

ÁLVARO DE SOUZA MAIOTTI

Organizador

Ensino
de
Filosofia

Conhecer o mundo e descobrir a si mesmo

Vol. II



Bagai

ENSINO DE FILOSOFIA

Conhecer o mundo e descobrir a si mesmo – Vol. 2





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice T. H. Benevides CRB-1/5889

E26 Ensino de filosofia: conhecer o mundo e descobrir a si mesmo – vol. 2 [recurso eletrônico] / [org.] Álvaro de Souza Maiotti. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024, 136p

Recurso digital.
Formato: e-book
Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-465-2

1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Educação.
I. Maiotti, Álvaro de Souza.

CDD 107

10-2024/64

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino de Filosofia: Conhecimento; Educação.



<https://doi.org/10.37008/978-65-5368-465-2.02.09.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Álvaro de Souza Maiotti
Organizador

ENSINO DE FILOSOFIA

Conhecer o mundo e descobrir a si mesmo – Vol. 2



1.ª Edição - *Copyright*© 2024 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa e Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEL Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: PERCALÇOS E RESISTÊNCIAS

A presente coletânea vem a público em um momento conturbado para a educação básica brasileira, sobretudo para o ensino médio. Promulgada em 31 de julho de 2024, a Lei n.º 14.945 visou corrigir os equívocos da Lei n.º 13.415/2017 que instituiu, de maneira arbitrária, o chamado Novo Ensino Médio (NEM). Embora tenha restituído a obrigatoriedade de disciplinas que haviam perdido espaço no arranjo curricular anterior, sua elaboração desconsiderou a perspectiva dos estudantes, professores e profissionais da educação básica – erro crasso que já havia sido cometido. Nosso intuito, portanto, consiste em reafirmar o valor e a importância da Filosofia para a formação das pessoas, disciplina que consideramos indispensável para o conhecimento e transformação da realidade objetiva que nos cerca, e para a descoberta de si mesmo.

O capítulo *Ensaio sobre uma concepção de Filosofia e uma prática docente poliperspectivista*, de Marina Jenifer Sant’Ana Borges-Seemann, inaugura a obra. A autora versa sobre as reflexões que teceu a respeito da concepção de Filosofia e de sua prática enquanto docente na rede pública estadual paulista de educação ao longo do processo de formação no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) núcleo Universidade Federal do ABC (UFABC).

Adotando como ponto de partida o contexto e a atuação dos sofistas, Polyana Camargos Barbosa Vieira compartilha conosco o exercício de argumentação que propôs aos estudantes de uma escola privada por meio do capítulo *‘Me’ convença a te ‘dar’ dois pontos: uma abordagem sofisticada no currículo de Filosofia de turmas do ensino médio*.

Mariana Monteiro Condé explora os desafios que se impõem aos jovens estudantes que aspiram a docência no capítulo intitulado *Formação*

de professores de Filosofia: desafios e perspectivas – reflexões em interlocução com Sêneca, Zambrano e Ortega y Gasset.

Galba Vanderlei Batista Lima aborda o princípio pedagógico da atividade investigativa no ensino médio, e propõe a adoção do método materialista para que os estudantes possam compreender e recriar a realidade circundante. Seu capítulo tem por título *Contribuições da dialética materialista para a dimensão investigativa no ensino médio.*

O capítulo *A acusação a Sócrates e ao professor no Brasil contemporâneo: diferentes contextos, mesmas falácias*, de autoria de José Alesi Santiago Rocha e Ivo Reis Santos, revela a proximidade que existe entre contextos e épocas tão díspares, e denuncia a estratégia mediante a qual intenta-se suprimir a Filosofia, o exercício da racionalidade e o senso crítico.

A presença da Filosofia na literatura brasileira e o uso da literatura nas aulas de Filosofia são tematizados por Diego Alves da Silva e Diogo Alves da Silva no capítulo intitulado *A literatura brasileira como estratégia introdutória ao ensino da Filosofia.*

Akyciel dos Santos Farias e José Soares das Chagas, autores do capítulo *Nietzsche e a música: uma experiência de formação em uma escola do ensino básico a partir de oficinas*, relacionaram Música Popular Brasileira e ensino de Filosofia. O trabalho descrito no capítulo foi aplicado em uma escola da zona rural do município de Luís Correia/PI, e é fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) núcleo Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Alex de Mesquita Marinho percorreu um caminho que parte dos aspectos históricos do ensino de Filosofia no ensino médio, passa pelas abordagens metodológicas mais conhecidas, e culmina na temática das oficinas de pensamento. Seu capítulo, *Ensino de Filosofia no ensino médio: descaminhos e exercício do pensamento* oferece boas pistas metodológicas a quem se aventura na tarefa de ensinar a disciplina aos jovens que cursam o ensino médio.

Em uma unidade escolar na cidade de Cascavel/PR, Helio Clemente Fernandes, Aparecida Favoreto e Viridiana Alves de Lara-Silva lançaram mão das metodologias ativas para dinamizar as aulas de Filosofia e torná-las mais atrativas ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A experiência foi descrita no capítulo *A Filosofia na EJA e as metodologias ativas*, que encerra a coletânea.

Em um cenário de adversidades no qual a permanência da disciplina nos currículos segue em risco, os textos aqui reunidos evidenciam a potência e a pluralidade da Filosofia que é produzida pelos professores pesquisadores que atuam na educação básica, e reafirmam sua importância para a formação das pessoas. Desejamos que as ideias aqui compartilhadas inspirem professores e estudantes a manterem acesa a chama do desejo pelo saber: afinal, conhecer o mundo e descobrir a si mesmo são tarefas para toda a vida. Boa leitura!

Prof. Me. Álvaro de Souza Maiotti
Universidade Federal do ABC (UFABC)
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP)

SUMÁRIO

ENSAIO SOBRE UMA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA E UMA PRÁTICA DOCENTE POLIPERSPECTIVISTA	9
<i>Marina Jenifer Sant’Ana Borges-Seemann</i>	
‘ME’ CONVENÇA A TE ‘DAR’ DOIS PONTOS: UMA ABORDAGEM SOFÍSTICA NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA DE TURMAS DO ENSINO MÉDIO	23
<i>Polyana Camargos</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS - REFLEXÕES EM INTERLOCUÇÃO COM SÊNECA, ZAMBRANO E ORTEGA Y GASSET37	
<i>Mariana Monteiro Condé</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA DIALÉTICA MATERIALISTA PARA A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NO ENSINO MÉDIO	51
<i>Galba Vanderlei Batista Lima</i>	
A ACUSAÇÃO A SÓCRATES E AO PROFESSOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: DIFERENTES CONTEXTOS, MESMAS FALÁCIAS	67
<i>José Alesi Santiago Rocha</i>	
<i>Ivo Reis Santos</i>	
A LITERATURA BRASILEIRA COMO ESTRATÉGIA INTRODUTÓRIA AO ENSINO DA FILOSOFIA	79
<i>Diego Alves da Silva</i>	
<i>Diogo Alves da Silva</i>	
NIETZSCHE E A MÚSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO A PARTIR DE OFICINAS	95
<i>Akyciel dos Santos Farias</i>	
<i>José Soares das Chagas</i>	
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DESCAMINHOS E EXERCÍCIO DO PENSAMENTO	111
<i>Alex de Mesquita Marinho</i>	
A FILOSOFIA NA EJA E AS METODOLOGIAS ATIVAS	125
<i>Hélio Clemente Fernandes</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	134
ÍNDICE REMISSIVO.....	135

ENSAIO SOBRE UMA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA E UMA PRÁTICA DOCENTE POLIPERSPECTIVISTA

Marina Jenifer Sant'Ana Borges-Seemann¹

INTRODUÇÃO

Ao se lançar na empreitada de disputar e expandir territórios, a Europa se esforçou para colonizar não apenas a terra, o corpo e a mente dos povos que eles denominaram como incivilizados, mas também houve um grande esforço para colonizar a história desses povos. Assim como ocorreu com outras áreas do conhecimento, a Filosofia absorveu os reflexos dos processos de colonização e nesse processo foi realizada uma desqualificação de saberes e apagamentos históricos.

A Europa se colocou como centro do mundo, se estabeleceu como a régua privilegiada para medir a validade do pensamento e, nesse sentido, o ensino de Filosofia baseado no eurocentrismo reproduz essa prática e passa a julgar conhecimentos que têm ou não valor acadêmico. Diante disso, podemos considerar que certos temas, principalmente aqueles voltados a uma *contra-história* da Filosofia, quando comparados com os temas do cânone filosófico europeu, encontram mais resistência para florescer dentro da Filosofia e, por consequência, dentro de seu ensino, pois divergem da perspectiva do europeu. Contudo, há um grande movimento de pensadores que se colocam a pensar que outras perspectivas têm o direito de coexistir nos espaços de produção de conhecimento.

A Filosofia e seu ensino são elementos indissociáveis. Segundo Patrícia Velasco (2014), desde a Grécia Antiga, a temática da formação, do ensino de Filosofia, foi pensada pelos filósofos clássicos como parte sistêmica de suas obras. Entretanto, no Brasil os cursos de formação de professores estabelecem uma cisão entre as disciplinas filosóficas e

¹ Mestranda em Filosofia (PROF-FILO/UFABC). Professora de Filosofia na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0935496514939887>

as disciplinas educacionais, ou seja, consideram o ensino de Filosofia como de ordem exclusivamente pedagógica (Velasco, 2019). Contudo, as reflexões sobre ensino de Filosofia estão estreitamente ligadas às perspectivas filosóficas. Ocorre que tais reflexões ainda encontram relutância da comunidade filosófica, que resistem em reconhecer o ensino de Filosofia como problema filosófico (Velasco, 2019).

O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em rede nacional, voltado a professores e professoras de Filosofia da Educação Básica e que tem como prioridade pensar o ensino de Filosofia. Devido à clássica formação acadêmica que recebi, compreendia que a Filosofia era dissociada de seu ensino. Ao ingressar no PROF-FILO, essa cisão foi se dissipando, permitindo-me questionar e refletir sobre minha própria formação e prática docente. Um processo de (re)descobrir-se por meio do ensino de Filosofia.

Diante disso, ao reconhecer que ainda estamos trabalhando para consolidar o ensino de Filosofia como área de conhecimento e campo de pesquisa, o presente ensaio trata-se de uma reflexão sobre a minha concepção do que é Filosofia e como essa concepção interfere na minha prática docente.

O QUE É FILOSOFIA?

Em resposta à essa questão – O que é Filosofia? –, dificilmente encontramos uma conclusão unívoca. Com frequência, captamos diferentes perspectivas que nos ajudam a formar subjetivamente o que entendemos por Filosofia. Não obstante, esse entendimento pode sofrer alterações na medida em que estimulamos nosso contato com outras linhas filosóficas ou com novas formas de filosofar. São diversos os fatores que interpelam nosso entendimento sobre o que seja a Filosofia e, frequentemente, esses diversos fatores convergem para o cânone europeu e seu modelo de racionalidade ocidental, que é o modelo formativo predominante nas universidades brasileiras.

Se entendermos a Filosofia pela pluriversalidade que ela comporta, reconheceremos a polirracionalidade como o modelo de racionalidade mais adequado. Assim, todos os saberes que emergem do ser humano,

de diferentes contextos culturais, podem e devem ser considerados, rompendo o limite estabelecido por esse cânone eurocêntrico. Nesse sentido, não há uma única forma de produzir Filosofia, não há uma forma superior ou inferior de produzi-la. Há que se considerar, portanto, que as filosofias de diferentes povos e culturas se complementam na produção de saberes humanos.

A humanidade traz em sua essência a diversidade, principalmente em relação às suas formas de perceber, de se relacionar e explicar o mundo. Seja qual for a perspectiva, ela se reduz a apenas um fragmento da realidade e, por isso, não parece apropriado que a Filosofia, mesmo a institucionalizada pelo modelo ocidental, conceda a um fragmento da realidade o *status* de universalidade, sobretudo quando admitimos que esta perspectiva pode ter sido responsável por excluir outras ao longo de sua história.

Podemos, ainda, analisar a Filosofia pelas disputas ideológicas, econômicas e territoriais, ou seja, como um elemento afetado pelas relações entre Estados que buscam por hegemonia através da expansão em vários domínios, incluindo o cultural e histórico. Podemos, portanto, entender que o expansionismo europeu, que redefiniu fronteiras e formatou países nos processos de colonização, interferiu no desenvolvimento da Filosofia, que não pode ser concebida como uma área do conhecimento alheia aos fenômenos sociais e imune às dinâmicas de disputa e manutenção de poder.

A Filosofia tenta explicar fenômenos utilizando como ponto de partida o questionamento, ou como diriam os antigos cétricos, a partir da dúvida. Diante da falta de uma resposta única e da equipolência das teorias formuladas, o cétrico se mantém silente, ou seja, suspende o juízo. Contudo, ele segue no caminho da investigação – uma dinâmica que contribui para o desenvolvimento da própria Filosofia. O desejo de investigar, ou seja, a busca metódica e consciente por descobrir algo, seja pela observação ou pelo exame de ordem prática ou teórica, movimenta o espírito humano a criar, ou como diz Alejandro Cerletti (2009, p. 32), a re-criar. Nesse sentido, a Filosofia é uma complexa criação coletiva, de modo que a sua definição deve considerar as muitas perspectivas que

nascem do gênero humano. E embora não seja considerada uma ciência no sentido estrito da palavra e, ainda possa ser reduzida ao que a mente percebe ou concebe intuitivamente, a Filosofia é o embrião que fez desenvolver a razão humana. Partindo desse aspecto, independentemente da forma de reflexão ou do método de sistematização, podemos dizer que a Filosofia é o pensamento sempre em movimento.

Tal movimento se inicia com a *percepção*, que ocorre por estímulos sensoriais². Na medida em que atribuímos significado ao que recebemos, percebemos que cada ser humano apreende o mundo pelos sentidos de modo diverso. Esse fato nos leva a *questionar* o que nos circunda e, ainda, nos faz questionar nossa própria percepção, o que gera diferentes *explicações* para um mesmo fenômeno. Há aqueles que não se contentam com as explicações sobre o que nos cerca: desse espírito inquieto nasce a *dúvida* e o desejo de aprofundar seu entendimento por meio da *investigação*.

A Filosofia é, portanto, o perceber, questionar, explicar, duvidar e investigar o mundo circundante. É uma percepção do mundo que se traduz no olhar de cada filósofo, que desenvolverá conceitos e teorias a partir das suas perspectivas. Nesse aspecto, como indicado por Cerletti (2009), criar e recriar, considerando elementos objetivos (textos filosóficos) e agregando a perspectiva subjetiva do indivíduo que pensa (reflexão sobre o texto filosófico), é o que desenvolve o filosofar.

O QUE É O ENSINO DE FILOSOFIA?

Alejandro Cerletti (2009) procura refletir sobre algumas questões conceituais do ensino de Filosofia. Segundo ele, o ensino de Filosofia pode ser entendido como uma construção subjetiva, apoiada em elementos objetivos e conjunturais, sendo o bom professor aquele que promove essa construção de forma ativa e criativa, que consegue ensinar em condições diversas, que é capaz de repensar os próprios conhecimentos, sua relação com a Filosofia e como pretende ensiná-la. Ou seja, o ensino de Filosofia envolve seus protagonistas (Cerletti cita os

² Não se exclui aqui a possibilidade de outras intelecções não sensoriais. Considerando a natureza poliperspectivista dessa reflexão, admite-se filosofar a partir de outros tipos de processos de intelecção.

professores e os estudantes), e a Filosofia posta em jogo e o contexto em que esse ensino está inserido.

Em resposta à pergunta “O que é ensinar Filosofia?” Cerletti (2009, p. 21) diz que poderíamos responder que “ensinar Filosofia seria a atividade em que alguém transmite ao outro” determinado conteúdo de filosofia ou filosófico. Mas seria necessário entender o que viria a ser esse transmitir, levando em consideração que encontrar uma resposta unívoca é extremamente difícil e cada uma das respostas poderia dar lugar a concepções diferentes. A própria noção do que é Filosofia influirá sobre o sentido do que seria ensinar ou transmitir Filosofia (Cerletti, 2009).

Entre tantos conceitos, Cerletti (2009) aponta que a atividade de ensino ou transmissão da Filosofia esteve estreitamente ligada ao desenvolvimento da própria Filosofia e que o ensino de Filosofia foi o “objetivo originário de diversas escolas filosóficas e também ocupação de muitos filósofos” (Cerletti, 2009, p. 13). Contudo, a partir da modernidade e institucionalização do ensino de Filosofia, a Filosofia passou a ser integrada nos sistemas educativos. Ganhando uma dimensão estatal, os professores passaram a não mais ensinar a sua filosofia como os antigos filósofos faziam, mas passaram a ensinar de acordo com os conteúdos e critérios estabelecidos em planejamentos oficiais, em currículos que se fecham a alguns conteúdos específicos da Filosofia. Entretanto, a formação docente deve ser uma constante autoformação e transformação de si, sendo que o estabelecimento dos problemas concretos de ensinar Filosofia é de quem os enfrenta e conhece suas situações pontuais e particularidades. Partindo dessa ideia de Cerletti, voltamos à nossa reflexão sobre a prática docente poliperspectivista.

Se for possível definir a Filosofia por verbos, como já mencionado, tal meio também pode ser aplicado ao ensino de Filosofia e à prática de filosofar para construir as suas definições. Como já dito anteriormente, a Filosofia é definida por perceber, questionar, explicar, duvidar e investigar. Já o ensino de filosofia pode ser definido por transmitir, buscar, formar e transformar. De modo que ensinar é *transmitir* algo, dando condições para que o outro possa *buscar* conhecimento além do que foi transmitido (Cerletti, 2009, p. 21); *formar* é a meta de um ensino de Filosofia institu-

cionalizado, contudo, nosso objetivo deve ser uma formação educacional humana e diversa. Compreende-se também que o ensino de Filosofia é um constante *transformar* a si mesmo e ao outro. Já o filosofar é pensar, refletir, sintetizar e criar/recriar. Pensar por si mesmo é compreender, fazer uma reflexão dos seus próprios pensamentos e sintetizá-los por meio de um processo dialético, para assim, criar ou recriar filosofias.

Ainda que parte dos filósofos defendam que há uma cisão entre a Filosofia e o ensino de Filosofia, não há como uma Filosofia se desenvolver sem a sua transmissão, ou seja, o seu ensino. Segundo Velasco, “todo/a professor/a ensina Filosofia de acordo com o modo como se relaciona com essa – seja qual for – Filosofia” (Velasco, 2019, p. 76). Assim, o entendimento que desenvolvemos sobre o que é Filosofia reflete diretamente na prática de ensino daquele que se dedica a ser um professor ou professora de filosofia.

Podemos considerar, ainda, que um docente que: compreende a Filosofia em sentido amplo; considera a polirracionalidade – já que somos atravessados por vários universos simbólicos e culturais que coexistem entre si – como possibilidade de abrir a Filosofia para diferentes perspectivas; permite-se analisar criticamente a construção da História da Filosofia, considerando o que foi produzido para entender a própria Filosofia e a possibilidade de recriar o que outrora foi criado; aceite a provocação da dúvida e que entenda que o questionamento é o impulso que move o pensar filosófico; e que problematize o mundo circundante para formar novas questões e, assim, conceituá-las, pode desenvolver uma prática docente aberta e inclusiva.

Essa compreensão da Filosofia, em síntese, remete à Filosofia como um pensar racional que pode florir de qualquer um, independentemente do corpo que carregue o pensamento. Cada corpo, inserido em contextos diversos, gera pensamento e conhecimentos dotados de subjetividade e que, portanto, contribuem para a renovação e continuidade da própria Filosofia. A Filosofia pretende uma objetividade, mas apenas se desenvolve com as contribuições subjetivas de cada filósofo(a) ou de contribuições de filósofos(as) em potencial.

Depois de pensar sobre a concepção de filosofia e do ensinar estas filosofias, parece importante pensar a aula de filosofia. Esta deve ser uma troca, em que se transmite algo e que permita ao aluno absorver e construir o seu próprio entendimento. Para isso, a comunicação é importante para realizar essa troca. Contudo, a comunicação ainda é um fator que pode afastar os alunos na educação básica. A linguagem filosófica pode ser de difícil compreensão, mas pode ser facilitada sem comprometer o conceito filosófico a ser abordado. Ademais, o objetivo não é apenas transmitir aos alunos o cânone da Filosofia, mas de fazê-los filosofar. E por filosofar, compreende-se o pensar pelas próprias perspectivas.

Ainda que a Filosofia seja criar e recriar considerando toda a produção de pensamento já feita, o filosofar reside no pensar por si, agregando as perspectivas de nosso tempo e espaço a algo que já tenha sido, ou não, pensado.

DO RECONHECIMENTO DO SER COMO PLURIVERSAL

Dimas Masolo faz uma distinção entre monorracionalidade e polirracionalidade. Ele explica que uma relevante distinção entre as pessoas está no uso das habilidades cognitivas e intelectuais, que podem ser monorracional, “aquelas habituadas a usarem apenas um modelo de racionalidade” ou polirracional, “aquelas que usam dois ou mais modelos de racionalidade” (Noguera, 2019, p. 442). O modelo de racionalidade europeu, que é um modelo monorracional, se coloca como universal. Contudo, o conceito de universal é inadequado, é uma exclusão do outro, como afirma Mogobe Ramose:

[...] ‘universal’ pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente a palavra *versus*. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado (Ramose, 2011, p. 10).

Mogobe Ramose nos indica que o conceito de universal remete a “um centro e uma periferia” e, por isso, é necessário introduzir o conceito

de pluriversalidade, que abrange as particularidades específicas na configuração dos saberes, o que desconstruiria essa classificação de saberes superiores que estão ao centro, e inferiores, localizados nas periferias. Ramose, ainda, faz uma reflexão sobre os aspectos da perspectiva *ubuntu* e da possibilidade de trabalhar com modelos diversos de racionalidade a partir dessa perspectiva, para ele:

[...] não podemos trabalhar com um modelo único de razão. Do ponto de vista ontológico reivindica o reconhecimento do ‘ser’ como pluriversal ao invés de universal. O pressuposto é de que existem vários universos simbólicos e culturais coexistindo e se interpelando mutuamente (Nogueira; Duarte; Ribeiro, 2019, p. 443).

Nesse sentido, se considerarmos a possibilidade de vários universos coexistindo, as diferentes áreas do conhecimento têm por dever ceder espaços a esses possíveis universos, ou seja, devem abrir caminhos para a pluriversalidade, para modelos de racionalidade divergentes do cânone europeu. Com esse raciocínio, Renato Nogueira nos aponta para uma perspectiva pluriversal da Filosofia, pois não podemos trabalhar com um único conceito de razão, devemos reconhecer o ser diante do pluriversalismo e polirracionalismo já que existem vários universos, simbólicos e culturais, que se interpelam. Ademais, a pluriversalidade é um modelo aberto, que inclui a própria universalidade e permite a presença de afroperspectivas. Nogueira considera, ainda, que “através da pluriversalidade, da polirracionalidade e do reconhecimento da humanidade de todos os povos”, todos os saberes que emergem “de contextos culturais específicos” podem ser validados (Nogueira, 2019, p. 442).

Trazer a pluriversalidade para a Filosofia e seu ensino caminha para uma desconstrução das desigualdades epistemológicas, possibilita tornar a Filosofia uma área do conhecimento mais fértil já que cada civilização, cultura, etnia, indivíduo dotado de subjetividades, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento humano. A Filosofia deve ser concebida como pluriversal e, portanto, deve permitir que diferentes perspectivas deságuem no mar de seu ensino. Filosofia é coisa de todos os povos, é “uma atividade natural intrínseca ao ser humano”

(Nogueira, 2011, p. 17): o racismo epistêmico, promovido pelos colonizadores, nos fez esquecer isso.

Segundo Nogueira, o colonialismo perpetrou uma discriminação negativa e desqualificação das produções intelectuais dos povos não europeus. Diante desse contexto, esse desenho criado pela geopolítica ocidental precisa ser dissolvido e, para isso, podemos começar por uma nova história da Filosofia (Nogueira, 2011, p. 17).

A Filosofia ainda é impregnada de *helenófilos* que pretendem continuar a reproduzir um racismo epistêmico e a exclusão de outras perspectivas no espaço acadêmico. Daí advém a necessidade de a Filosofia ser descolonizada, da necessidade de se compreender que seu ensino foi utilizado como método de dominação e doutrinação de corpos, que contribuiu para construir uma hegemonia de poder, mas que agora pode ser usada para reparar os reflexos da dominação colonialista, trazendo “memórias e sabedorias presentes antes mesmo da primeira sensação do acontecimento colonial” (Rufino, 2021, p. 36).

Cabe então propor que nossas pedagogias sejam mais inclusivas e pluriversais, que possibilitem a formação de professores e professoras que se relacionem com as metodologias étnico-raciais e que tornem o ensino de Filosofia uma forma de descolonização do pensamento. Se tais perspectivas forem recepcionadas pela Filosofia e seu ensino, elas possibilitam tornar o pensamento mais colorido – considerando os diferentes povos existentes –, permitem que o olhar de quem foi colonizado seja considerado, que os corpos socialmente indesejados descolonizem os espaços de produção de conhecimento.

UMA PRÁTICA DOCENTE POLIPERSPECTIVISTA

Existem várias formas de ensinar Filosofia e faz sentido indicar algumas formas, já que o ensino comporta diferentes metodologias e escolhas de conteúdo por parte do(a) professor(a). Contudo, é possível indicar que, mesmo diante da formação filosófica tradicional, podemos trazer a perspectiva dos nossos interlocutores para a roda, ou seja, pensar as questões e problemas filosóficos dos nossos alunos.

Segundo Geraldo Balduino Horn, a tarefa do ensino de Filosofia seria a de contribuir para que os alunos possam não só conhecer o mundo, mas construí-lo e modificá-lo por meio da razão (Horn, 2009). Assim, a Filosofia se torna formativa na medida em que ela permite ao aluno dar-se conta de quem é e do lugar que ocupa. Horn (2009) nos lembra, ainda, da intencionalidade da Filosofia, mostrando de que forma se pode contribuir para uma ressignificação da experiência do aluno, da instigação de seu posicionamento e intervenção no meio social. O(a) professor(a) pode possibilitar a constituição de uma visão crítica sobre a realidade e, ainda, desenvolver a recriação dessa visão sobre a realidade que o cerca.

Compreende-se que a Filosofia é uma área do conhecimento que se propõe a pensar o mundo e as questões humanas, e o seu ensino deve se comprometer com a ressignificação e transformação desse mundo e a tentativa de tratar essas questões que despertam do ser humano. Além disso, dependendo da metodologia abordada no ensino de Filosofia, é possível identificar não apenas a matriz filosófica, mas a ideologia seguida pelo(a) professor(a). É também pertinente pensar que nossos métodos devem ser condizentes com a realidade, e nossos planos de ensino devem dar lugar às necessidades dos nossos alunos, ressaltando que o ensino de Filosofia deve promover o conhecimento das possíveis formas de filosofar, considerando diferentes perspectivas. Contudo, ainda que o(a) professor(a) adote uma perspectiva em específico, deve-se ter o cuidado de esclarecer que essa perspectiva não é universal, mas apenas uma concepção entre as mais diversas que fazem parte da Filosofia.

Considerando a minha formação filosófica que reúne e sincretiza existencialismo, ceticismo, materialismo histórico e filosofias afroperspectivistas, que indica a polirracionalidade, o meu entendimento de Filosofia caminha para uma abordagem poliperspectivista. Cumpre ressaltar que minha concepção do que é Filosofia e o que é filosofar comporta alterações, na medida em que outras perspectivas são absorvidas e a maturidade as ressignifica.

Nesses processos de reflexão sobre a minha própria prática docente, foi possível notar que algo que move a minha abordagem dos conteúdos selecionados/escolhidos é justamente demonstrar as diferentes pers-

pectivas de uma área do conhecimento milenar e, ainda, demonstrar a flexibilidade que o ensino de Filosofia comporta. Embora a minha abordagem trate de conteúdos sobre a *contra-história* da Filosofia e sobre assuntos emergentes, a história da Filosofia ocidental não é ignorada – apesar das críticas ao eurocentrismo. Contudo, ainda que os pensamentos de filósofos do cânone sejam escolhidos, o propósito é que os alunos possam conhecer seus conteúdos mais pertinentes e que isso possa contribuir para a transformação de sua realidade. Diante disso, a Filosofia como apenas criação de conceito³ torna-se vazia, pois vejo que ela também tem o papel de pensar e transformar a realidade.

Embora as minhas aulas abordassem temas da História da Filosofia, elas permitiam a contribuição dos alunos a pensar e recriar esses conteúdos, permitiam o pensar e transformar a nossa própria realidade e, bem como, desenvolviam projetos de filosofias africanas e perspectivismo ameríndio. Inicialmente, minha formação filosófica me colocava a pensar a cisão entre Filosofia e ensino de Filosofia, portanto, minha prática se reduzia a apenas um saber-fazer intuitivo. Contudo, essa cisão entre Filosofia e ensino de Filosofia foi se dissipando na medida em que foi possível compreender que durante a transmissão de temas e conceitos filosóficos, paralelamente, havia uma transmissão do meu entendimento sobre Filosofia e, por consequência, da minha ideologia e da minha relação com a própria Filosofia para os meus alunos.

Diante das minhas condições, ensinar filosofia tornou-se um ato político e uma maneira de realizar uma contribuição social, assim como tornou-se uma construção do filosofar onde não se espera. Cumpre pontuar que todo o ensino de Filosofia é político porque influi direta-

³ Sívio Gallo faz uma crítica à visão de que uma didática geral pode dar conta do ensinar Filosofia. Para ele, a Filosofia possui uma especificidade e por isso é necessário que o ensino de Filosofia tenha um tratamento filosófico, ou seja, tenha uma didática específica. Invocando Deleuze e Guattari, que definem que o elemento distintivo da Filosofia é que ela produz e cria conceitos, Gallo nos indica que o que faz com que a Filosofia seja Filosofia é justamente o trato com o conceito, mas também nos chama a atenção sobre como entender o conceito. O conceito se trata de uma forma de pensamento que remonta ao mundo grego antigo. Segundo Gallo, o conceito é sempre criado a partir de um problema ou de um conjunto de problemas. O conceito é uma forma racional de equacionar um problema, mas não é abstrato nem transcendente, e sim imanente, uma vez que se baseia em problemas experimentados. Assim, podemos considerar que o conceito nunca é dado de antemão, ele é criado e, para a sua criação, podemos considerar os processos de sensibilização, problematização e investigação para chegar a conceitualização. Portanto, o professor deve incentivar os alunos na criação de conceitos (Gallo, 2012).

mente na formação de uma comunidade, e ainda que o(a) professor(a) de Filosofia não tome consciência do que representa, quem está no poder normalmente vê na Filosofia um mecanismo de emancipação dos povos, portanto, como afirma Aline Thessing (2020), a Filosofia é um instrumento antidespótico, pois procura refletir sobre as relações de poder e, por eventualmente fazer críticas ao poder dominante, pode-se conceber a Filosofia como um contrapoder. Daí advém a origem da marginalização do(a) professor(a) de filosofia e da tentativa de flexibilizar o ensino de Filosofia por meio das novas propostas curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como o meu entendimento sobre o que é Filosofia, a prática de ensino que desenvolvi ao longo de mais de 10 anos em sala de aula, na periferia da zona leste de São Paulo, também reúne diferentes bases teóricas. Essa recepção de diferentes bases teóricas foi o que possibilitou a construção de uma prática docente poliperspectivista.

O termo *poli* traz referência a palavra muitos ou vários, já o termo *perspectivista* refere-se a um entendimento, uma concepção, uma perspectiva de algo. Assim, o conceito poliperspectivista trata-se de um “sincretismo” filosófico que recebe vários pensamentos. Portanto, uma prática docente poliperspectivista compreende-se por uma prática que envolve distintas bases teóricas, considerando que a atividade pedagógica deve ser uma construção coletiva e pluriversal.

Alejandro Cerletti diz que para ensinar Filosofia devemos abandonar o senso comum pedagógico de que alguém (que sabe) apenas passa ou transmite algo ao outro (que não o sabe). Para ensinar Filosofia é necessário tomar decisões filosóficas, sendo assim, os professores devem exercer um protagonismo central, uma vez que devem recriar a própria didática em função de condições particulares, e não apenas devem se reduzir a eventuais executores de receitas genéricas. Assim, a formação docente deverá ser uma constante autoformação e transformação de si. Para isso, uma prática docente poliperspectivista me parece adequada.

É imprescindível apontar que refletir sobre a minha prática docente me permitiu entender que algo que move a minha abordagem dos con-

teúdos selecionados/escolhidos é justamente demonstrar as diferentes perspectivas de uma área do conhecimento milenar e, ainda, demonstrar a flexibilidade que o ensino de Filosofia comporta. É necessário considerar que a educação muda pessoas e pessoas mudam o mundo, considerando que não há imparcialidade, e que todos somos movidos por uma base ideológica: cumpre refletir a ideologia que queremos despertar nos nossos alunos, já que eles serão possíveis agentes de transformação da realidade.

Inicialmente, o objetivo da minha prática de ensino era o de expandir o olhar do(a) aluno(a), possibilitar que o conhecimento alcançasse quem se inquietava por tocá-lo. Com o passar do tempo, por entender o meu contexto e o dos meus alunos, decolonizar o pensamento para direcionar nosso olhar para o que nos cerca a partir de nossas próprias perspectivas tornou-se o ponto central da minha prática de ensino. Algo que veio ganhando novos contornos com as contribuições do PROF-FILO e que orientou o desenvolvimento das minhas reflexões até aqui.

REFERÊNCIAS

- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.
- HORN, G. B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.
- KOHAN, W. H. O Ensino de Filosofia frente à Educação como Formação. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MASOLO, D. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Tradução e revisão por GOMES, M. São Paulo: Cortez, 2010.
- NOGUERA, R. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot: Revista de Filosofia**, v.4, n. 2, p. 1-19, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.31977/grirf.v4i2.500>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, maio/out. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

NOGUERA, R.; DUARTE, V.; RIBEIRO, M. dos S. Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 28, n. 45, p. 434-451, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32334/oqnpf.2019n45a693>. Acesso em: 18 ago. 2024.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Trad. Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011. Disponível em: https://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

THESSING, A. F. O novo Ensino Médio e o papel da filosofia como antidespótica: o currículo como estratégia política. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 42, p. 1-8, e-15367, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5212/Uniletras.v42.15367.2020>. Acesso em: 18 ago. 2024.

VELASCO, P. del N. Docência e formação em Filosofia: para pensar o tempo presente. *In*: Pagotto-Eusébio, M. S.; Almeida, R. (org.). **O que é isto, a Filosofia [na escola]?** São Paulo: Editora Laços/ Selo Képos, 2014, p. 21.

VELASCO, P. del N. O que é isto – PROF-FILO? **O que nos faz pensar**, [S. l.], v. 28, n.44. p. 76-107, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32334/oqnpf.2019n44a659>. Acesso em: 18 ago. 2024.

VELASCO, P. del N. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. **Revista Estudos de Filosofia e Ensino**, v.1, n. 1, p. 6-21. 2019. Disponível em: <https://revistas.cefetrij.br/index.php/estudosdefilosofiaeensino/article/view/419>. Acesso em: 18 ago. 2024.

VELASCO, P. del N. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pro-Posições**. Campinas, v. 33, p. 1-26, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0018>. Acesso em: 18 ago. 2024.

‘ME’ CONVENÇA A TE ‘DAR’ DOIS PONTOS: UMA ABORDAGEM SOFÍSTICA NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA DE TURMAS DO ENSINO MÉDIO

Polyana Camargos¹

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, trouxe uma nova luz à prática docente. 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” (Brasil, 2017, p. 7), a BNCC apresentou um novo cenário educacional pautado no desenvolvimento de habilidades e competências cujas finalidades deveriam ser promover uma educação integral dos(as) educandos(as), isto é, uma educação que implicasse em compreender que o desenvolvimento humano é complexo e não pode ser reduzido a formas lineares e reducionistas do conhecimento (Brasil, 2017).

Ainda que o texto sobre os currículos do Ensino Médio tenha sido promulgado somente anos mais tarde, as competências gerais trazidas desde o documento inicial já podiam demonstrar o tom daquilo que se esperava para todos os níveis e modalidades da Educação Básica brasileira. Foi, pois, assumindo essa visão plural proposta pela BNCC, que o relato de experiência apresentado a seguir surgiu. Longe de servir como um manual ou prescrição de um fazer pedagógico, o objetivo deste texto é, pois, ser uma experiência possível, um “contraespaço” no sentido foucaultiano (Foucault, 2013), capaz de oportunizar aos(às) estudantes a possibilidade de se expressarem e demonstrarem suas potencialidades artísticas, culturais e estéticas sem, contudo, deixar de lado a consistência do conhecimento científico já produzido.

¹ Diretora da Escola Estadual Sarah Kubitschek Itamarati e editora adjunta da Revista Brasileira de Educação Básica. CV: <http://lattes.cnpq.br/2234893490452775>

Lecionando a disciplina de Filosofia desde o ano de 2015, sempre busquei propor atividades diversificadas sobre os conteúdos programáticos, com o objetivo de que a visão tradicionalista do ensino de Filosofia pudesse ser superada, instigando os(as) estudantes a terem curiosidade e enxergarem a Filosofia não como um bloco de conteúdos a serem decorados para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas, principalmente, como uma forma de interpretar o mundo, um conhecimento presente em cada uma de nossas ações.

Nesse contexto, o currículo é entendido, então, como uma “construção social” (Silva, 2015, p. 148) na qual se faz imprescindível o enfrentamento e o nosso posicionamento frente às demandas que os “novos mapas políticos e culturais” (Silva, 1995) nos colocam. Por isso, ele não deve ser entendido “nem como uma unidade certa, nem como uma unidade homogênea, mas como uma unidade histórica, política e resultado de interpretações” (Corazza, 2001, p. 132), na qual nos é possível vermos emergir possibilidades (Paraíso, 2010). Possibilidades essas de falar de temas que mobilizam desejos e afetos de nossos(as) alunos(as), de criar outras formas de existir no mundo e de problematizar nossas próprias vivências, potencialidades e defasagens.

Para tanto, a seguir, serão apresentados alguns conceitos e perspectivas histórico-filosóficas sobre os sofistas, para que conteúdo e experiência possam se entrelaçar, a fim de demonstrarem possibilidades outras no ensino de Filosofia.

O SOFISMO E A ARTE DA PERSUASÃO

Com o surgimento da Filosofia entre os séculos VII a.C. e VI a.C., emergiu no cenário grego o esforço para se entender o mundo de forma racional, marcando, dessa maneira, uma importante transição no pensamento grego, que a partir daquele momento, passou a buscar argumentos “científicos” para o entendimento do mundo no lugar do uso da mitologia, que até então era a base do conhecimento humano sobre o universo em que estavam inseridos.

Imbuídos pelo desejo de compreender o mundo e suas origens, os pré-socráticos – como ficaram conhecidos os pensadores que buscavam uma “explicação racional e sistemática sobre a origem, ordem e transformação da Natureza [ou *physis*]” (Chauí, 2012, p. 49) –, contribuíram sobremaneira para que a filosofia, como forma de interpretação do mundo, fosse se enraizando como um pensamento válido e importante no cenário grego da época.

Como afirma Chauí, “com o desenvolvimento das cidades, do comércio, do artesanato e das artes militares, Atenas tornou-se o centro da vida social, política e cultural da Grécia” (Chauí, 2012, p. 51), sendo esse, o momento propício para que a democracia pudesse florescer (Chauí, 2012), incutindo no pensamento filosófico novas questões acerca do ser humano e de sua vivência em sociedade.

A “figura política do cidadão” (Chauí, 2012, p. 51) surge, então, delimitando quais homens se enquadrariam no conceito e dando a esse grupo restrito o direito de participar ativamente das decisões da *pólis*. Sendo a democracia exercida de forma direta, ou seja, com a efetiva participação dos cidadãos durante as assembleias na *ágora*, a habilidade de argumentar e defender pontos de vista passou a ser bastante desejável entre esses cidadãos. Assim, distanciando-se das questões da *physis* e da *arché* – entendida como a substância primeira, o ponto de partida de todas as coisas presentes no universo – e, compreendendo a verdade como algo mutável e relativa, os sofistas ganharam espaço no cenário grego.

Adeptos de uma visão convencionalista da sociedade, os sofistas tinham como princípio a ideia de que a vida era constituída por meio de convenções sociais (Novaes; Nogueira, 2017), sendo a linguagem, portanto, o elemento fundamental para o exercício do poder. Dessa maneira, o paradigma filosófico de que era possível a existência de uma verdade única a ser atingida sofreu um abalo quando aquilo que se dizia e se vivia passou a ser visto como uma construção utilitarista da razão, e não como a verdade do ser.

De acordo com Chauí, os sofistas “apresentavam-se como mestres da oratória ou da retórica, afirmando ser possível ensinar aos jovens tal arte para que fossem bons cidadãos” (Chauí, 2012, p. 51). Assim, “ensinavam técnicas de persuasão para os jovens, que aprendiam a defender a posição ou opinião [...] de modo que, numa assembleia, soubessem ter fortes argumentos a favor ou contra uma opinião e ganhassem a discussão” (Chauí, 2012, p. 51).

Vistos como sujeitos detentores de técnicas de oratória e persuasão, os sofistas possuíam “especial perícia ou conhecimento para se comunicar” (Guthrie, 1995, p. 34), sendo, então, contratados para auxiliar e desenvolver em jovens aristocratas atuantes na *pólis* as habilidades de expressarem-se e de constituírem senso crítico (Santos; Silva, 2015). O interesse pela oratória e pela retórica tornaram-se, então, não apenas uma forma de se destacar em um grupo, mas uma forma mesma de sobreviver em sociedade, uma vez que, como afirma Curado (2010) “falar significava governar, fosse a cidade ou a própria casa, o que implicava saber o que falar, como falar e quando falar [passando a retórica] a se constituir em uma arma política vigorosa” (Curado, 2010, p. 22).

Compreendendo a dinâmica de poder que fundava as discussões na *ágora* e buscando adentrar nessa temática por meio da vivência dos(as) alunos(as) de turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada em que eu trabalhava, a atividade descrita a seguir tem como ponto central a interrelação entre o conhecimento clássico e os saberes individuais de adolescentes que precisavam se preparar para o ENEM, mas que, a meu ver, precisam entender que a escola não era um preparatório para o ENEM, mas sim lugar no qual experiências são possíveis para que possam viver plenamente em sociedade.

Nesse sentido, os tópicos a seguir apresentarão a metodologia e os resultados obtidos com o trabalho desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

‘ME’ CONVENÇA A TE ‘DAR’ DOIS PONTOS

Começo do ano letivo, primeiro bimestre e o desafio posto: como instigar os(as) alunos(as) e produzir curiosidade por uma disciplina estigmatizada por muitos e vista como cansativa e de “pura decoreba”? Como, ainda que o choque geracional não fosse tão grande, levar para dentro da sala de aula o conteúdo a ser ensinado, tornando-o atraente para uma geração que já não aceitava informações “prontas” e consolidadas como “blocos estáticos”? Como ensinar a matéria e ainda valorizar os saberes diversos que cada estudante levava consigo?

Volto-me ao currículo e ali encontro a saída: ainda que ele seja um território onde “ordenamentos e sequenciações” se fazem presentes, ali também são possíveis “outras formas de existir” (Paraíso, 2010, p. 588). Ainda que por meio dele exista um objetivo claro para a produção de um determinado sujeito (Corazza, 2011), nele também “tudo vaza e escapa” (Paraíso, 2010, p. 588). Não estando “definitivamente fechado” (Paraíso, 2010, p. 599), os sujeitos que ele produz também não são perenes (Corazza, 2001), pois estão sempre envolvidos em relações de poder, disputando espaços e formas de entender o mundo.

O currículo de Filosofia daquela escola, compreendido, então, como uma “prática social” (Corazza, 2001, p. 10), acontecia tanto naquilo que falávamos como naquilo que calávamos; naquilo que desconhecíamos como naquilo que construíamos individualmente e coletivamente e, sendo uma prática, tornava-se também lugar para aqueles que não se contentavam com a realidade e invencionavam “para se cuidar[em], lutar[em] e não se deixar[em] tomar pela tristeza e apatia” (Paraíso, 2018, p. 24). A partir desse entendimento, o livro didático pôde se tornar o passo inicial para uma possibilidade outra de produção de conhecimento e valorização dos saberes de cada estudante.

Retomando os conceitos trazidos pela BNCC desde 2017, o modelo educacional previsto em seu texto trazia a necessidade de mobilização de competências e habilidades para a resolução de demandas da vida coti-

diana. Assim, sendo as habilidades entendidas como “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29), propor uma atividade pertinente com a realidade vivenciada pelos(as) estudantes tornava-se ainda mais necessário. Retomando as competências gerais previstas na BNCC para toda a Educação Básica, iniciei o processo de planejamento da aula, buscando uma atividade diferenciada para ofertar aos meus (às minhas) alunos(as).

Focando no conteúdo, uma aula expositiva foi dada para que os(as) educandos(as) pudessem se apropriar teoricamente daquilo que era proposto no plano curricular da escola. Contudo, somente uma aula expositiva parecia muito pouco para um conteúdo que, a meu ver, era tão fascinante. Pensando em como poderia trazer a questão dos sofistas e do poder da argumentação e persuasão para a realidade daqueles(as) adolescentes, decidi propor a atividade que dá nome a este texto.

Ao final da aula expositiva, quando questionada sobre as atividades a serem realizadas para a próxima aula, respondi: “‘Me’ convençam a ‘dar’ dois pontos para cada um(a) de vocês”. De repente, começou o burburinho e as perguntas começaram a aparecer: “Como assim professora?”, “Mas você não fala que não dá ponto, que a gente que conquista?”, “E se eu não convencer?”, “Como você quer que a gente faça?”.

Expliquei, então, as orientações básicas para a realização da atividade. Primeiramente, a partir do conteúdo lecionado, cada um(a) deveria pensar em uma forma de me convencer a “dar” os pontos; em segundo lugar, não haveria uma restrição no modelo, portanto, poderiam usar quaisquer meios para apresentarem o trabalho na data combinada; nesse trabalho especificamente não haveria uma nota mediana, pois ou o convencimento aconteceria ou não, e; por fim, aqueles(as) que não conseguissem me convencer na primeira tentativa, poderiam continuar tentando quantas vezes quisessem ao longo do bimestre.

Em um modelo tradicionalista de ensino, voltado para a aprovação no ENEM, aquelas poucas orientações geraram um desconforto gigantesco em adolescentes que se pensavam tão contestadores. Insistiam

deliberadamente que eu explicasse “como” poderiam realizar a atividade, queriam um modelo, um roteiro, qualquer informação que pudesse reduzir esse horizonte de possibilidades. Quanto mais pareciam angustiados, mais eu os deixava se expressarem. Depois de toda aquela agitação, decidi confortá-los um pouco e expliquei que eles(as) deveriam pensar em alguns pontos básicos para conseguirem desenvolver a atividade.

Em primeiro lugar, não deveriam pensar na forma de apresentar o trabalho, mas sim na interlocutora, que no caso, era eu mesma. Expliquei que um dos princípios básicos de uma argumentação bem feita era buscar entender o jeito de ser daquele(a) a quem a mensagem se destina. Um deles questionou: “Professora, se eu te der um chocolate você me dá os pontos?”, e obtive como resposta: “Você me conhece desde o ano passado. ‘Me’ conhecendo, você acha que se me der um chocolate vai funcionar?”. Ele respondeu que realmente não iria dar certo e que teria que pensar em outra estratégia. Continuei a explicação falando que era importante conhecer os gostos, interesses, forma de pensar do(a) interlocutor(a) para que a mensagem transmitida pudesse ser recebida de forma positiva.

Em seguida expliquei que mais importante do que o meio de transmissão, a mensagem em si deveria ser pensada a fim de “ganhar” aquela argumentação. Então seria interessante que pensassem no que desejariam dizer e que, para eles(as), seria capaz de produzir o meu convencimento. Utilizei como exemplo a possibilidade de que alguém usasse ameaças para me coagir. Questionei se eles(as) achavam que funcionaria e deixei debaterem um pouco sobre o exemplo. Assim, foram se acalmando um pouco e compreendendo melhor como o modelo sofisticado poderia funcionar no cotidiano contemporâneo de suas vidas.

Por fim, trouxe a questão do meio de transmissão. Falei que eles poderiam usar papel, meio digital, fala ou qualquer outra maneira que achassem interessante e que por isso a “regra era não ter regra” em relação a esse item, uma vez que a intenção era que cada um(a) pudesse utilizar de suas capacidades e potencialidades da maneira que melhor

lhes conviesse. Novamente um pequeno alvoroço começou: alguns(mas) já começavam a pensar como e o que utilizariam, e outros(as) ainda queriam uma orientação mais formatada e diretiva sobre o trabalho.

Finalizei a aula dando-lhes até 15 dias de prazo para a entrega do trabalho, e vi borbulhar na maioria deles(as) a chance de apresentar uma atividade que fugia do modelo tradicional de perguntas e respostas ao qual estavam tão acostumados.

PROFESSORA, CONSEGUI TE CONVENCER?

Durante as duas semanas de prazo, os(as) alunos(as) ficaram empolgados(as) com a atividade. Em todas as turmas, assim que eu entrava na sala de aula, os(as) adolescentes se aproximavam para falarem do trabalho: alguns(mas) queriam compartilhar o que estavam programando para entregar, outros(as) faziam suspense, dizendo que eu teria uma surpresa no dia da entrega. Naqueles momentos, o sentimento que eu tinha era o de que aquela atividade, de orientações tão simples, estava mesmo possibilitando o surgimento de um contraespaço, uma heterotopia (Foucault, 2013), um espaço outro em que as alteridades podiam coexistir em sintonia, criando uma gama de significados e significações, ao mesmo tempo em que questionavam o *status quo* do modelo tradicionalista, ainda que estivessem cumprindo uma demanda proveniente desse mesmo modelo.

No dia combinado, assim que eu cheguei às salas de aula, a maioria dos(as) alunos(as) me esperavam ansiosos(as), outros(as), entretanto, pareciam pouco interessados(as) ou curiosos(as) com os trabalhos dos(as) colegas.

Enquanto ia recebendo os documentos, indaguei aos(as) alunos(as) sobre o que acharam da atividade. Um grupo de meninas disse que havia se divertido muito com as ideias que cada uma ia apresentando ao longo do período de execução, após conseguirem chegar a uma conclusão do que apresentariam. Um aluno reclamou que a atividade era “muito difícil” e que ele “não tinha ideia” de como iria entregar o trabalho, tendo apelado

no final para a questão emocional. Após esse comentário, outros(as) se juntaram ao coro e, ainda que tivessem desenvolvido a atividade da maneira como quisessem, havia um consenso que, no final, a tarefa apenas “parecia simples”, mas que demandava muito cuidado e dedicação para conseguirem me convencer de que “mereciam” os pontos do trabalho.

Entre os trabalhos, recebi alguns que se sobressaíram pela criatividade: uma aluna escreveu um texto bilíngue em português e russo cujo começo, em português, dizia: “Querida professora, escrevi a segunda metade desse texto em russo. Mas nem se preocupe em jogar no tradutor, porque ele não foi escrito por lá e se você tentar verá que não vai conseguir entender a tradução. Portanto, se você quiser saber o que está escrito, ‘me’ dê os dois pontos que eu te entrego a tradução”.

Outra aluna escreveu uma poesia sobre o contexto histórico em que os sofistas viviam, trazendo os conceitos sobre o fazer sofista e os argumentos contrários a esse movimento, finalizando a poesia apresentando como esses conhecimentos afetavam e eram utilizados em nossa vivência contemporânea, justificando, assim, o seu ensinamento nas aulas de Filosofia e também o merecimento da própria aluna que, segundo ela, demonstrava que havia aprendido o conteúdo e fazia jus aos pontos.

Um terceiro aluno, assim como o amigo, fazia um apelo “à bondade do [meu] coração”, porque se ele não conseguisse os pontos, iria reprovar e, se reprovasse, o pai não permitiria que ele viajasse para passar o final de semana com seu animal de estimação na fazenda e, em decorrência disso, ele entraria em uma depressão profunda e “com certeza [eu] não iria querer ser a responsável por isso”.

Fascinada em conseguir olhar todos os trabalhos, peguei uma pasta de cartolina verde, cuja capa dizia “Processo judicial nº 001”. Ao abrir, deparei-me com toda estrutura de uma peça processual, contendo a petição inicial, a caracterização da peticionante, considerações preliminares, os méritos do processo e as alegações finais. Ao ver aquele processo tão bem montado, questionei a aluna se ela tinha interesse em cursar a faculdade de Direito quando se formasse no Ensino Médio. A

menina disse que não, que gostaria de se formar em Medicina Veterinária, mas que a mãe era advogada e por ver o seu cotidiano, tomou-a como exemplo e, assim, montou a peça judicial explicando os motivos pelos quais ela merecia receber os pontos do trabalho.

Nessa toada, deparei-me com uma lista de 25 itens que um aluno fez para demonstrar que ele era detalhista e que me conhecia bem. Se por um lado algumas considerações eram bastante interessantes, por outro, não havia uma conclusão que conseguisse interligar aquele conteúdo ao fato de o menino “merecer” tais pontos.

Outro aluno, na contramão de todo o empenho dos(as) colegas, entregou-me um pedaço de folha rasgada, na qual estava escrita: “Olha profe, eu não tive tempo de fazer o trabalho, então você podia me ajudar e me dar os pontos né?”.

No meio de mais de 50 trabalhos recebidos, houve aluno(a) que fez pesquisa biográfica de autoras e pintoras que sabidamente eu admirava a fim de dizer que possuía a habilidade de fazer pesquisa e por isso deveria receber os pontos do trabalho; houve um número admirável de trabalhos que tentavam me convencer por meios emocionais que eles(as) deveriam receber a nota total; houve uma aluna que me entregou o link de uma página no aplicativo de fotos *Instagram*, onde eu poderia encontrar os motivos pelos quais ela deveria receber todos os pontos do trabalho e, ainda; houve uma aluna que desenhou a imagem da pintora Frida Khalo, sendo metade uma caveira mexicana e a outra metade o rosto da pintora, para me apresentar “ainda que [eu] não [quisesse] dar os pontos” para ela.

Os métodos e ideias apresentados pelos(as) adolescentes realmente me surpreenderam positivamente e era bastante visível o orgulho que muitos(as) deles(as) tinham do que haviam produzido e entregue.

Respondi a cada um dos trabalhos justificando o convencimento ou não e, para aqueles que não conseguiram, expliquei o motivo de não terem me persuadido, apresentando novas orientações para que pudessem pensar mais a respeito de como poderiam argumentar em favor

próprio e, então, atingirem o objetivo final da atividade, lembrando-lhes que poderiam tentar quantas vezes quisessem.

Alguns(mas) refizeram a atividade e, com aquelas orientações, buscaram outros meios de tentarem me convencer. Dois estudantes optaram por não tentarem uma segunda vez e o estudante que havia entregado o trabalho no pedaço de folha de caderno rasgada, ao receber a resposta, foi à coordenação para reclamar com a coordenadora que, não apenas eu não tinha tido a consideração de lhe dar a nota total no trabalho, como também o tinha deixado muito chateado por não ter conseguido os pontos.

AS FORMAS E FORÇAS DO CURRÍCULO

Em seu texto *Um currículo entre formas e forças* (2015), Paraíso questiona: “Um currículo pode estar feito da mesma matéria da literatura, da filosofia vitalícia, da pintura, da poesia, de toda arte que sonha, delira, cria, encanta e faz sonhar?” (Paraíso, 2015, p. 49), propondo-nos uma reflexão sobre os currículos que produzimos em nossos fazeres docentes.

De acordo com a pesquisadora, existe nos currículos uma “matéria-forma” que opera e formata os fazeres (Paraíso, 2015) engessando aquilo que se pode produzir e criar. Essas “formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino [...], prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam” (Paraíso, 2015, p. 51). Contudo, se por um lado essa “matéria-forma” atua para a manutenção de um *status quo*, há também no currículo uma “matéria-força”, capaz de “deformar” essas formas, “instaurando o movimento que é fundamental para o aprender” (Paraíso, 2015, p. 50).

A partir desses conceitos, é possível afirmar que a atividade aqui reproduzida buscou liberar-se da forma esmagadora daquele currículo escolar, mobilizando forças e outras possibilidades de existir no mundo. Paraíso nos lembra que “quando o desânimo e a tristeza invadem um currículo, o aprender se distancia” (Paraíso, 2015, p. 52) e, nesses momen-

tos, é fundamental que busquemos forças para que a diferença possa florescer e encontros potentes possam acontecer.

No currículo estudado, diante de uma disciplina vista por grande parte daqueles(as) estudantes como algo maçante e irrelevante, era preciso buscar meios de fazer delirar o currículo, e mesmo perante tantos afetos negativos, encontrar lugar para a criação de outros possíveis (Paraíso, 2015), de fazer do currículo, enfim, uma utopia possível, uma heterotopia, como sonhou Foucault (2013).

Entretanto, é importante ressaltar que cada pessoa se encontra em posição de abrir-se ou não ao novo, ao outro e, portanto, apesar de ter mobilizado encontros potentes para muitos(as) alunos(as), o trabalho proposto também gerou desconforto e resistência para alguns(mas).

Há, pois, nas formas do currículo uma sensação de conforto que seduz a muitos e produz essas resistências. No trabalho proposto àquelas(as) estudantes, a vontade de obter uma prescrição detalhada de como deviam proceder era bastante visível, e houve um enorme incômodo ao terem que lidar com o fato de que havia um horizonte de possibilidades ao qual poderiam acessar de forma mais livre. Contudo, para tantos(as) outros(as), esse mesmo desconforto gerado, em vez de imobilizar, produziu forças que os(as) levaram a questionar o currículo em que estavam inseridos e, a partir daí, produziram outras possibilidades de aprender.

Lembro-me de que, certa vez, eu estava na sala de impressão, esperando algumas folhas de exercícios que eu havia solicitado, e um professor de um dos cursos técnicos da escola iniciou uma conversa comigo. Quando descobriu que eu lecionava para o Ensino Médio, foi categórico ao dizer que “esses meninos não têm nada na cabeça hoje em dia, não é mesmo?”. Imediatamente retorqui, dizendo: “Muito pelo contrário, eles(as) têm muita coisa a dizer. Mas a gente precisa querer ouvir!”, deixando-o claramente desconsertado.

Trago esse momento, pois penso que ele representa uma necessidade urgente de nosso fazer docente. Precisamos entender que a geração de educandos que temos atualmente é diferente daquela que

possuíamos há 10 ou 20 anos. Cabe, então, a nós, educadores, uma reflexão sobre nossas práticas pedagógicas, pois, aquilo que fazíamos anteriormente, muito provavelmente já não se enquadra no cenário educacional vigente. Retomando Paraíso (2015), é preciso atentarmos para o fato de que os currículos precisam de sua “matéria-forma” tanto quanto de sua “matéria-força” para existir. Por meio do encontro desses dois elementos complementares é que o aprender se torna possível e o conhecimento e a diferença podem aflorar.

Assim, ao apresentar o trabalho realizado com turmas de 3º ano do Ensino Médio sobre os sofistas e a habilidade de persuasão, busquei demonstrar que sempre haverá a oportunidade de encontrar brechas nos mais variados currículos, e promover a valorização dos saberes individuais dos(as) estudantes, incentivando esses(as) adolescentes a descobrirem suas potencialidades e conseguirem lidar com as demandas da vida cotidiana. Afinal, como afirmava Deleuze, “um pouco de possível senão eu sufoco” (Deleuze, 1992, p. 132).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14ª edição, 4ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 21, ano 11, p. 13-16, jan./jun., 2011
- CURADO, Eliana Borges Fleury. **Estudo do movimento sofista, com ênfase no ensino da virtude**. 2010. 121 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbar. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico: as heterotopias**. Ed. bilíngue português e francês. Trad. Salma Tannus Muchail. Posfácio Daniel Defert. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- GUTHRIE, W. K. C. **Os sofistas**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 2007.

NOVAES, Layla Carolina Araújo; NOGUEIRA, Lara Silva. **A importância e o conhecimento dos sofistas**. ETIC - Encontro de Iniciação Científica – Toledo Prudente Centro Universitário, v. 19, n. 19, 2023.

PARAÍSO, Marlucy. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PARAÍSO, Marlucy. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

SANTOS, Valmir Francisco dos; SILVA, Paulo Rogério. Algumas contribuições dos sofistas à educação. **Revista Educação**, Batatais, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed.; 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS - REFLEXÕES EM INTERLOCUÇÃO COM SÊNECA, ZAMBRANO E ORTEGA Y GASSET

Mariana Monteiro Condé¹

DESAFIOS RELATIVOS AO ENSINO DE FILOSOFIA

Dentre os muitos desafios que se impõem a jovens estudantes de filosofia, no itinerário de se tornarem professores, um dos mais recorrentes, para não dizer relutantes, pode ser dito tão duradouro quão antigo, na medida em que coincide com o próprio marco da virada político-pedagógica da filosofia no Ocidente, personificado na figura de Sócrates. Trata-se do desafio de justificar a existência da filosofia enquanto prática a ser legitimamente cultivada na vida comum da cidade.

Ora, tal como praticantes da filosofia tiveram de lidar, em contextos históricos distintos, com o insistente questionamento quanto ao sentido e à finalidade práticas da filosofia, temos, ainda hoje, de lidar com ferozes e incessantes investidas, frente às quais, não raras vezes, sua já precária condição em âmbito político-pedagógico torna-se ainda mais ameaçada. O que, por outro lado, só faz sobressair a dimensão paradoxal do desafio com que tem de se haver jovens professores de filosofia, visto que o que se anseia, antes de tudo, é que se explicita a utilidade de um saber que se pretende autônomo a ponto de não se prestar a meio para nada mais, ou seja, o que se pede da filosofia, ela recusa de antemão, que é prestar-se à função de mero instrumento, sem ter por conta a finalidade a que se destina.

Entretanto, sabemos bem que a filosofia, não raro, resistiu a se prestar a mero instrumento, mas não porque sua prática seja ineficaz para exercitar e aprimorar aquilo que em tempos hodiernos se con-

¹ Doutora em Filosofia (UFMG). Professora (UFLA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7878921530039549>

vencionou denominar habilidades e competências. Absolutamente. A filosofia pode e deve prestar seu contributo à preparação não apenas social e humana, mas, também, neste caso, técnica, a que pretende um itinerário formativo básico: seja por meio do exercício da leitura e interpretação acuradas de variadas perspectivas filosóficas, seja por meio do aprimoramento da expressão argumentativa bem fundamentada. O que ocorre é que essa resistência em se mostrar útil parece esconder, antes de tudo, um rasgo de lucidez. Afinal, como afirmáramos há pouco, o que se presta a mero meio não tem jamais controle da finalidade última a que serve de instrumento. Um exemplo longevo dessa problemática perpassa, por exemplo, a querela entre Platão e os sofistas. Exemplos hodiernos poderiam abranger, com a mesma tônica, o uso do discurso esmerado para fins de persuasão política, só que destinada a fins, para dizer o mínimo, questionáveis. Mesmo porque, em sentido mais amplo, o risco em questão pode vir a se mostrar ainda mais grave, caso o estatuto de instrumento venha a se converter em arma de poder. Não em vão, de uma inquietação relativa à própria natureza da filosofia, espria um apontamento ético que evoca coerência entre ação e pensamento. Afinal, a formação de estudantes não pode ser apenas técnica, na medida em que essa noção se mostra desvinculada dos compromissos éticos a que deve se destinar uma formação para a cidadania.

Perante tal desafio, a tarefa dos jovens professores se revela ainda mais complexa: além de situar a filosofia no atual contexto político-pedagógico, será preciso conceber estratégias de diálogo e atuação política para expressar sua necessidade enquanto saber. Enraizando nossa reflexão em âmbito de Brasil, após vivenciarmos exíguos oito anos de obrigatoriedade da filosofia como disciplina no currículo das três séries que compõem o Ensino Médio, o frágil cerco que deveria alicerçar seu ensino – vale dizer, os instrumentos legais, como a Lei n.º 11.684 que, avalizada após décadas de esforços coletivos, viria a assegurar por um curto tempo sua presença no currículo – acabou soçobrando diante de tamanhas investidas de ordem político-econômicas. Ouvindo alegações sobre a necessidade de reformulação de um Ensino Médio caduco, mas sem ser convidada a participar de qualquer tipo de debate, a comunidade pedagógica teve de assistir a uma dissolução do currículo que relegava

tanto a filosofia quanto aqueles que a ensinam a uma condição meramente passiva diante de mais esse duro golpe, sem condição sequer de poder justificar a si mesma enquanto saber, quanto mais a qualquer concepção pedagógica que do amadurecimento de suas reflexões sobre esses oito anos de experiência pudesse advir.

Parece-nos ser este o cenário de desorientação, em nível mais amplo e em âmbito político, no qual nos encontramos nesse preciso momento, no que se refere ao debate sobre o ensino de filosofia na educação básica - o que já seria, por si só, um cenário desafiador. Ocorre que, mais do que apontar para um tal horizonte de dificuldades, propomos considerar a perspectiva de que os desafios mais amplos, de caráter político, estão intimamente relacionados aos desafios mais restritos, de caráter pedagógico, que se impõem aos jovens estudantes de filosofia quando têm de se haver com a sala de aula, lugar mesmo onde a justificação da prática filosófica precisa ser diária e cotidianamente revitalizada. Afinal, é, antes de tudo, na sala de aula que temos, a todo momento e diante de todas as pessoas presentes, de explicitar a necessidade da filosofia.

Pois, se por um lado, só haverá fazer pedagógico a ser problematizado uma vez tendo sido alicerçadas suas garantias no plano político, por outro, é o fazer pedagógico, sobretudo na educação básica, que justifica a filosofia como prática e saber necessários para uma formação técnica, social e humana. Ou seja, radical e paradoxalmente, é no *chão da fábrica*, lugar onde não raro sequer é dado a professores de filosofia o tempo para pensar, conceber e vislumbrar sua própria atuação pedagógica, que maximamente se justificam a prática e o saber filosóficos num âmbito mais amplo, que é o político. Porque, se não é possível sequer conceber um horizonte de debate fecundo sobre práticas e reflexões pedagógicas sem que esteja garantida a obrigatoriedade do ensino da filosofia, a mera garantia de obrigatoriedade não garante sua qualidade – e se poderia dizer mesmo mais: trata-se, no caso dessa relação, de percorrer um terreno sinuoso: afinal, quanto mais se garante a obrigatoriedade de algo, maior a responsabilidade de explicitar bem e cotidianamente sua necessidade.

INTERLOCUÇÃO COM SÊNECA, ZAMBRANO E ORTEGA Y GASSET

Apontados alguns dos desafios com os quais terão de se haver jovens professores - desafios estes, as mais das vezes, debatidos no escopo daquilo que se convencionou denominar, como campo de estudos, de *ensino de filosofia* - propomos ampliarmos um pouco a perspectiva de modo a considerarmos, doravante, mas em articulação com as considerações precedentes, as contribuições que a filosofia pode oferecer às reflexões sobre *educação*, mesmo porque o cenário que se vislumbra pode parecer vertiginoso, e a tarefa de fazer-lhe frente, assombrosa.

Afinal, como podem jovens professores de filosofia engajarem-se politicamente na luta pela garantia da obrigatoriedade de seu ensino, em condições equânimes ante a outros saberes do currículo da Educação básica, ao mesmo tempo em que precisam estar seriamente comprometidos pedagogicamente com sua atuação como regentes de turmas a ponto de serem capazes de justificar, diária e cotidianamente, a *necessidade* da filosofia? De que tempo e de quais condições estes jovens professores disporão para refletir e agir sobre sua própria situação político-pedagógica? O quanto poderão considerá-la a ponto de se organizarem para modificá-la? Será dado a estes professores de filosofia, em algum momento que seja, e ainda que de modo incipiente, a possibilidade de *pensar*? Ou sua formação será tão somente destinada ao agir - o que neste contexto parece expressar, no plano político, uma adesão como que imediata a pautas que costumam ser-lhes sugeridas, sem mesmo que as possam, em completude, compreender - e, no plano pedagógico, a formatos, conteúdos e métodos os quais cabe-lhes, as mais das vezes, tão somente reproduzir? Como poderá articular os planos político e pedagógico de sua condição? Terão estes jovens professores a possibilidade de ensinar a filosofia e sua História de modo vivaz e plural, como o exigem nossos tempos, de modo a justificar sua necessidade, dia após dia?

Ora, o estudo atento da História nos ensina que é precisamente quando dadas condições estruturais do real dão sinais de esgotamento que mais se mostra necessário extrair da experiência cotidiana, a mais singela, elementos que nos permitam pensar para além dela. É assim, por

exemplo, que nascem as utopias, condição de possibilidade para que se possa, em alguma medida, a partir de um estado de tensão, considerar alternativas para remodelar o real. Propomos, portanto, a partir da reflexão sobre a desorientadora condição em que se encontra o fazer pedagógico relacionado ao ensino de filosofia no Brasil de hoje, conjecturar acerca de determinadas perspectivas que nos permitam confrontá-la de modo a, com alguma sorte, podermos conceber eventuais alternativas para a sua superação. Para tanto, propomos uma breve interlocução com dois referenciais teóricos oriundos da própria História da Filosofia Ocidental, os quais, embora distantes no tempo um do outro, dedicaram igualmente algumas contribuições à questão da formação filosófica de discípulos e estudantes, tendo se ocupado, portanto, em alguma medida, da relação entre filosofia e educação. O primeiro desses referenciais é Lúcio Aneu Sêneca, filósofo estoico do século I de nossa era. O segundo, José Ortega y Gasset, é considerado mestre daquela que ficaria posteriormente conhecida como *Escola de Madrid*, no século XX.

SÊNECA E O ENTRELAÇAMENTO ENTRE O AGIR E O PENSAR

Ainda enquanto desenvolvia minha pesquisa de mestrado sobre a filosofia moral estoica tal como concebida por Sêneca, não raro me parecia espantoso que um pensador tido por parte da crítica antiga e hodierna como um mero moralista se ocupasse tão recorrentemente sobre a questão do tempo, um tema metafísico de primeira grandeza. Já nos tempos de doutorado, no entanto, alguns estudos sobre a História de Roma no contexto do período imperial romano contribuíram para que eu pudesse elucidar que meu espanto inicial nada mais constituía que uma equivocada impressão de aporia.

Afinal, para uma cultura como a romana, cuja concepção de *virtus* apontava, antes de tudo, para a necessidade de comprometimento com o dever cívico por meio da atuação na *res publica* – por distinção da *areté* grega, que exigiria, nas palavras do latinista Jean-Marie André (1977, p. 22), “a totalidade de um saber sobre o mundo e sobre o homem” –, o tempo não apenas viria a adquirir um estatuto valioso, mas, mais do

que isso, a explicitação da necessidade de sua ocupação com ações em conformidade com uma tal concepção de virtude cívica passaria a se tornar uma tarefa premente que só a filosofia poderia assumir para si.

Em um contexto em que os valores dos antigos romanos, vale dizer, os *mores maiorum*, vinham dando sinais de um esgotamento já acusado por Cícero no século precedente e no qual a atividade filosófica passava a ser mais e mais requerida, embora não sem ressalvas, para pavimentar um aprofundamento cultural que então se pretendia instituir diante desta crise, Sêneca parece ter se dado conta da necessidade de conceber uma filosofia, em conteúdo, formato e método que, harmonizando-se aos anseios romanos de seu tempo, viesse a se converter, de algum modo que seja, em disposição ativa.

Ora, se pensarmos bem, a tarefa filosófica a que Sêneca se propôs perante o desafio de superar a resistência romana à atividade filosófica consistia em, por um lado, demonstrar a *necessidade* da filosofia de modo que a sua prática, originalmente vinculada estritamente ao pensar, pudesse ser legitimada a ponto de ser cultivada no âmbito da cultura sem que, para isso, por outro lado, fosse preciso convertê-la em mero instrumento discursivo destinado a se dissolver, superficialmente, em ação irrefletida. Ao contrário, se nesse contexto era à ação que se destinava o mais elevado estatuto de valor, cabia ao nosso pensador a desafiadora tarefa – análoga, em grande medida, ao desafio que nosso tempo nos impõe – de explicitar que ação e pensamento, no âmbito da filosofia, não precisam estar desvinculados, e que a prática filosófica não precisava ser concebida como uma disposição desinteressada e até mesmo, eventualmente, alienada da *res publica*. Mais do que isso, a Sêneca cabia a tarefa de mostrar e demonstrar que o pensar pode ser concebido, antes de tudo, como um determinado agir que, como qualquer outro, constitui acontecimento que tão somente se desdobra num espaço e num tempo, de modo que, também para o pensar, seria preciso resguardar condições espaciais e temporais para que floresça enquanto acontecimento – temática que viria a assumir tamanha importância em sua obra e à qual o filósofo dedicaria um de seus tratados mais tardios, *De Otio*, no qual, distinguindo o ócio produtivo do improdutivo, ele argumenta que, ao se dedicar a uma vida

filosófica, estaria legando mais benefícios à humanidade do que atuando como homem de estado, confinado à sua época.

Esta virada semântica na relação entre o agir e o pensar a partir de uma interlocução com os anseios romanos de sua época se mostra tão significativa para o pensador romano que será precisamente a partir de uma tal articulação que Sêneca definirá o próprio estatuto da filosofia. É assim que, verdadeiro filósofo, é quem age *conforme* pensa – como nos alerta o próprio Sêneca, ao distinguir os distintos perfis daqueles que se aproximam da filosofia: “ora, julgo ninguém cometer falta pior, dentre todos os mortais, do que aqueles que aprenderam a filosofia como algum artifício venal, que vivem de outro modo do que preceituam ser vivido”² (Sêneca, *Cartas a Lucílio*, CVIII, 36). Donde se pode extrair, certamente, uma reflexão moral acerca da importância fundamental de se estabelecer uma coerência entre intenção e gesto. Eis a filosofia, aos moldes estoicos, concebida como *modo de vida* – perspectiva magistralmente desenvolvida e tornada célebre por Pierre Hadot em algumas de suas mais renomadas obras, como *O que é a Filosofia Antiga* (1999) e *Exercícios espirituais e Filosofia Antiga* (2014).

Mas, para além da tônica ética expressa em tais dizeres, o que parece estar em questão é, ainda, um apontamento de caráter existencial, visto que, pela perspectiva senequiana, ação e pensamento não apenas se mostram incontornavelmente entrelaçados no sentido de que o pensar, ao constituir um modo ou disposição do humano, também se converte, de algum modo que seja, em agir, vale dizer, em disposição ativa. Mais do que isso, a filosofia, para Sêneca, parece se converter num exercício de re-flexão, ou, dito de outro modo, numa prática de exercícios que muitas vezes expressam um espelhamento do próprio viver em nossa dimensão psíquica. Como se a vida humana, em cada singela ação permeada por um *lógos* que, para os estoicos, a tudo atravessa, pudesse ser toda reverberada em pensamento o qual, por sua vez, inclina-se e aponta, do mesmo modo, para a própria vida. Não em vão, a máxima prescrição

² SÊNECA. *Cartas a Lucílio*, CVIII, 36: “nullos autem peius mereri de omnibus mortalibus iudico quam qui philosophiam velut aliquod artificium venale didicerunt, qui aliter vivunt quam vivendum esse praecipunt”. Todas as traduções dos originais latinos de Sêneca para o português são de nossa autoria e inteira responsabilidade.

da ética senequiana se harmoniza bastante bem com sua perspectiva existencial sobre a vida humana: é preciso não apenas re-fletir o viver, mas, ainda, viver conforme se reflete ou se pensa. E é em razão dessa interdependência não apenas ética, como existencial, entre o agir e o pensar, que meditar na morte – então concebida como um estado não apenas constitutivo, mas, ainda, incontornável da existência – termina por se revelar um exercício fundamental para a condução da vida. Porque em toda a vida é preciso “aprender a morrer”.

Não sendo também em vão, portanto, que de tais concepções éticas e existenciais desponta, por fim, um apontamento pedagógico, visto que o método mais eficaz para o ensino da filosofia, para Sêneca, tão somente se institui por meio do convívio entre discípulo e mestre (*Cartas a Lucílio*, CVIII, 3-4), uma espécie de condução psíquica que se institui através do *exemplum*. Como se o verdadeiro mestre, ao viver em conformidade com o que pensa e diz, fosse capaz de espriar a filosofia em sua disposição cotidiana, beneficiando a todos em seu entorno. Pois, se por um lado, vida e filosofia concebidas como re-flexão, extensão ou prolongamento da própria vida encontram-se incontornavelmente entrelaçadas, por outro, parece decorrer precisamente dessa interdependência entre o agir e o pensar que o melhor mestre é aquele que é capaz de infundir, nas questões da filosofia, o estatuto de reflexo da vida, sem, para tanto, recair na mera erudição dos livros – sendo por isso que o sucesso do processo de formação de um discípulo por um mestre poderia vir a falhar ou redundar em erro: por um lado, “pelo vício dos preceptores, que nos ensinam a disputar, não a viver”, por outro, pelo vício “dos discentes, que levam aos mestres o propósito de cultivar não o espírito, mas o engenho”³. Donde se pode compreender as seguintes ressalvas pedagógicas da parte de Sêneca: tratar de um amontoado interminável de questões não fará com que um discípulo aprenda a viver – que é o que realmente importa, quando o que se busca é uma formação filosófica.

Em outras palavras, se a lógica imperante na cultura romana de seu tempo concebia o tempo como precioso na medida em que cons-

³ SÊNECA. *Cartas a Lucílio*, CVIII, 23: “Sed aliquid praecipientium vitio peccatur, qui nos docent disputare, non vivere, aliquid discentium, qui propositum adferunt ad praecipitantes suos non animum excolendi sed ingenium”.

tituí a o único meio possível para a ação cívica à qual a *virtus* romana se destinava, seria preciso ocupá-lo tão somente ou preferivelmente com ações úteis e necessárias. Assim, Sêneca tratará de ressignificar a prática filosófica de modo a convertê-la em pensamento ou reflexão que se estende e, portanto, espraia da própria vida, disposição ativa a que necessariamente se deve resguardar um dado espaço e um dado tempo para que, enquanto acontecimento, possa florescer.

Contudo, vale aqui cuidarmos para não sermos incautos, seja com os propósitos de Sêneca, seja com os anseios romanos de sua época: não se trata, absolutamente, de uma estratégia de esvaziamento do pensamento em nome da ação – como se poderia creditar a algumas filosofias que costumam dissolver a razão para que tão somente o agir se manifeste. O que Sêneca parece querer dizer, na esteira da corrente estoica da qual pertence, é que sendo a existência atravessada pelo *lógos*, é imperioso, dada a natureza da condição humana, não apenas vivê-la, como, ainda, refleti-la e compreendê-la. De modo que a existência humana, enquanto experiência integral e fundamental, constituiria justamente esse processo de viver e re-fletir o viver através do *lógos* em busca da boa condução da vida – o que termina por se refletir em sua pedagogia do aprendizado por meio do *exemplum*.

ORTEGA E A FILOSOFIA COMO BUSCA POR ORIENTAÇÃO PERANTE A CONSTATAÇÃO DE DESORIENTAÇÃO

Oriundo também de terras hispânicas - embora não de Córdoba, como Sêneca, no século I de nossa era, e sim de Madrid, já no século XX - José Ortega y Gasset, filósofo ao qual se convencionou atribuir a maestria daquela que depois ficaria conhecida como *Escola de Madrid*, dedicaria uma de suas conferências – posteriormente convertida num breve, mas profundamente original ensaio intitulado *Sobre o estudar e o estudante* – a demonstrar que a metafísica seria uma *necessidade* para o ser humano, e que a grandiosa e desafiadora tarefa de todo mestre consistiria, em verdade, em explicitar diante do estudante a *necessidade* de uma ciência.

A reflexão de Ortega, se pensarmos bem, mais do que preâmbulo de um novo curso que o filósofo ofereceria como mestre responsável pela cátedra de Metafísica na Universidade de Madrid, apresenta uma questão pedagógica de fundamental importância que reincide e importuna a quem se ocupa do tema da formação humana ao menos desde os tempos da filosofia clássica grega quando Platão, ainda no século IV a.C sugeriu, no Discurso de Diotima (202-212), no *Banquete*, haver um radical entrelaçamento entre filosofia e amor, como se, para se dispor às agruras e adversidades do árduo aprendizado filosófico fosse necessário que a/o discípula/o sentisse necessidade de aprender tal como sente necessidade de se aproximar daquilo que ama. Em outras palavras, as coisas belas são difíceis, e por isso é preciso sentir intrinsecamente a necessidade de buscar essa beleza para que se tenha ímpeto e coragem de se lançar nessa imponderável busca, por mais que ela própria se mostre, em todo caso, penosa.

Ora, tanto em Sêneca (em um contexto de crise civilizacional para o qual a filosofia se mostrava requerida, embora não sem muitas ressalvas, como o de Roma no século I d.C.) quanto em Ortega, que propõe o estudo da metafísica como uma necessidade de orientação para o humano em um momento histórico não apenas desorientador, mas, sobretudo, desalentador (como mostraram recorrentes vezes as duras contingências históricas que marcaram o século XX), o que está em questão, em ambos os casos, tal como hoje, é a imperiosa exigência que se impõe a filósofas e filósofos de explicitar a *necessidade* da filosofia. Ou, para dizer de um outro modo, a pura e simples necessidade do pensar.

O que nos parece digno de nota é que, embora acadêmico dos mais renomados na Espanha das primeiras décadas do século XX, seria principalmente por meio de sua figura de exímio mestre de filosofia – capaz de formar nomes da envergadura filosófica de Maria Zambrano, García Morente, Javier Zubiri, Julián Marias, José Gaos – que Ortega y Gasset exemplificaria o justo reflexo entre filosofia e vida a que Sêneca parecia, nos tempos idos do período imperial romano, preconizar. Afinal, é precisamente por meio do convívio com seus discípulos que o filósofo madrilenho explicitava cotidianamente a *necessidade* de pensar

as questões que emergem das circunstâncias da vida, às quais se punha rigorosamente a considerar por meio de reflexões filosóficas que lhe serviriam de roteiros para suas conferências e que posteriormente se converteriam, do ponto de vista do formato, em discursos pouco ortodoxos para o padrão acadêmico – como ensaios, meditações e até artigos de jornal – os quais concebia tendo em vista sobretudo a comunicação da filosofia a um público mais ampliado, como atribuição que lhe cabia e com a qual devia estar seriamente comprometido enquanto mestre, conforme nos atestam os dizeres de sua discípula Maria Zambrano em seu opúsculo *Ortega y Gasset, filósofo e mestre* (2024, p. 77):

A forma de seu pensamento – aparente, só aparentemente assistemática – obedecia a esse voto de que a filosofia fosse alimento de todos sem ser por isso ‘vulgarizada’. Pois todos os homens ‘têm necessidade de pensar’. [...]. Era a filosofia devolvida à sua origem, *in status nascens*. Nascida da *convivência* verdadeira; por isso, ao ouvi-lo cada um podia crer que falava para si, e ao lê-lo, que havia pensado aquilo que tanta necessidade tínhamos de pensar, pois transformava o conflito em problema. Ouvi-lo era uma libertação da angústia.

Em outras palavras, o filósofo paulista ensinava filosofia exemplificando, com seu próprio fazer pedagógico, profundamente filosófico, no sentido mais autêntico e original do termo, a mostra e a demonstração da radical necessidade da filosofia para o humano. Não em vão, despertaria em tantas e tantos não apenas a lucidez, quanto a angustiante condição de desorientação em que se encontra a condição humana, mas, muito além disso, o ímpeto quanto à radical necessidade de busca por orientação em tempos tão desditosos como o foram as primeiras décadas do século XX, como explicita, novamente, Zambrano (2024, p. 74):

quando não sabemos a que nos ater, quando nos sentimos paralisados, a perplexidade, termo que [Ortega] usou tanto para determinar o fenômeno da crise histórica, seria um grau menos dramático dessa situação de ‘naufrágio’. O pensamento, pois, havia nascido em sua forma mais

pura, isto é, a [filosófica], numa situação extrema da vida humana, na qual a condição mesma do humano estava em perigo – *in articulo mortis*, diríamos nós –, quando já se havia experimentado outros remédios; ante o fracasso ou a insuficiência de todos. O pensar [não] é [luxo, nem adorno, mas] estrita necessidade.

Ora, indício de que os desdobramentos da tarefa político-pedagógica a que havia se lançado lograriam êxito é que, enquanto filósofo e mestre prodigioso, em vez de especialistas, Ortega formaria filósofas e filósofos. Pois, ao exemplificar cotidianamente como se fazia filosofia – confrontando seriamente as questões que lhe pareciam emergir imperiosamente das circunstâncias da vida – o filósofo madrileno terminaria ensinando seus discípulos não apenas a pensarem, mas, mais do que isso, a fazerem-no com radical independência e originalidade, como ele próprio o fizera, na medida em que confrontava suas próprias circunstâncias. Assim nos atestam valiosamente sejam a obra, sejam os posicionamentos ético-políticos daquela que, embora tendo sido sua discípula, possuía no caráter a coragem e a nobreza de divergir ou convergir com seu próprio mestre, quando vida e pensamento assim lhe indicassem que fosse necessário. Eis o caso preciso de Maria Zambrano, filósofa também de origem hispânica, mas nascida em Málaga, lamentavelmente ainda pouco lida e debatida em nosso país, e para quem, na esteira de Ortega – e, quem sabe mesmo, também de Sêneca – “o pensar é ação, a ação entre todas, que abre o horizonte, onde as coisas se tornam visíveis, as coisas, as circunstâncias... porque nelas temos de escolher” (Zambrano, 2024, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornemos o olhar, mais uma vez, às questões que o presente momento histórico nos impõe a nós que nos ocupamos da filosofia e de seu ensino, a nós que não conseguimos sequer conceber a filosofia sem seu radical compromisso ético e político com a educação. Muito se disse sobre o quanto esse contexto, em âmbito político e pedagógico, pode provocar em jovens professores, recém-egressos da universidade,

o sentido vertiginoso da desorientação. Mas, como vimos em nossa curta interlocução com Sêneca e Ortega, mediados por Maria Zambrano, em vez de nos encontrarmos anestesiados diante de tal constatação, a desorientação pode ser considerada, na mesma medida em que angustiante, fundamental para despertar a lucidez sobre a necessidade de orientação, vale dizer, do pensar em busca de sentidos outros, que nos levem a conceber perspectivas de confronto e, por conseguinte, alternativas para remodelagem do real.

O que nos caberia, portanto, tendo reconhecido essa condição, é não a tomar como expressão paralisadora da falência da educação. Ao invés disso, como mestres, Sêneca e Ortega apostaram no reconhecimento, cada qual a seu modo, das crises históricas que marcaram os tempos em que viveram, como travessia entre desorientação e busca por orientação. Com isso, queremos dizer que professores de filosofia que confrontam sua própria condição como problema filosófico, para lembrar Alejandro Cerletti (2009), e o fazem não apenas com sinceridade, mas, talvez mesmo, mais do que isso, o fazem conjunta, porque dialogicamente com seus estudantes, parecem o melhor exemplo do *fazer filosófico* – seja diante de estudantes da educação básica, que estão tendo seus primeiros contatos com essa prática reflexiva, seja diante de estudantes de graduação que, desde os primeiros passos de sua formação, estão se preparando para se tornarem professores. Parece-nos, mais do que isso, que se trata também da forma mais honesta de justificar a filosofia, isto é, de mostrar e demonstrar cotidianamente diante e junto de nossos estudantes que o pensar é, mais do que uma mera ação qualquer – que por si só ocuparia um dado espaço num dado tempo, e que carece, portanto, de um período específico de maturação –, uma ação *necessária*, dada a condição humana, para lembrar Ortega, de desorientação. Ora, se nossa tarefa político pedagógica enquanto professores de filosofia se mostra, nesse momento, vertiginosa, tanto mais se mostra necessário pensá-la, isto é, dar a ela o estatuto de questão filosófica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Jean-Marie. **La philosophie à Rome**. Paris: PUF, 1977.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

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

L. ANNAEI SENECAE. **Ad Lucilium Epistulae Morales**. L. D. Reynolds. Two Vols. Oxford: Oxford University Press, 1965.

L. ANNAEI SENECAE. **Dialogorum Libri Duodecim**. L. D. Reynolds. Oxford: Clarendon Press, 1977.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre el estudiar y el estudiante. In: **Obras completas**. Vol. IV, 2. Madrid: Alianza, 1994, p. 545-554.

PLATÃO. **O Banquete**. Trad. Irley Franco e Jaa Torrano. Ed. bilíngue. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

ZAMBRANO, Maria. Ortega y Gasset, filósofo e mestre. In: ORTEGA Y GASSET, José. **Comentário ao Banquete de Platão**. Trad. Felipe Denardi. Campinas: Vide Editorial, 2024.

CONTRIBUIÇÕES DA DIALÉTICA MATERIALISTA PARA A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NO ENSINO MÉDIO

Galba Vanderlei Batista Lima¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir o princípio pedagógico da dimensão investigativa no ensino médio. Para tanto, primeiramente recorre aos documentos oficiais que regem e doutrinam a educação no Brasil, e em um segundo momento recorre à teoria materialista do filósofo marxista Karel Kosik (1926 - 2003). Nessa interseção, apresenta as contribuições da dialética materialista, como método capaz de fazer com que o aluno pesquisador se reconheça como ser histórico e busque compreender as fases, processos, etapas e antíteses que operam sobre sua realidade, etapas de uma atividade perceptiva onde se compreende o desenvolvimento interno e necessário da coisa em si.

Intenta-se relacionar a juventude do ensino médio a uma categoria histórico-social, utilizando suas características, preconizadas nos documentos que regem o sistema de ensino no Brasil, para mostrar que os jovens necessitam fazer uma releitura da sua sociedade, recriando sua projeção ou re-significando sua inserção social. Igualmente, visa-se mostrar que o aluno precisa dispor de um método para a compreensão da realidade e não somente dos aspectos formais do passo a passo de como fazer pesquisa, utilizando-se especialmente das reflexões de Kosik (1976) na *Dialética do concreto* sobre a teoria materialista.

CARACTERIZANDO O ALUNO DO ENSINO MÉDIO

Os documentos que doutrinam ou regem o ensino básico no Brasil preconizam que o jovem do ensino médio deve ser tratado de forma

¹ Mestra em Filosofia (UFAM), Professora (SEDUC/AM). CV: <http://lattes.cnpq.br/8421170954796092>

plural, um ser sócio-histórico. Não se trata de uma identidade a partir da faixa etária, ou como uma transição entre a infância e a vida adulta. Por isso, deve-se procurar suas configurações nas relações históricas e sociais.

Por meio do Parecer n.º 5/2011 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que discute as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e foi a base para criar o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais, reuniu-se algumas características do jovem do ensino médio no Brasil conforme a legislação vigente. Segundo o parecer, os sujeitos do ensino médio são predominantemente jovens. Conforme o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), são considerados jovens os sujeitos com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2011).

Em consonância com o CONJUVE, a proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio concebe 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.

A identidade juvenil é determinada para além de uma idade biológica ou psicológica, mas situa-se em processo de contínua transformação individual e coletiva, a partir do que se reconhece que o sujeito do Ensino Médio é constituído e constituinte da ordem social, ao mesmo tempo em que, como demonstram os comportamentos juvenis, preservam autonomia relativa quanto a essa ordem (Brasil, 2011, p. 14).

O que o parecer está dizendo é que não é a faixa etária que vai classificar a juventude. A intenção é superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares, aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se a ansiedade em relação ao

futuro, a necessidade de se fazer ouvir e a valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar.

O parecer também menciona os desafios do ensino médio. Por meio deste ponto pode-se também inferir algumas características do estudante do ensino médio. O primeiro desafio é o desenvolvimento do indivíduo assegurando a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes o meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 2011).

Outro desafio é a identidade e a diversificação no ensino médio, para romper com a dualidade trabalho e prosseguimento nos estudos, se organizando de várias formas para atender os anseios da juventude. Mas, o foco é sobre a profissionalização como um desafio, onde uma parte dos jovens necessita prematuramente buscar um emprego. Esta profissionalização no ensino médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio. Isso é um desafio e é uma das formas que o ensino médio assume por meio dos ensinamentos técnico-profissionalizantes.

A maioria dos sujeitos do ensino médio da escola pública é formada de jovens, oriundos da classe popular, filhos de trabalhadores, e que almejam um dia se inserir também no mundo do trabalho, mas que vivem o dilema de continuar os estudos para que o seu trabalho no futuro seja mais digno. Esse sujeito que adentra o ensino médio está buscando maior autonomia, pois ele já faz uma relação entre os estudos, a sua vida e o seu trabalho. É nesse sentido, que a escola busca dar um significado maior para o aluno do ensino médio.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois

tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (Brasil, 2011, p. 9).

É assim que, sendo a juventude uma categoria histórico-social, o sentido da escola para esse público está em oferecer uma compreensão da sua realidade histórica-social, para que esse jovem possa fazer uma releitura da sua sociedade e recriar, reinventar sua projeção ou dar um outro significado à sua inserção social.

A DIMENSÃO INVESTIGATIVA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

A dimensão investigativa como princípio pedagógico no ensino médio passa a ser adotada a partir da articulação entre as características do estudante desse nível de ensino com a nova visão que se tem da educação como direito social e de qualidade. O Parecer n.º 7/2010 faz uma relação da dimensão investigativa com as características dos jovens do ensino médio.

Por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital. (Brasil, 2010, p. 20).

Aqui a pesquisa é colocada como forma indissociável do processo de ensino-aprendizagem, uma educação escolarizada tradicional já não responde aos anseios da juventude de hoje.

A partir do Parecer n.º 5/2011 (Brasil, 2011), a educação vai ser trabalhada como direito social, visão retomada a partir da Unesco. A educação como um direito social é uma consolidação das sociedades modernas, e é concebida como forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade, e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade. Nesse sentido, a educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais. É nesse cenário que tem se destacado a busca pela autonomia dos estudantes do ensino médio. Por isso, uma expressão que tem estado presente nos últimos documentos que discutem a educação no Brasil é o “protagonismo juvenil”. Segundo a Resolução n.º 2/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio:

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

[...]

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos. (Brasil, 2012, p. 4).

Assim, a pesquisa passa a ser mais mencionada nos documentos oficiais referentes à educação, visto ser um princípio articulador da busca, com autonomia, pelo saber. O ensino memorizador passa a dar lugar à dimensão investigativa, tendo o aluno como protagonista.

Conforme o Parecer n.º 5/2011, podemos elencar alguns fundamentos epistemológicos organizadores educacionais do ensino médio. Os primeiros fundamentos são as dimensões da formação humana: que é trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Onde a cultura é entendida como o resultado do esforço coletivo para conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a

produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, e se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. E o conhecimento de uma seção da realidade concreta constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas. O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (Brasil, 2011).

A pesquisa deve ser tomada como princípio pedagógico, articulando-se com as dimensões da formação humana, que são: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, devendo estar presente em todos os níveis de ensino. Isso porque a pesquisa é parte indissociável da experiência da construção do conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem passa pelas etapas do processo de pesquisa. Vejamos o que diz Jelvez (2013) sobre a pesquisa na articulação com o trabalho:

Sobre a relação do trabalho e da pesquisa, a Unesco entende especificamente dois princípios educativos. Primeiro, que o ponto de partida sobre esses dois princípios articuladores do currículo do Ensino Médio consiste em entender que a pesquisa associada ao trabalho será instrumento de articulação entre o saber acumulado e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo como forma de produzir conhecimento e como crítica da realidade (Jelvez, 2013, p. 126).

Outros autores também discutem a dimensão investigativa no ensino médio. Para Severino e Severino (2013), na escola aprende-se sobretudo ouvindo, mas sem negar essa forma de aprendizagem, aprende-se também lendo e sobretudo pesquisando. O autor afirma que o estudo

no ensino médio deveria ser uma iniciação ao estudo com autonomia, onde o estudante busca por conta própria obter conhecimentos. É isso os estudantes fazem explorando materiais que lhe são oferecidos pela escola ou outras instituições culturais em geral. O que a escola disponibiliza para os alunos são livros. Então a pesquisa no ensino médio se inicia basicamente pela leitura, ou seja, pesquisa bibliográfica.

Na maioria das escolas públicas de ensino médio, os alunos têm o livro didático, estes indicam apenas o roteiro de estudo. São muito criticados porque geralmente, dependendo de quem encomenda o material, podem ser ricos em ideologias do grupo que o encomendou. Quer dizer, dentro do livro didático tem um currículo oculto que é repassado aos alunos através dos seus diversos temas, textos, imagens, exercícios e etc. O professor que trabalha com o livro didático tem que ter sempre um olhar atento e crítico a esses materiais. Muitas vezes, o livro didático é o único instrumento de leitura que o professor utiliza com os seus alunos.

A partir desse ponto, podemos entender porque o aluno precisa se dispor de um método para a compreensão da realidade, e não somente dos aspectos formais do passo-a-passo de como fazer pesquisa. Para que o aluno tenha uma boa iniciação científica, é necessário que ele se aproprie de um método que lhe permita adentrar nessa dimensão investigativa de uma forma mais profunda para o conhecimento da realidade. Não adianta aprender somente os aspectos formais da pesquisa, como objetivo geral, específicos, justificativa, cronograma e etc., é preciso que o aluno disponha também de um método para leitura da realidade. A disciplina de Filosofia é de fundamental importância para o processo, pois tem a possibilidade de apresentar aos alunos os diversos métodos de leitura da realidade.

CONTRIBUIÇÕES DA DIALÉTICA MATERIALISTA COMO MÉTODO PARA INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE PARA O JOVEM DO ENSINO MÉDIO

Para que a pesquisa se efetive através de um processo concreto, é necessário que o pesquisador tenha uma teoria ou concepção metodológica que defina os seus procedimentos. É preciso entender que todo

conhecimento tem uma relação com o mundo vivido. O estudante do ensino médio deve, desde os primeiros passos na pesquisa, compreender essa dimensão do processo investigativo.

Não existe qualquer análise científica puramente “objetiva” da vida cultural, ou — o que pode significar algo mais limitado, mas seguramente não essencialmente diverso, para nossos propósitos — dos “fenômenos sociais”, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa (Weber, 1979, p. 87).

Não tem como o conhecimento científico não envolver avaliações subjetivas do pesquisador, atendo-se apenas aos fatos. A própria escolha do objeto a ser pesquisado já é uma preferência do cientista. O ser humano não precisa se desvincular dos seus valores para fazer pesquisa. O valor não é o objeto, são significados que atribuímos a certas situações. Não há nada que seja desvinculado de valores. Assim, os próprios juízos de valores podem e devem ser avaliados pelo cientista.

Ora, daqui se deduz a total insensatez da crença, que por vezes encontramos mesmo entre historiadores da nossa especialidade, segundo a qual o alvo das ciências da cultura poderia ser a elaboração de um sistema fechado de conceitos, que de um modo ou de outro sintetizaria a realidade mediante uma articulação definitiva, a partir da qual se poderia de novo deduzi-la (Weber, 1979, p. 100).

Se o aluno e o professor não têm um método para compreensão da realidade, suas investigações científicas, sem uma articulação axiológica a partir da qual se lê o mundo, serão totalmente desprovidas de críticas. Vejamos o que diz o documento a seguir sobre a importância da apropriação de um método pelo professor de Filosofia para uma leitura social, aplicável aos professores de quaisquer outras áreas:

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “*o que é a filosofia?*”, sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica (Brasil, 2006, p. 24).

É assim que o professor deve dominar alguns elementos de uma teoria ou concepção metodológica para interpretação da realidade, do mesmo modo que deve repassar aos seus alunos a oportunidade de conhecimento de um método. A dimensão investigativa da realidade que se pretende inserir como princípio pedagógico no ensino médio, indica muito mais do que somente realizar o passo a passo de uma pesquisa. É preciso que o aluno se aproprie de um método para interpretação da realidade. A ação educativa é realizada a partir da interpretação da realidade. Esse também é o princípio de uma pesquisa. Por isso, a necessidade de o estudante se apropriar de um método.

Sabendo que a tarefa do pesquisador não é passiva, mas antes que é preciso que ele se reconheça dentro do movimento histórico e social, apresentamos a dialética materialista como um método para interpretação e compreensão da realidade. Trata-se de um método que pode e deve ser apresentado ao aluno numa dimensão investigativa do seu próprio contexto. Segundo Jelvez (2013), a realidade social deve ser contextualizada e o recorte da realidade deve ser interpretado a partir de um planejamento.

A contextualização da realidade social local e regional, objeto de pesquisa da escola, configura o horizonte para situar e planejar suas atividades pedagógicas significativas. A escola realiza sua ação educativa a partir e sobre a realidade contextual, da qual surgem os temas de pesquisa, se elaboram os problemas, se analisam os resultados e se pensam as ações de intervenção e transforma a pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio em ação

dos jovens. A contextualização requer a interdisciplinaridade que propicia a interlocução entre os saberes e dos diferentes componentes curriculares e das áreas de conhecimento que compõem a malha curricular do Ensino Médio, para entender as diversas dimensões que um recorte específico da realidade contém, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (Jelvez, 2013, p. 136).

Pela teoria materialista, segundo Kosik (1976), a interpretação da realidade é feita mediante a explicação com base na sua própria realidade, pelo movimento. É como se fosse um movimento espiral. Da caótica representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstrações, às determinações conceituais, e opera o retorno ao ponto de partida, agora não mais como algo incompreendido, mas ele retorna com o conceito ricamente articulado. Então, a compreensão da realidade se dá através desse movimento espiral do caminho entre a caótica representação do todo e depois a rica totalidade das relações. Portanto, o todo não é imediatamente compreensível: é preciso fazer essa mediação, o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato.

É por meio desse movimento que a realidade é explicada pela teoria materialista. Movimento, em geral, da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência, da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição, da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto, etc.

A práxis é como uma categoria de análise. Não é só um conceito filosófico. Ela é indissociável ao agir humano. Como se fosse impossível pensar a existência da vida social sem pensar, ao mesmo tempo, que ela pressupõe uma intervenção ativa do homem diante das condições objetivas que encontra. Essa condição objetiva é a própria natureza. A práxis tem um caráter social e humano.

Essa práxis objetiva - o fato de o ser humano agir sobre a natureza com uma intencionalidade -, faz com que o ser humano, ao agir sobre a natureza, vá também colocando a sua presença no mundo, transformando a realidade e fazendo saltos qualitativos em relação à sua

realidade, onde a própria realidade humano-social é criada pela práxis. E, quanto mais o homem intervém com a práxis, mais o homem terá uma compreensão real do mundo diante de si.

Utilizando-se da explicação de Kosik (1976), o fenômeno pode ser físico ou simbólico (não palpável ou acessível pela via da experiência, por exemplo: as crenças, os mitos, esses não são fenômenos tangíveis à experiência humana). Mas, as coisas ou os fenômenos não se mostram diretamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer um esforço, quer dizer, um empenho do pesquisador para conhecer o fenômeno visto que ele não se dá a conhecer espontaneamente. É preciso fazer um *detour*, que é uma palavra francesa para desvio. Significa que é preciso um certo contorno à aparência fenomênica para que se descubra e se conheça a essência do fenômeno:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade) (Kosik, 1976, p. 27).

Então, o complexo dos fenômenos da vida cotidiana, ou seja, da vida como ela se passa aos olhos sem uma mediação, sem um esforço, sem o *detour* do estudante/pesquisador, penetram na sua consciência como um aspecto natural fazendo com que cada ato seja normalizado, naturalizado e não problematizado. Cada gesto, cada movimento humano, é tido como se tudo fosse natural, sem pensar em todos os processos sociais que fazem as mediações para que tudo aquilo se dê como de fato se dá.

A coisa em si remete à necessidade de compreender que a sociedade possui uma estrutura e essa estrutura precisa ser compreendida pelo pensamento. A dialética procura compreender as relações sociais tais quais elas são. A coisa em si, esta realidade social, não é manifesta de imediato

no pensamento porque a complexidade da vida social não permite que os indivíduos no seu comportamento pragmático a compreendam.

Não é possível ao estudante do ensino médio compreender a estrutura da coisa em si mediante a contemplação, mas mediante uma determinada atividade. Não é possível ao estudante do ensino médio compreender a coisa em si sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida. Estas atividades são os vários modos de apropriação do mundo pelos homens. Qual seria a intenção, a visão, o sentido que o homem deve desenvolver para descobrir o sentido da coisa? É como se o homem vivesse em vários mundos e cada mundo tem uma chave respectiva de acesso

Segundo Kosik (1976), todo sentido que o homem cria para conhecer a realidade das coisas são produtos histórico-sociais. Cada grau do conhecimento humano é uma atividade baseada na práxis.

Para a filosofia e a ciência moderna (a qual é permanentemente enriquecida pelo conceito de práxis), o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem; [...] o processo de captação e descobrimento do sentido da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente sentido, graças ao qual ele pode compreender o sentido da coisa (Kosik, 1976, p. 29).

É assim que, seguindo nas explicações da dialética materialista de Kosik (1976), o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente. Uma casa, por exemplo, poderia me dar só as informações das qualidades físicas e materiais, como formas geométricas, o material concreto de que é feita e etc., mas isso é a última coisa que se percebe. Uma casa vai sempre representar para o homem uma moradia, habitação, um lugar de harmonia, lembranças de uma família que num dado tempo histórico habitou ali dentro, uma casa pode remeter a uma época da infância, aos filhos adolescentes dentro de casa etc. Do mesmo modo que um som deveria ser apenas ondas sonoras mais fortes, mais fracas, mais distantes, mais perto, porém, para nós vai ser sempre o som de algo, como de um avião, um helicóptero. Uma música, por exemplo,

pode lembrar a existência de alguém que já se foi ou que está distante como a voz de um ente querido, de um amigo. Então, a nossa visão e a nossa audição estão carregadas de cultura e de sentidos para nós. As informações repassadas através dos objetos vêm carregadas de cultura para nós. Kosik (1976, p.30) afirma que “da minha visão e da minha vista, participam, de algum modo, todo o meu saber, toda a minha cultura, todas as minhas experiências, sejam vivas ou ocultas na memória”.

Então, nessa apropriação prático-espiritual do mundo (que derivam todos os outros modos de apropriação – teórica, artística, religiosa etc.) a realidade vai sendo concebida pelo estudante como um todo indivisível, e implicitamente compreendida como unidade de juízo e de valor. Através da abstração se isolam determinadas zonas (que não podem ser consideradas como as únicas autênticas – suprimindo tudo o que resta como pura subjetividade). É assim que para Kosik (1976), O mundo subjetivo e o mundo objetivo fazem parte desse movimento para se conhecer a realidade humana.

A análise dialética, ao mesmo tempo, constitui e transforma o objeto. Adere destrutivamente ao objeto, na medida em que desvenda e desmascara os seus fetichismos, as suas contradições e os seus movimentos. Desde o instante em que se formula, a interpretação marxista do capitalismo torna-se imprescindível à existência histórica deste. Ao tornar transparente o encadeamento dos homens e dos produtos da sua atividade, entre si e reciprocamente, a análise desvenda o caráter e as tendências dos antagonismos que governam o andamento revolucionário do capitalismo (Ianni, 1988, p. 22).

A análise dialética torna transparente o encadeamento entre o homem e os produtos da sua atividade. É nesse movimento, nessa constituição e transformação do objeto que algumas coisas são desvendadas, dentre elas a mais valia, que é o valor que o operário cria além do valor de sua força de trabalho e que é apropriado pelo capitalista. O método ou a análise dialética é importante porque, ao mostrar ou desvendar

essa relação, seus antagonismos, ele pode propiciar o início de uma libertação (da dominação burguesa).

Através da dialética materialista, o estudante do ensino médio vai compreender a si mesmo quando partir da atividade prática objetiva da sua historicidade. Quando o professor fizer o desenvolvimento ou a explicitação dos fenômenos culturais, por exemplo, ele não vai trabalhar a cultura como uma redução, não vai fazer emparelhamento dos fenômenos culturais, mas vai trabalhar a cultura no seu desenvolvimento, na sua evolução interna e necessária. Não é um desenvolvimento evolucionista, que tem uma linearidade, é um desenvolvimento por antíteses, desdobramento da coisa por intermédio das antíteses. E assim, essa transformação do abstrato ao concreto vai se descobrindo. A realidade do estudante do ensino médio será investigada através da sua práxis, no seu desenvolvimento, nas suas fases, nas suas contradições.

A pesquisa em si, sem uma concepção metodológica crítica, pode também servir apenas para apreensão passiva do conteúdo. Por isso, um dos modos mais eficazes de interpretação da realidade é o método do desenvolvimento dos fenômenos a partir da prática objetiva do homem histórico, ou seja, a análise dialética materialista. A prática docente, ao tomar a pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio, pode incluir a concepção metodológica da dialética materialista como uma concepção adequada a dimensão investigativa que se requer nessa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão investigativa como princípio pedagógico no ensino médio vai além de apenas ficar refletindo sobre o ser humano e sua realidade: - isso não vai mostrar a coisa em si, mas apenas uma percepção passiva. Não se resume em conhecer o passo a passo de uma pesquisa. A compreensão da realidade está para além disso. E é papel do professor do ensino médio, se quiser trabalhar o pensamento crítico dos seus alunos, apresentar um método de leitura para compreensão da realidade. Expondo a teoria materialista de Kosik, sugerimos a dialética

como método possível de ser apropriado por alunos e professores para leitura e compreensão do mundo social.

Esse aspecto da tarefa investigativa deve ser repassado ao estudante do ensino médio porque a realidade do ser humano deve ser compreendida por uma atividade perceptiva, para que se possa entender o desenvolvimento interno e necessário da coisa em si. Quanto mais se age com intencionalidade sobre a natureza, quanto mais se aplica a práxis na própria dinâmica de vida, mais se desenvolve essa percepção ativa.

A tarefa do pesquisador nunca é passiva, ou só reflexiva, de gabinete, com um objeto fixo a ser investigado. É preciso que o pesquisador tenha também o desenvolvimento de uma práxis, que se reconheça como ser histórico e busque compreender as fases, processos, etapas, antíteses que operam sobre sua realidade. Essa dimensão investigativa deve ser transmitida aos alunos da etapa final do ensino básico como aspecto formativo para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. vol. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2/2012, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 ago. 2024.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1988.

JELVEZ, J. A. Q. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino médio. *In*: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (orgs.) **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 117-137.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rev. Célia Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

SEVERINO, A. J.; SEVERINO, E. S. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. *In*: COHN, G. (org.). **Max Weber**: sociologia. tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1979.

A ACUSAÇÃO A SÓCRATES E AO PROFESSOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: DIFERENTES CONTEXTOS, MESMAS FALÁCIAS

José Alesi Santiago Rocha¹
Ivo Reis Santos²

INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo, a acusação às figuras públicas, em especial aos professores, são ecos das controvérsias históricas. Partiremos das enfrentadas por Sócrates na antiga Atenas. A analogia entre esses contextos distintos revela não apenas semelhanças nas falácias utilizadas para desacreditar e deslegitimar os professores, mas também a persistência de estratégias retóricas que visam desviar o foco de debates substantivos para questões periféricas, o que faz parte de um projeto político. Este texto explorará esses paralelos através de uma análise comparativa dos métodos de acusação do projeto escola sem partido e o que está por trás deste.

Sócrates, filósofo ateniense do século V a.C., enfrentou acusações de corromper a juventude e de impiedade, suas críticas contundentes à política e às crenças dominantes o tornaram alvo de uma campanha difamatória que explorava o medo e a desconfiança da população. Da mesma forma, no Brasil, professores são frequentemente alvo de acusações que embora variem em conteúdo específico, compartilham o objetivo comum de minar sua credibilidade e influência.

Desta forma, se faz necessária uma análise destas dinâmicas através da lente reflexiva das falácias utilizadas, que revela não apenas a persistência de padrões humanos universais na política que se direciona para a educação, mas também a importância de reconhecer esses padrões para

¹ Mestrando em Filosofia (UECE). Professor de Filosofia e Sociologia da rede particular de ensino de Fortaleza. CV: <http://lattes.cnpq.br/9706249804974616>

² Mestrando em Filosofia (UFC). Bolsista Capes/CNPq. CV: <http://lattes.cnpq.br/4393693185412017>

proteger o debate público e a integridade das instituições democráticas. À medida que exploramos os paralelos entre as acusações a Sócrates na antiga Atenas e as acusações aos professores de filosofia no Brasil contemporâneo, somos desafiados a refletir sobre como podemos fortalecer nossa capacidade de discernir entre críticas legítimas e manipulações retóricas voltadas a interesses políticos, promovendo assim um ambiente mais saudável para o diálogo e o progresso social através da educação.

SÓCRATES E SUA INFLUÊNCIA

Desde os problemas cosmológicos constituídos pelas narrativas mitológicas, a filosofia buscou trazer aos homens a perspectiva da racionalidade, nisto vale debruçar-se sobre como o modo de pensar filosófico no Ocidente moldou-se através da imagem socrática que, segundo Grimaldi (2006, p. 8): “Sempre é o nosso ponto de referência como o próprio exemplo do que deve ser um filósofo”. Grimaldi lembra que nem mesmo os sofistas poderiam deixar de ver em Sócrates um verdadeiro mágico, pois ele encantava os seus ouvintes e seu poder de persuasão fazia com que deixasse seus interlocutores aturdidos facilmente.

Sócrates não passa despercebido a quem transita pela filosofia, tanto que os períodos filosóficos posteriores bebem de seu método. Kohan (2011, p. 23) lembra, por exemplo, que estoicos já viam o ateniense como o pai da filosofia e um verdadeiro enviado do céu. Sua voz ecoa também com Orígenes e Agostinho nos primeiros séculos da era cristã da filosofia, sendo uma imagem sempre retomada pelos cristãos. Ressalte-se que na Idade Média esta imagem socrática aparece “sempre de modo afirmativo, tanto que se fala de um socratismo cristão, bastante estendido na época, nas artes, na literatura e na arquitetura” (Kohan, 2011, p. 24). Tanto é que os padres da Igreja entendem em Sócrates ou em Platão “um monoteísmo em germe e bem iniciado [...], ele põe seu *théos* no singular” (Huisman, 2006, p. 51).

Segundo Kohan (2011, p. 26), é possível ainda perceber a influência Socrática no século XVI, com Montaigne que via no ateniense um modelo de aproximação da natureza pelo uso da razão, e no século XIX

com Scheleimacher³ e Hegel. Convém destacar, entretanto, a dificuldade de escrever sobre a filosofia socrática, uma vez que Sócrates não deixou registros escritos. Todo o conhecimento que temos sobre ele provém dos relatos de seus discípulos, como Xenofonte, Aristóteles e Platão. Pereira (2006) apresenta distinções entre a construção socrática de Xenofonte e a do filósofo da Academia, como se lê:

o Sócrates de Xenofonte era um homem virtuoso, dotado de espírito prático, muito útil e prestável aos seus amigos, que lhe pedem conselhos até para os seus negócios. Em Platão, as qualidades morais de Sócrates são muito mais elevadas ainda, é um amigo estimado e admirado, mas que frequentemente fica absorto nas suas reflexões [...] e sobretudo é o grande filósofo (Pereira, 2006, p. 462).

Estas distinções nos ajudam a entender o que afirma Reale (2013):

a reconstrução de Sócrates só pode ser feita levando em conta todas as fontes, e não só o que elas dizem, mas também o que calam lendo uma à luz da outra e vice-versa, e também filtrando cada uma delas a contraluz e utilizando tudo com atento senso crítico (Reale, 2013, p. 85).

Mas o que explica esta influência do Ateniense em toda a história da filosofia ocidental? Quais são os traços característicos que fazem de Sócrates este modelo? A popularização da personagem Sócrates se deu por causa de Platão e do platonismo como um todo? Estas são questões que sempre permeiam àqueles que atravessam o conhecimento filosófico. O que explica a imagem de Sócrates ter atravessado o Ocidente e tornar-se o modelo de filósofo, segundo Grimaldi (2006), são os seguintes aspectos:

o filósofo ensina tanto por meio de sua vida como de sua doutrina. O segundo é que a verdade basta para mudar nossa vida, fazendo-nos compreendê-la. O terceiro é que essa verdade é estritamente reflexiva, que ela possui,

³ Scheleimacher é o autor das primeiras traduções dos diálogos platônicos para uma língua moderna, e funda uma nova interpretação das obras do filósofo da Academia, bem como foi quem elaborou a questão Socrática: seria possível encontrar um Sócrates histórico? Mesmo com diversas fontes e testemunhos (cf. Kohan, 2011, p. 26).

portanto, um caráter puramente lógico e nunca empírico. É até mesmo sobre esse estatuto que se engaja e se dá todo o empreendimento socrático (Grimaldi, 2006, p. 11).

BREVES QUESTÕES SOBRE O SÓCRATES DE PLATÃO

Surgem questões a respeito da imagem socrática apenas como um personagem conceitual de Platão, como aponta Huisman (2006, p.33): “será Sócrates (o personagem) apenas o pseudônimo de Platão, ou será Platão o porta-voz de Sócrates (o filósofo)?” esta discussão um tanto positivista – a respeito de um Sócrates histórico – recebe certas críticas, como por exemplo a de Hadot (2006):

É muito difícil, e talvez impossível, dizer quem foi o Sócrates histórico, apesar de os fatos mais relevantes de sua vida estarem claramente estabelecidos. No entanto, os testemunhos que seus contemporâneos nos deixaram, os de Platão, os de Xenofonte, os de Aristófanes, transformaram, idealizaram e deformaram os traços do Sócrates que viveu em Atenas no final do século V antes da nossa era (Hadot, 2006, p. 21, tradução nossa).

Isto não depõe o valor da vida de Sócrates, do contrário, o estabelecimento dele como um personagem pode demonstrar que Platão “modesto e tímido por natureza ou temendo que suas teses fossem mal recebidas (podem ser vistos exemplos desse tipo em várias épocas na história das ideias), se serve de Sócrates como *alias* por trás do qual se esconder” (Huisman, 2006, p. 35)⁴.

Entendemos assim, parafraseando Hadot (2006, p. 28), que o diálogo socrático, especialmente na forma sutil e refinada que Platão lhe conferiu, tende a provocar no leitor um efeito semelhante ao dos discursos vivos de Sócrates. Por sua vez, o leitor se vê na posição do interlocutor de Sócrates, pois não sabe onde suas perguntas o conduzirão. A máscara de Sócrates instila uma perturbação na alma do leitor, levando-o a uma tomada de consciência que pode culminar em uma conversão filosófica.

⁴ Esta é uma das cinco hipóteses apresentadas por Huisman para a utilização de Sócrates como um personagem por Platão (cf. Huisman 2006, p. 35).

A ACUSAÇÃO A SÓCRATES E A UTILIDADE DO FILÓSOFO

É expressa na apologia a forte acusação que recai sobre o mestre de Platão em 399 a.C: “Sócrates [...] é culpado de corromper os moços e não acreditar nos deuses que a cidade admite, além de aceitar divindades novas.” (*Ap.* 24 b-c) Esta denúncia feita por Meleto é oriunda, na verdade, do pensamento de Ânito: “porta-voz dos artesãos e dos políticos” (*Ap.* 23e). Huisman (2006, p. 13) caracteriza Ânito como “um grande negociante e proprietário de um importante curtume, que havia desempenhado outrora um grande papel político”. Ressalte-se que era um patriota de verdade, todavia também era “um homem limitado que detestava os intelectuais e os considerava nocivos à democracia ateniense” (Huisman, 2006, p. 13).

Vale contextualizar, parafraseando Huisman (2016, p. 13-14) que a vida ateniense havia atravessado longos períodos de crise, a saber: guerras, ocupação estrangeira, e a ditadura dos trinta tiranos. Tais momentos fizeram com que a vida dos atenienses e a estrutura da *pólis* fosse vista como frágil.

Ânito fazia parte desses homens no poder que exortavam os atenienses a trabalhar duro para recuperar Atenas do desastre. Ele odiava os intelectuais que perdiam tempo dissertando sobre assuntos inúteis e incertos. O momento não era para a discussão estéril e para as divagações dos filósofos. Sócrates encarnava para esses homens exatamente o contrário do trabalho útil e da energia do empreendimento (Huisman, 2016, p. 14).

A filosofia não passaria, neste contexto, de uma inútil reflexão – um marasmo. Se o exercício filosófico não pode ajudar a reconstruir a cidade, uma vez que não é uma ciência prática, por qual razão permitiríamos o exercício do filosofar de Sócrates? Atenas demonstrava assim que a filosofia não tinha lugar, Sócrates não teme as acusações, o que nos demonstra que “se formar os jovens para a virtude, com o risco de afastá-los da influência familiar, é corrompê-los, então sim, Sócrates é o corruptor designado por seus acusadores” (Huisman, 2006, p. 45). De fato, a condenação de Sócrates é uma prova de que

a voz do justo é inaudível em qualquer assembleia que seja. As pessoas que nela se reúnem não vão ali para tentar encontrar conjuntamente o que é prescrito pela justiça ou o que é exigido pelo interesse geral [...] elas comparecem para avidamente condenar aquele que teve a infelicidade de querer salvá-las (Grimaldi, 2006, p. 19).

Por isso é que, parafraseando Grimaldi (2006, p. 19-20), entende-se que o filósofo não pode ser senão um mártir da justiça e da verdade. Sua maneira de lutar contra a injustiça além de denunciá-la é fazer com que os homens sejam mais verdadeiros, mais corajosos, mais justos – sendo o exemplo – mesmo que isto custe uma acusação que os leve à morte, que na verdade pode ser a maior lição, haja vista que “morrer [...] não me preocupa no mínimo, e que meu empenho exclusivo consistia em não praticar ação injusta ou ímpia” (*Ap.* 32d). A filosofia serve assim para “formar os homens úteis para a *pólis*” (Grimaldi, 2006, p. 20) afastando-os de toda a injustiça e do medo da morte, já que esta inspira uma série de covardias.

Inspirado na história de Sócrates, Platão elabora o mito da caverna, que demonstra a necessidade de “fugir do mundo sensível, das sombras e dos fantasmas e encontrar fora da caverna o verdadeiro mundo dos objetos e o sol que os ilumina no seu verdadeiro e autêntico ser” (Silva, 1993, p. 14). Através disto é possível compreender uma função social do filósofo, que é ingrata, mas salutar: parafraseando Silva (1993, p.14), verdadeiramente a contemplação da verdade é essencial ao filósofo, entretanto, ele, apesar de ter conhecido a luz, retorna para a caverna. Este movimento de volta não é por fechar-se ao conhecimento das ideias, mas sim por estar imbuído por uma tarefa (intrínseca à sua natureza) – a condução da comunidade, daqueles que ainda vivem na escuridão, para a luz do conhecimento.

O entrelaçamento entre amor à sabedoria com a condução dos homens à autonomia: pedagogia. O filósofo é político se for educador, e a política do filósofo, a interferência no social simbolizada pela volta à caverna, caracteriza-se principalmente pela educação. O poder de dirigir a educação dos cidadãos é, na verdade, o único

poder que o filósofo reivindica, porque é o único de que precisa (Silva, 1993, p. 15).

A “DOCTRINAÇÃO” NA SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA

No Brasil contemporâneo, o termo “doutrinação” muitas vezes tem se referido às instituições educacionais que, através de seus professores, estão tentando impor ideologias políticas ou sociais específicas aos alunos. Essas acusações falaciosas frequentemente surgem em debates sobre o currículo escolar, especialmente em disciplinas como filosofia, história e sociologia.

Desde a Grécia Antiga, como aludimos com as acusações a Sócrates, a educação do homem era um pilar estrutural para a *pólis*. Assim como na Paidéia grega, o papel do professor de filosofia na sociedade contemporânea envolve não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também realizar uma formação integral dos alunos. Os professores devem estar ligados à responsabilidade de promover valores éticos, morais e sociais, além de incentivar o desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes diante da sociedade e de suas atitudes como indivíduos livres.

Mas então, o que seria a liberdade de ensinar? Muito se fala sobre “a educação liberta”, mas é preciso entender de quais amarras estamos falando para compreender o verdadeiro papel do professor de filosofia na sociedade. Como afirma Paulo Freire (2005, p. 29): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. A educação pode ser vista como uma prática social que visa não apenas ao desenvolvimento individual, mas também ao progresso do meio social onde os indivíduos estão inseridos. Nesse contexto, ela representa um caminho fundamental para alcançar a liberdade dos indivíduos, frequentemente oprimidos em sistemas sociais hierárquicos.

Assim sendo, a educação desempenha um papel de transformação e edificação de uma sociedade marcada muitas vezes pela injustiça. Podemos perceber este fator da educação, por exemplo, na *República*,

especificamente no livro IV, quando Sócrates discute com Adimanto sobre a implementação de diretrizes simples para promover o desenvolvimento da cidade. Estas diretrizes estão voltadas para a educação das crianças e dos adolescentes, destacada por Sócrates:

Sócrates – A educação da Infância e da Juventude. Porque, se os nossos jovens forem convenientemente educados e se tornarem homens esclarecidos, [...] logo que a nossa cidade tenha se desenvolvido, irá aumentando como um círculo. Um bom sistema de educação e instrução, quando preservado de toda e qualquer alteração, cria bons caracteres e, por outro lado, os caracteres honestos que receberão essa educação tornam-se melhores do que aqueles que os precedem, sob diversos aspectos e, entre outros, sob a procriação, como se verifica com outros animais (*Rep.* 424a-c).

Essa passagem reflete algo fundamental deste trabalho, através da crença de Platão (expressa pela boca de Sócrates): que a educação é essencial não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a organização e o sucesso da cidade ideal, onde todos os aspectos da vida comunitária são regulados para promover a justiça e o bem-estar geral.

Como contraponto discursivo temos a iniciativa projetada pelo governo brasileiro no ano de 2015, intitulada “Escola sem Partido” (ESP)⁵, visando a uma educação apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias, sendo especialmente enfatizada durante as campanhas eleitorais de 2018 e no início do mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro. Este projeto teve dois grandes impactos interpretativos, sendo eles a idealização de uma educação neutra e um tipo de “lei da mordaza” para os professores – entendidos como subversivos e doutrinadores da juventude (assim como o Sócrates platônico).

⁵ O movimento Escola sem Partido foi iniciado em 2004 pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. De acordo com o site oficial do movimento, sua motivação surge da preocupação com o que considera um alto grau de influência política e ideológica nas escolas brasileiras: “Com o pretexto de fornecer uma ‘visão crítica’ da realidade, um contingente organizado de militantes que se apresentam como professores se aproveita da liberdade de ensino e do ambiente protegido das salas de aula para impor aos alunos sua própria perspectiva de mundo.” Além disso, o Escola sem Partido se define como uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem afiliações políticas, ideológicas ou partidárias específicas.

Mas como o professor de filosofia pode ensinar dentro de uma estrutura que busca a neutralidade? É possível falar em neutralidade na educação? Este debate, também já permeou o campo científico, na obra *O Mito da Neutralidade Científica* de 1975, escrito por Hilton Japiassú. Percebe-se que não é possível falar de uma neutralidade científica, uma vez que a própria ciência é feita por um indivíduo que está inserido em um contexto social e cultural, possui uma perspectiva existencial que é influenciada pelo próprio aspecto temporal. Japiassú, ao conceituar ciência, nos diz que ela é “um conjunto de conhecimentos ‘puros’ ou aplicados, produzidos por métodos rigorosos, comprovados e objetivos, fazendo-nos captar a realidade de um modo distinto da maneira como a filosofia, a arte, a política ou a mística a percebem” (1975. p. 9). A própria ciência é condicionada às implicações sociais e culturais, podemos ilustrar esta questão dos contextos e sua influência nas teorias por exemplo com Kant – Suas teoria se desenvolvem no período iluminista, marcado sobretudo pela valorização da razão e crença no antropocentrismo e declínio da autoridade religiosa (aspectos relevantes para as questões kantianas) - logo, ao observarmos esse mesmo debate no campo educacional, ambiente este envolto das próprias relações humanas e seus conflitos históricos, sociais e culturais, é praticamente impossível falar de neutralidade.

O QUE ESTÁ POR TRÁS DA ESCOLA SEM PARTIDO?

Ao lançarmos este questionamento, e através do que já foi exposto, pode-se perceber que, ao analisarmos a definição de “doutrinação”⁶ e a aplicação de medidas para coibi-la, fica claro que estão imersas em um contexto ideológico que frequentemente é subentendido nas discussões dos parlamentares, o que nos leva a observar mais a fundo as implicações ideológicas do projeto e a quem este projeto realmente favorece. E não é uma surpresa ao descobirmos que a visão conservadora está por trás das linhas gerais da ESP, em detrimento de abordagens mais progressistas.

⁶ Compreendido como um processo de transmitir ideias, atitudes, estratégias cognitivas ou metodologias profissionais. Frequentemente, difere da educação porque pressupõe que a pessoa doutrinada não questione ou analise criticamente os conceitos ensinados.

Por exemplo, o projeto é frequentemente associado a uma perspectiva que valoriza uma visão tradicional de família e religião. Em muitos casos, apoiadores do Escola Sem Partido têm uma orientação conservadora em questões de moralidade, e buscam que essas visões sejam refletidas nas políticas educacionais. Assim, ao promover a ideia de que o ensino deve ser neutro, o projeto pode na prática acabar limitando a discussão de temas importantes como diversidade sexual, questões de gênero e pluralidade religiosa.

Ademais, o conceito de neutralidade em educação é complexo e pode ser interpretado de maneiras diferentes. Se a neutralidade for entendida como a exclusão de perspectivas que são vistas como não alinhadas com valores conservadores, isso pode, paradoxalmente, resultar em uma forma de doutrinação que promove um conjunto específico de valores tradicionais.

O NOVO ENSINO MÉDIO

Aliado ao problema da escola sem partido, surge mais um obstáculo para as disciplinas da área de ciências humanas nas escolas, em especial a Filosofia: a reforma do Ensino Médio, amplamente divulgada como “Novo Ensino Médio - NEM”. Esta mudança tem como objetivo principal a reestruturação do currículo escolar, e volta-se para uma flexibilização que impacta diretamente as disciplinas da área, como Filosofia, Sociologia e História, que perdem a obrigatoriedade curricular e entram no quadro optativo, o que acaba gerando a possibilidade de uma diminuição da carga horária dedicada ao estudo dessas disciplinas, às quais se compreende como fundamentais para a formação de um senso crítico e reflexivo.

O professor de filosofia, em particular, tem um papel de desafiar e incentivar os seus alunos a refletirem sobre os conceitos filosóficos, os quais em sua grande maioria estão intrinsecamente ligados a questões éticas, políticas e sociais, além do fundamento epistemológico: tudo isto são pilares na formação do cidadão, uma vez que promovem o desenvolvimento de habilidades como analisar e compreender contextos e discursos históricos, partindo do campo prático ao metafísico. Em

ambos os projetos brasileiros, a acusação de “doutrinação” é falaciosa, e levanta questões complexas sobre quem tem o poder de definir o que é verdade ou conhecimento legítimo em uma sociedade: ao professor, a quem está destinada a função de educar, ou ao Estado, que está na função de garantir uma educação de qualidade? Emergem assim os desafios enfrentados por educadores e intelectuais que buscam fomentar o pensamento crítico e o questionamento ativo em um ambiente muitas vezes marcado por polarizações políticas e ideológicas.

CONCLUSÃO

Nosso objetivo fundamental foi elucidar as semelhanças entre as acusações feitas a Sócrates e aquelas dirigidas aos professores brasileiros contemporâneos, destacando que ambas constituem críticas falaciosas. No entanto, essas críticas revelam um projeto subjacente. Apesar dos diferentes contextos – o mundo grego antigo e o Brasil do século XXI, com suas vastas distinções culturais, temporais e territoriais – a finalidade do projeto acusatório contra Sócrates e contra o professor contemporâneo parece ser a mesma: suprimir a Filosofia, o exercício da racionalidade e o senso crítico. Trata-se de uma tentativa de desqualificar as ciências humanas como meras abstrações e inutilidades.

Historicamente, a supressão da Filosofia tem sido uma constante em muitos regimes de governo, especialmente os despóticos e tirânicos. No entanto, a busca pela verdade continua a motivar e resistir às tentativas de silenciamento. O filósofo, com sua dedicação à verdade e ao conhecimento, permanece essencial para conduzir a humanidade da escuridão da ignorância à luz do entendimento. Assim, a Filosofia continua a ser uma força vital e necessária para a construção de uma sociedade mais justa e esclarecida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. et. al (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** (livro eletrônico/versão preliminar). Recife: ANPAE, 2018.

- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto Federal n.º 3.100, de 30 de junho de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3100.htm. Acesso em: 9 jun. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GRIMALDI, N. **Sócrates, o feiticeiro**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.
- HADOÏ, P. **Elogio de Sócrates**. Trad.(español) de Raul Falcó. Ciudad de Mexico: Me Cayó el Veinte, 2006.
- HUISMAN, D. **Sócrates**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.
- JAEGER, W. **PAIDEIA: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KOHAN, W. O. **Sócrates e a educação - O enigma da filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PEREIRA, M. H. R. **Estudos de história da cultura clássica** (I volume – cultura grega).10 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2006.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates. *In: Coleção Diálogos*. Volumes I e II – Apologia de Sócrates, Criton, Menón. Trad. Carlos Alberto Nunes Torres. Belém: Univ. Federal do Pará, 1980.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- REALE, G. **História da filosofia grega e romana**. Volume II: Sofistas, Sócrates e socráticos menores. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2013.
- SILVA, F. L. e. A função social do filósofo. *In: ARANTES, P. E. et al (org.) A filosofia e seu ensino*. São Paulo: EDUC. 1993.

A LITERATURA BRASILEIRA COMO ESTRATÉGIA INTRODUTÓRIA AO ENSINO DA FILOSOFIA

Diego Alves da Silva¹

Diogo Alves da Silva²

INTRODUÇÃO

Educar é uma arte que exige dos que se propõem a fazê-la uma prática constante cuja dinâmica está diretamente associada à versatilidade e criatividade, sobretudo ao se tratar de determinadas áreas do conhecimento. Nesse contorno, a disciplina de Filosofia enfrenta desafios únicos no contexto educacional, tanto por sua natureza abstrata, quanto pelo preconceito histórico que a cerca. Uma das principais dificuldades que os alunos do ensino médio encontram é a complexidade dos textos filosóficos. Muitos estudantes não estão acostumados com a densa terminologia e a estrutura argumentativa rigorosa dos escritos eruditos da Filosofia, o que pode levar a uma sensação de frustração e desmotivação. Além disso, a filosofia frequentemente exige um nível de reflexão crítica e habilidades de raciocínio lógico que nem sempre são bem desenvolvidas nas etapas anteriores da educação.

Godói (2007) analisa esse cenário à luz da sua experiência e compartilha a seguinte percepção:

O que notamos tanto na rede pública de ensino quanto na privada é que quando a filosofia chega ao ensino médio, grande parte dos alunos a detestam, pois são tomados

¹ Mestrando em Filosofia (PROF-FILO/IFSertãoPE). Professor de Filosofia e Sociologia da rede privada. CV: <http://lattes.cnpq.br/2737377456105469>

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI/UPE). Professor de História e Sociologia da rede privada. CV: <https://lattes.cnpq.br/8578529654839115>

pelas teorias dos grandes pensadores. Não percebem a possibilidade de experiências filosóficas como algo prazeroso, no sentido de pensar como o outro pensou, de viver a Filosofia no seu dia-a-dia e no desenvolvimento do seu pensamento (Godói, 2007, p. 23).

Outro obstáculo significativo é a percepção de irrelevância que alguns alunos têm em relação à disciplina em comento. Vivemos em uma sociedade altamente pragmática e utilitarista, onde o valor das matérias é muitas vezes avaliado com base em sua aplicabilidade direta no mercado de trabalho. A Filosofia, com seu foco em questões existenciais, éticas e epistemológicas, pode parecer distante das preocupações imediatas dos discentes, resultando conseqüentemente na resistência em se engajar profundamente com o conteúdo ou ainda na rotina proposta pelos professores que ministram o referido conteúdo.

Mesmo diante desse cenário que é recorrente, os autores abaixo destacam a participação interventiva dos professores nesse processo:

O professor seria o agente responsável instaurador do processo educativo, apresentando-se comprometido inteiramente com tais intenções, objetivos e finalidades, justamente por ter sido preparado para o exercício desta profissão (Trevisan; Rossato, 2004, p. 203).

O distanciamento também pode ser alimentado pelo estigma que a Filosofia carrega. Muitos alunos chegam ao ensino médio ou superior com uma ideia pré-concebida de que a Filosofia é uma disciplina difícil e inacessível, destinada apenas aos “intelectuais” doutos doutores, ou seja, aos eruditos. Esta mentalidade pode criar uma barreira que dificultaria o acesso e, por conseguinte, o processo de aprendizagem, repelindo os estudantes dos estudos filosóficos com ávido desinteresse e compreendendo a disciplina como desagradável e desnecessária.

Além dos pontos elencados, o método de ensino tradicional da Filosofia, que muitas vezes se baseia na leitura de textos clássicos e na análise teórica, pode não ser o mais empolgante e eficaz para todos os

estilos de aprendizagem. A ausência de uma conexão clara e imediata entre os conteúdos filosóficos e a vida cotidiana dos alunos pode dificultar o interesse e a compreensão.

Freire (1996) evidencia a necessária e urgente postura em compreender o ato de ensinar filosofia com uma metodologia fora dos contornos tradicionais para atender objetivos maiores e mais producentes:

Precisa haver motivação para a pesquisa, para a busca, mas na maioria das vezes, apresenta-se como reprodutivo, no sentido de ser apenas aquele em que se estabelece a cronologia, a história de alguns dos pensadores ou filósofos. Nesse sentido, ainda é possível encontrar educador que privilegia filósofos, cujo estudo é mais simples, excluindo temas mais complexos. Há educador que ensina a filosofia apenas de maneira explicativa, descartando a aproximação dos temas explicitados em sala de aula com a realidade, as discussões transversais e inerentes à vida (Souza; Francisco, 2016, p. 524).

É essencial que os educadores busquem formas de tornar a Filosofia mais acessível e relevante, utilizando métodos pedagógicos que incluam discussões em grupo, debates, e a aplicação dos conceitos filosóficos em situações práticas e contemporâneas.

Embora a filosofia proporcione desde sua concepção epistemológica uma ótima oportunidade para pensar de maneira abrangente e eficiente sobre as mais diversas questões, ainda se faz um grande desafio romper os altos muros do preconceito ou concepções preconcebidas que aludem às dimensões levantadas sobre a complexidade, pouca relevância ou ainda resistência sob o argumento do teor erudito das bases discursivas da filosofia.

A despeito de todas essas questões, é mister lançar mão do que ressalta Silva (2018, p. 45) referindo-se à educação: “Ela deve contribuir com o processo de formação cidadã do sujeito, promovendo a conscientização libertadora que insere o sujeito no mundo”. Para tanto, é imprescindível que haja no fazer docente estratégias que abar-

quem atitudes agregadoras, didáticas e metodológicas, possibilitando o acesso, mas também o estímulo a um universo ainda desconhecido por muitos, a saber, a filosofia.

DESENVOLVIMENTO

Uma estimulante e facilitadora proposta para dirimir possíveis entraves e proporcionar uma aprendizagem de caráter representativo, comparativo, interdisciplinar e criativo, que atenda ao princípio da formação cidadã, é fazer uso da literatura e suas obras como instrumento para inserir conceitos e compreensões introdutórias à filosofia, uma vez que ela possui o poder atrativo do drama, o caráter investigativo da história, e a base contextual filosófica em seu enredo.

(...) a escola é hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção real em suas múltiplas significações; a consciência do que em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser (Coelho, 2000, p. 16)

Nesse prisma, ao abordar questões humanas universais através de narrativas concretas, emergindo recortes sociais, a literatura torna-se um meio eficaz para introduzir conceitos filosóficos e estimular o senso crítico reflexivo, pilar protagonista da filosofia e do fazer educacional emancipador. É mister considerar ainda que entendemos não existir uma discrepância no que se refere às disciplinas aqui elencadas, mas uma coagulação que se completa e cumpre o fazer educacional, humanizando e fomentando no indivíduo uma perspectiva contextualizada da realidade presente. Assim, podemos referenciar, por exemplo, um dos clássicos da literatura brasileira, Barreto (1959) em sua obra *Triste Fim de Policarpo*

Quaresma que demonstra, tal qual outros clássicos literários, a história que em seu desdobramento dialoga com diversas correntes filosóficas, permitindo uma exploração multifacetada dos temas que conversam com as ciências humanas e linguagem.

Um exemplo claro dessa integração está em uma passagem em que Barreto escreve: “Quem uma vez esteve diante deste enigma indecifrável da nossa própria natureza, fica amedrontado, sentindo que o gérmen daquilo está depositado em nós e que por qualquer coisa ele nos invade, nos toma, nos esmaga e nos sepulta numa desesperadora compreensão inversa e absurda de nós mesmos, dos outros e do mundo” (Barreto, 1915, p. 57). Este trecho pode ser utilizado para iniciar discussões filosóficas sobre a natureza humana e a identidade. A complexidade da mente humana e a transformação interna descritas por Barreto podem levar os alunos a refletirem sobre questões como autoconhecimento e consciência, conceitos centrais na filosofia existencialista e na psicologia filosófica.

Além disso, Barreto aborda a alienação política e o valor do trabalho em outra passagem significativa: “Não atinava porque uma rezinga entre dous figurões importantes vinha pôr desarmonia entre tanta gente, cuja vida estava tão fora da esfera daqueles. [...] Por que não se empregava o esforço que se punha naqueles barulhos de votos, de atas, no trabalho e no fecundá-la, de tirar dela seres, vidas – trabalho igual ao de Deus e dos artistas?” (Barreto, 1915, p. 73). Esta reflexão literária pode ser conectada a discussões filosóficas sobre ética do trabalho e alienação, temas explorados por Karl Marx e outros filósofos críticos da modernidade. A partir desse trecho, os estudantes podem analisar a relação entre trabalho, sentido da vida e as implicações éticas da política, questionando a validade das disputas políticas em relação à produtividade e à criação artística.

A simplicidade da vida, outro tema filosófico, é representada na caracterização de Dona Adelaide: “Para Dona Adelaide, a vida era coisa simples, era viver, isto é, ter uma casa, jantar e almoço, vestuário, tudo modesto, médio” (Barreto, 1915, p. 93). Essa passagem permite intro-

duzir debates sobre a filosofia da vida simples e a busca pela felicidade, conceitos presentes em correntes filosóficas como o estoicismo e o epicurismo. Ao explorar o que constitui uma vida boa, os alunos podem refletir sobre valores como moderação, autossuficiência e contentamento, e como esses valores se aplicam em diferentes contextos sociais e pessoais.

Por fim, a busca de Policarpo Quaresma por uma expressão autêntica da alma nacional: “Quaresma estivera muito tempo a meditar qual seria a expressão poético-musical característica da alma nacional” (Barreto, 1915, p. 25), pode servir como ponto de partida para uma discussão sobre identidade cultural e autenticidade. A filosofia da cultura e do nacionalismo pode ser introduzida através dessa passagem, levando os estudantes a ponderarem sobre a relação entre arte, cultura e a formação da identidade de um povo.

Em leitura vislumbrando a educação em uma perspectiva futurista, o antropólogo Edgar Morin assevera:

Na educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (Unesco, 2000. p. 57).

Essa proposta de inserção multidisciplinar enriquecida pelas possibilidades práticas remonta aos elementos estratégicos proporcionados pelos enredos criativos ofertados pelas obras literárias que, por vezes, se desenham atemporais e fascinantes. Na mesma direção, aspectos axiológicos, políticos, epistemológicos e culturais são discutidos nas escritas.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos

liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (Cândido, 2011, p. 188).

Cândido (2011) em sua obra *O Direito à Literatura* apresenta uma série de reflexões profundas sobre a importância da literatura na formação do indivíduo e na sociedade, argumentando que a disciplina em questão é uma necessidade básica, assim como a alimentação, o abrigo e a saúde. Ele defende que a literatura é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, pois contribui para a formação da sensibilidade, da empatia e do senso crítico. Em sua obra, é ratificado também o papel humanizador da literatura, que ajuda a moldar o indivíduo por meio da reflexão, do conhecimento, do desenvolvimento emocional e do entendimento da complexidade do mundo e das pessoas. Dessa maneira, é inescusável a aproximação e relevância que a literatura tem, principalmente ao analisarmos a inserção da disciplina como recurso introdutório para o ensino da filosofia.

Há, portanto, um simbiótico sistema que em sua natureza didática, como no exercício do ensino, converge positivamente em uma dialética produtora e sem ruídos entre filosofia e literatura, fortalecendo ambos os saberes e ao mesmo tempo construindo um conhecimento que pode ir muito além do conteúdo sistemático, como propõe Silva (2018, p. 13): “[...] os conhecimentos trabalhados na escola e na sala de aula devem ir além da simples transmissão ou repasse de conteúdo”.

Ainda referenciando obras renomadas da literatura brasileira, Assis (2002) apresenta a figura de Simão Bacamarte, que pode ser analisada à luz do pensamento utópico versus a realidade pragmática. Sua crença inabalável na ciência e na adoção de seus métodos é confrontada pela realidade social na cidade fictícia de Itaguaí, onde o renomado médico decide dedicar-se à psiquiatria, começando a internar pessoas que ele considera mentalmente instáveis. Mas, seus critérios se tornam cada vez mais arbitrários e abrangentes, levando a questionamentos sobre a definição de loucura e sanidade.

Dessa maneira, a famigerada obra *O Alienista*, de Machado de Assis, levanta questões sobre a viabilidade das utopias e a natureza do idealismo. Na mesma direção, a obra elenca a reflexão questionadora sobre a confiança excessiva na ciência, assim como as classificações e rotulações acerca de comportamentos fora de um padrão considerado normal. A obra ainda provoca indagações sobre elementos como poder, a definição de normalidade, e o papel da ciência na sociedade. Nesse contexto, o autor usa das minúcias explicitadas no corpo e adereços do protagonista da história para descrever o metódico comportamento relacionado à ciência e sua crença indubitável na fonte do saber que se revelava em seus próprios trajes, conforme explicita:

Um amplo chambre de damasco, preso à cintura por um cordão de seda, com bordas de ouro (presente de uma universidade) envolvia o corpo majestoso e austero do ilustre alienista. A cabeleira cobria-lhe uma extensa e nobre calva adquirida nas cogitações quotidianas da ciência. Os pés, não delgados e femininos, não graúdos e mariolas, mas proporcionados ao vulto, eram resguardados por um par de sapatos cujas fivelas não passavam de simples e modesto latão. Vêde a diferença: - só se lhe notava luxo no que era de origem científica; o que propriamente vinha dele trazia a cor da moderação e da singeleza, virtudes tão ajustadas à pessoa de um sábio (Assis, 199, p. 286).

O Dr. Bacamarte, através do seu comportamento excêntrico e metódico, de maneira satírica, evolui no enredo proposto por Machado de Assis, dialogando com conceitos foucaultianos de poder que são contemporâneos e extremamente complexos, mas que combinados pela maestria do autor, se tornam leves, porém profundos concomitantemente.

O Alienista foi publicado em 1882, durante um período de transição no Brasil do Império para a República, e uma época de intensas discussões sobre ciência, razão e progresso. Machado de Assis vivia num Brasil em

transformação, com a crescente influência das ideias positivistas e a valorização da ciência e da medicina como instrumentos de progresso social.

Além disso, o enredo pontua uma rica crítica social, política e cultural demasiadamente pertinente para o contexto da sociedade brasileira do século XIX. Essa crítica pode ser relacionada facilmente a teorias filosóficas sobre justiça, poder e ética, por exemplo.

Preconizando o bojo explicitado a partir da premissa dialógica, Antônio Magalhães (2009) elucidada:

Então, não é refletir para que aconteça o diálogo, mas pressupor o diálogo entre filosofia e literatura, procurando não somente identificar as formas de diálogo, mas também as implicações de filosofias em formas literárias e de literatura em diálogo com enfoques filosóficos, com o fito de refletir sobre a filosofia em seus conteúdos e formas literárias e a literatura em seus conteúdos filosóficos. [...] Quando pensamos nas diferenciações, não podemos deixar de reconhecer que entre prosas literárias e prosa do logos filosófico há diferenças em muitos casos, assim como também não podemos deixar de reconhecer que em muitos outros também temos uma fusão entre a prosa literária e a prosa do logos filosófico, sendo em tempos recentes a filosofia existencialista de Kierkegaard como exemplo (Magalhães, 2009, p. 53-54).

Esse ato elaborativo que se sustenta no processo de reflexão, diálogo e método, se escora também no recurso produtor do autor Immanuel Kant, em sua obra *Crítica da Razão Pura* (1781). O pensador moderno é uma das figuras mais influentes na história da filosofia. Na obra mencionada, Kant desenvolve uma temática central sobre os limites e as capacidades do conhecimento humano. Trata-se de uma investigação sobre como os seres humanos percebem e compreendem o mundo ao seu redor, questionando o que podemos conhecer e como podemos conhecer. Dessa maneira, o recurso literário nos proporciona apreender e abordar temáticas que não seriam possíveis com a capacidade exclu-

siva da razão. Em outras palavras, a literatura nos oferta a percepção do mundo e toda sua complexidade em voga a partir de outros caminhos que não se reduzem à razão pura.

Nessa mesma linha a literatura pode desempenhar um papel crucial ao abordar temas filosóficos, nesse caso, como aqueles presentes na *Crítica da Razão Pura* de Immanuel Kant, especialmente quando se trata de explorar os limites do conhecimento humano. Através de textos literários, podemos ilustrar como a razão pura opera na busca pela verdade, assim como os desafios dessa investigação. Na “Estética Transcendental”, Kant introduz os conceitos de espaço e tempo como formas a priori da sensibilidade, elementos fundamentais para compreender a experiência. Ao discutir essas ideias em sala de aula, seria útil recorrer à literatura para exemplificar como os personagens percebem e experienciam o mundo, aproximando-se dos personagens e experienciando vivências que desenham novos caminhos para o enredo. Outro aspecto importante da *Crítica da Razão Pura* é a distinção entre fenômeno e *noumenon*, ou seja, entre o mundo como o conhecemos através dos sentidos e o mundo em si, que permanece inacessível à razão humana. Nesse sentido, a literatura oferece metáforas e imagens que podem tornar esses conceitos mais palpáveis. No capítulo da *Análítica dos Conceitos*, Kant explica que só podemos conhecer o fenômeno, mas nunca o *noumenon*. Isso provoca possibilidades imensuráveis no campo da percepção moral e epistemológicas. Ademais, usar as próprias obras filosóficas como enredo literário é possibilitar a exploração de limites entre realidade e ilusão, como uma narrativa sobre a busca pelo desconhecido, pode ajudar os estudantes a visualizarem essa barreira entre o conhecimento empírico e o conhecimento puro (Kant, 1987). A ideia de que a razão não pode ultrapassar certos limites é central, e a literatura, com seus mundos imaginários, exemplifica a frustração e a curiosidade que surgem dessas fronteiras.

Por fim, a literatura pode ser útil para explorar as *Antinomias da Razão Pura*, discutidas na *Dialética Transcendental* de Kant, onde a razão se vê presa em contradições ao tentar ultrapassar os limites da expe-

riência possível. Através de exemplos literários, podemos ilustrar como os paradoxos e dilemas apresentados por Kant, como a questão sobre a finitude ou infinitude do universo, refletem as limitações inerentes ao pensamento humano. A literatura e a Filosofia, nesse contexto, podem abrir um diálogo sobre como os personagens lidam com questões insolúveis e como isso ressoa com as limitações que Kant atribui à própria razão (Kant, 1987). Assim, o uso da literatura pode ser um caminho eficaz para esclarecer os conceitos centrais da *Crítica da Razão Pura* e incentivar a reflexão crítica dos estudantes sobre os limites do conhecimento.

Esses textos não apenas tornam a filosofia mais acessível e viva, mas também permitem aos estudantes vivenciar os desafios e as limitações do conhecimento de uma forma que transcende a leitura puramente teórica.

Nessa direção, Coelho (2000) amplia a reflexão dizendo:

Desde as suas origens, a Literatura aparece ligada à função essencial de atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações, e sobre os espíritos, nos quais se decidem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. No encontro com a Literatura, os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (Coelho, 2000, p. 29).

Nessa volta, utilizar a disciplina de literatura para ensinar filosofia apresenta inúmeras vantagens que enriquecem o processo educativo e promovem uma aprendizagem com significado e significância. Esse recurso se potencializa com suas narrativas, personagens complexos e cenários ricos em detalhes, promovendo um ambiente sinérgico e propício para a exploração de questões eminentemente filosóficas, sociológicas e históricas de maneira acessível e envolvente. Ao unir literatura e filosofia, os educadores podem aproveitar o melhor de ambos os campos para fomentar o pensamento crítico, a discussão e a promoção de novos pensamentos.

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (Gramsci, 1981, p. 12).

Uma das principais vantagens de utilizar a literatura no ensino da filosofia é a capacidade de tornar os conceitos filosóficos abstratos mais concretos e compreensíveis. Os textos literários frequentemente abordam dilemas éticos, questões existenciais e debates sobre a natureza da realidade e do conhecimento. Esses conteúdos, quando apresentados através de histórias envolventes, tornam-se mais acessíveis aos alunos, que podem se identificar com os personagens e situações descritas. Por exemplo, a tragédia de Hamlet de Shakespeare pode ser utilizada para discutir a questão do livre-arbítrio, da moralidade e do existencialismo, proporcionando uma ponte entre a teoria filosófica e a experiência humana vivida, transcendendo dessa maneira a esfera conceitual e ampliando a compreensão, experienciando um pensar filosoficamente aplicável e multidisciplinar. Além disso, a literatura estimula a imaginação, empatia e corrobora no processo de humanização, atributos essenciais para o estudo e o fazer filosófico. Por essa banda, Cândido ratifica:

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento

intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentidos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (Cândido, 1995, p. 242).

Ao ler sobre as experiências e os sentimentos dos personagens, os alunos desenvolvem a habilidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo diferentes perspectivas e contextos. Isso é crucial para a filosofia, que frequentemente exige a consideração de múltiplos pontos de vista e a análise de argumentos opostos. Através da literatura, os alunos podem explorar essas diferentes perspectivas de maneira filosófica e guiada pelos pilares metodológicos da própria cientificidade, todavia enredada emocionalmente pelas obras e suas significâncias cheias de significados, podendo servir como um ponto de partida para discussões filosóficas mais amplas.

Também podemos citar um outro personagem da literatura encontrado na obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Nesse romance, o protagonista já falecido descreve suas memórias e conjectura sobre a vida, a morte, a sociedade e a condição humana com um profundo teor sarcástico e astuto. Suas reflexões filosóficas permeiam toda a obra, trazendo questionamentos profundos sobre a existência e o comportamento humano, figurando possibilidades infinitas de tematizações eminentemente filosóficas. Ademais, sua característica realista proporciona uma aproximação da obra e do objetivo da proposta, o ensino da filosofia.

Ante a essa proposta transversalizadora e multidisciplinar à luz da literatura e seus períodos, Cademartori (1985) esclarece:

Mesmo não havendo lugar para a metafísica, busca-se uma verdade para além dos fatos, assim como valores morais e estéticos que caracterizarão essa literatura como sendo de ação moralizadora. A descrição minuciosa que o escritor realista busca fazer da realidade é atravessada pela

preocupação moral de detectar os vícios da sociedade. Com esse intuito, as mazelas da sociedade burguesa, tão bem mascaradas pelo otimismo da narrativa romântica, vêm à cena, revelando distúrbios e conflitos inéditos ao leitor do período anterior. A narrativa romântica apresenta como vitorioso até mesmo o fracasso da sociedade no embate contra a realidade. Na narrativa realista, ao contrário, mesmo quando o herói atinge seus objetivos práticos, é apresentado como vencido para o leitor. No Realismo, por primeira vez, revela-se o conflito do herói com a ordem social burguesa (Cademartori, 1985, p. 45).

O enredo em comento “herói trágico” alude às discussões sobre o conceito de tragédia na filosofia, desde a antiguidade até os dias atuais. Ademais, podem ser elencadas as reflexões sobre a transitoriedade da vida, o valor dela, seus princípios e seu destino inevitável que refletem aspectos da liberdade humana e seus aspectos epistemológicos e axiológicos.

Ao tratar sobre essas questões dentro do contexto de uma narrativa literária, os alunos podem desenvolver uma compreensão inicial e posteriormente mais robusta e crítica das ideias filosóficas.

CONCLUSÃO

A integração da literatura no ensino da filosofia também promove o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas. A análise literária preconiza a identificação de temas, a compreensão de metáforas, interpretação de simbolismos e habilidades que são igualmente valiosas na filosofia. Ao estimular os alunos para apreciação de textos literários em formato crítico, os educadores também os preparam para abordar textos filosóficos com a mesma perícia e atenção aos detalhes. Ademais, a literatura pode facilitar a inclusão e a diversidade no ensino da filosofia. Textos que emergem de diferentes culturas e períodos históricos podem trazer à tona uma diversidade de tradições filosóficas e perspectivas que muitas vezes são negligenciadas nos currículos filosóficos tradicionais, onde em geral se exalta a filosofia grega. Ao incorporar essas vozes diver-

sas, os docentes podem proporcionar uma educação mais aglutinadora e representativa, refletindo a riqueza e a complexidade do pensamento humano e do próprio pensar reflexivo.

Por fim, a combinação de literatura e filosofia pode tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. A leitura de um romance ou de um conto pode ser uma experiência prazerosa e cativante para os alunos, estimulando seu interesse e motivação para aprender. Quando essa experiência é ligada a discussões filosóficas, os alunos são incentivados a pensar fora da padronização mecanizada do pensamento e pelo formato da exposição do conteúdo, a participar ativamente das aulas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo.

Em suma, utilizar a disciplina de literatura para ensinar filosofia oferece uma gama de possibilidades que enriquece a experiência educativa e torna os conceitos filosóficos mais acessíveis, estimula a imaginação e a participação, serve como ponto de partida para discussões profundas, desenvolve habilidades analíticas e de interpretação de texto, promove a inclusão e a diversidade, e torna as aulas mais dinâmicas e envolventes. Ao unir esses dois campos, os educadores podem proporcionar uma educação mais holística e significativa, preparando os discentes para se tornarem pensadores críticos e cidadãos engajados.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. de. **O Alienista**. 1 ed. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- ASSIS, M. de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 1 ed. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1959.
- CADEMARTORI, L. **Períodos Literários**. São Paulo: Ática, 1985.
- CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CÂNDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COLHO, N. M. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GODÓI, P. K. de. Como filosofar com as crianças. **Revista Ciência & Vida**, ano 1, n. 3., p. 23. São Paulo: Escala 2007.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. 2. (Os pensadores).
- MAGALHÃES, A. Partilhas do saber. Diálogos entre filosofia e literatura. **Revista Páginas de Filosofia**, v.1, n.2, p. 47-59, jul./dez. 2009.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. p. 57.
- SILVA, N. C. M. da. **O tema transversal ética no contexto escolar: uma análise da prática educativa**. 1 ed. Senhor do Bonfim: Editora Oxente, 2018.
- SOUZA, R. S. de; FRANCISCO, O. B. O Ensino de Filosofia: desafios e novas perspectivas. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. Especial, jul./dez. 2016.
- TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. (org.) **Filosofia e Educação – Confluências**. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2004.

NIETZSCHE E A MÚSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO A PARTIR DE OFICINAS

Akyciel dos Santos Farias¹
José Soares das Chagas²

A música pode ser vista como uma forma de comunicação profunda, emocional e capaz de transmitir ideias e valores. Nessa perspectiva, em que se associa a possibilidade de trabalhar a música no ensino de Filosofia através da prática pedagógica, Rodrigues (2020) destaca que a Filosofia leva os alunos a pensarem, refletirem sobre a sociedade na qual vivem. A autora afirma que essa aproximação contribui decisivamente para a formação humana e para a compreensão da vida em sociedade, sendo essencial o estudo da Filosofia para a formação do ser humano e do cidadão.

A Filosofia deve estar ao alcance de todos os cidadãos, para que estes possam refletir o mundo que os rodeia e ter uma formação mais humana e consciente. Nesse contexto, buscamos unir a música popular brasileira e o pensamento de Friedrich Nietzsche, fazendo dela uma fonte didática para o ensino de Filosofia por meio de oficinas. Nosso intento, portanto, é aproximar a concepção que Nietzsche tem de música como meio de sensibilização para que o conhecimento filosófico se torne mais acessível aos estudantes por meio da música como uma arte que ajuda o ser humano a viver melhor.

Com este intuito de tornar o estudo filosófico mais dinâmico e acessível, desenvolvemos oficinas pedagógicas de aprendizagem nas quais a Música Popular Brasileira foi trabalhada por meio de paródias, versões e criações originais com alunos do Ensino Médio do 1º, 2º e 3º ano de uma unidade escolar do interior do Piauí.

¹ Mestre em Filosofia (PROF-FILO/UFT). Professor (SEDUC-PI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7298179399503132>

² Doutor em Artes (IA/UNESP). Coordenador (PROF-FILO/UFT).
CV: <https://lattes.cnpq.br/9881921211705297>

As oficinas remetem à ideia de colaboração, trabalho, produção, concerto, que são próprias de um espaço de trabalho, onde cada pessoa realiza uma atividade previamente planejada. Segundo Ferreira (2001), o pedagogo francês Celestin Freinet (1896-1966) introduziu nas escolas as chamadas oficinas pedagógicas onde se criavam situações de ensino inspiradas em processos criativos desenvolvidos nos espaços de trabalho que muitas crianças humildes em idade escolar frequentavam.

Em nosso trabalho, utilizamos a ideia de participação, exercício e transformação que as oficinas transmitem, pois segundo Ferreira (2001) a “Oficina Pedagógica pode ser entendida como um espaço de trabalho que se caracteriza pela participação responsável de cada sujeito, na execução de uma tarefa coletiva.” (Ferreira, 2001, p. 11). Esse material terá como foco a atuação dos professores de Filosofia no Ensino Médio como proposta de suporte ao trabalho docente. Assim, apresentaremos a seguir a fundamentação teórica da pesquisa a partir da concepção de música e educação em Nietzsche (primeiro e segundo ponto) e, depois, apresentaremos o relato da nossa experiência com a execução das oficinas (ponto três).

A MÚSICA EM NIETZSCHE

Friedrich Nietzsche, filósofo alemão do século XIX, foi um grande apreciador e crítico de música. Ele acreditava que a música era uma forma de arte única, capaz de expressar emoções e sensações que não podiam ser transmitidas por meio de palavras ou outras formas de arte.

Nietzsche, através de suas discussões em *Nascimento da Tragédia*, traz a ideia (ainda que não utilize essas palavras) de que a música é uma “linguagem universal”, de modo que é capaz de transcender barreiras culturais e linguísticas. Para o filósofo, a música é uma forma de arte que pode ajudar a superar a alienação e o isolamento causados pela modernidade, permitindo que as pessoas se conectassem com emoções e sensações profundas. A música alcança uma singularidade única na compreensão de Nietzsche e, por isso, permeia sua obra (Silva, 2017).

Em seu pensamento a respeito da música, Nietzsche também acredita que essa é uma expressão direta da vontade de poder, a força motriz

por trás de todos os fenômenos da vida. Ele vê a música como uma forma de afirmar e expressar a vida em vez de negá-la ou tentar escapar dela.

Uma de suas principais ideias é a sua crítica à tradição tonal ocidental. Os argumentos para tanto estão no fato de que o filósofo entende que a tonalidade limita a expressão musical, restringindo a gama de emoções e sensações que poderiam ser transmitidas. Como mudança a esse entendimento, Nietzsche tem, também, inspiração na música atonal, que tem como característica o fato de não seguir as regras tonais convencionais e ser capaz de transmitir emoções mais complexas e sutis (Silva, 2017).

Outra contribuição significativa de Nietzsche foi a defesa da música como forma de arte total. Ele acreditava que a música poderia ser combinada com outras formas de arte como a poesia, a dança e o teatro, e que, assim, poderia criar uma experiência estética completa e integrada. Ideias concebidas ainda com um olhar voltado para o pensamento de Schopenhauer, que influenciou fortemente o movimento wagneriano liderado pelo compositor alemão Richard Wagner, que buscava integrar várias formas de arte em suas óperas.

Assim, percebemos que Nietzsche entende a música como uma forma de arte poderosa e única, capaz de expressar emoções e sensações profundas e de transcender barreiras culturais e linguísticas.

É notório, ainda, que Nietzsche também defende que a música tem um papel importante na formação da personalidade e na educação das emoções. Em seu pensamento estava o entendimento de que a música poderia ajudar as pessoas a desenvolverem uma sensibilidade mais refinada e uma capacidade maior de lidar com emoções complexas, tornando-as mais aptas a lidar com os desafios da vida. De acordo com Santos (2015), a música para Nietzsche representa uma linguagem para expressar sentimentos que tem efeito sobre os ouvintes. Ela é uma arte da bela roupagem da aparência e da vida.

Com sua forte ligação com a música e a influência dessa em seu pensamento, Nietzsche também critica a música popular de sua época, sobretudo a ópera italiana que ele considerava superficial e comercial. Em detrimento da música popular, músicas tidas como leves (polcas, marchas, canções que vigoraram no século XIX), o filósofo valoriza a

música de compositores como Bach, Beethoven e Wagner, que considerava mais profundas e expressivas.

A intenção artística que a nova música persegue com o que agora é chamado, de maneira vigorosa, porém imprecisa, de “melodia infinita”, pode ser esclarecida se imaginamos alguém que entra na água, aos poucos deixa de pisar seguramente no fundo e afinal se entrega à mercê do elemento que balança: é preciso nadar. Na música anterior tinha-se, em gracioso, solene ou vivaz movimento, com rapidez ou lentidão, que dançar: a medida necessária para isso, a observância de determinados graus equivalentes de tempo e força, exigia da alma do ouvinte uma contínua ponderação: no contraste entre essa mais fria corrente de ar, que vinha da ponderação, e o cálido bafejo do entusiasmo musical baseava-se a magia daquela música. — Richard Wagner quis outra espécie de movimento da alma, que, como eu disse, tem afinidades com o nadar e o flutuar. Talvez seja esta a mais essencial de suas inovações (Nietzsche, 2007, p. 65).

Portanto, compositores como Wagner agradaram Nietzsche, pois trouxeram inovações à música, alcançando o ouvinte de maneira profunda. Suas canções provocam entusiasmo, trazem graciosidade e são vigorosas, características estas que o filósofo não encontra nas músicas populares.

Nessa relação profunda entre Nietzsche e a música, é compreensível que sua influência sobre essa manifestação artística não se restrinja à sua época. Suas ideias sobre a música atonal e a integração de várias formas de arte influenciaram significativamente a música do século XX, especialmente o movimento da música experimental e vanguardista (Lima, 2017).

A atonalidade se refere à ausência de uma tonalidade específica em uma determinada peça musical: não segue escalas e acordes tradicionais, não se centra em uma tonalidade específica. Arnold Schoenberg, por exemplo, tinha uma música atonal e passou a ser influenciado pelas ideias de Nietzsche, valorizando a individualidade e originalidade nessa arte, explorando novas formas musicais.

Compositores como Arnold Schoenberg, Igor Stravinsky e John Cage foram fortemente influenciados pelas ideias de Nietzsche e buscaram explorar as possibilidades da música atonal e da integração de várias formas de arte.

De acordo com Burnett Junior (2004), a ligação de Nietzsche com a música é um dos elementos irredutíveis de sua produção filosófica, de modo que suas incursões pela poesia e as referências que ele faz à música não deixam dúvidas de tamanha importância que a vivência musical foi para o exercício do pensar.

A filosofia de Nietzsche tem um viés artístico que rapidamente se estendeu por toda a sua obra. Com efeito, era marcada por aspecto musical e rítmico, que faz seu texto ser arrebatador.

Ainda em conformidade com Burnett Júnior (2004), Nietzsche procurou sons inauditos primeiro em si mesmo, porém o seu talento para a Filosofia não podia ser equiparado a nenhum outro. Contudo, os seus pensamentos pela música progrediram de forma organizada e metódica com o passar dos anos, porém nunca foi necessária e classicamente sistemática como o resto de sua obra.

MÚSICA E EDUCAÇÃO A PARTIR DE NIETZSCHE

Acerca da relação que existe entre música, ensino de Filosofia e Nietzsche, chama a atenção o fato de que a música tem um sentido próprio para Nietzsche, sendo este um dos seus principais temas de produção intelectual. Sobre tudo a música dionisíaca é pensada enquanto arte trágica e explica e fundamenta a compreensão da existência no mundo (Bohmann, 2011).

De acordo com Bohmann (2011), Nietzsche encontra na música solo fértil para que pudesse desenvolver o seu pensamento filosófico, para que trouxesse todas as suas inquietudes e curiosidades e passasse a compreender a sua própria existência e a vida ao seu redor em toda a sua complexidade. Utilizando-se da música, desperta enquanto filósofo.

Quando se volta para a música e para a vida em sua complexa existência, aquela encontra sentido filosófico como existência em movimento no jogo – que é o movimento da vida.

Por isso, mostra-se relevante que se discuta a música no ensino de Filosofia e que seja apresentada no pensamento de Nietzsche, considerando sua relevância para a construção de seu pensamento filosófico sobre a complexidade da vida.

A utilização da música no ensino de Filosofia traz a melhoria da aprendizagem. A utilização da música popular brasileira permite que os alunos reflitam sua identidade cultural e musical, o espaço sociocultural em que se inserem, e mostra que a música é um recurso didático para o aprendizado da Filosofia, favorecendo o conhecimento e a criação de conceitos filosóficos por parte dos alunos que poderão fazer uma leitura crítica das ideias que estão presentes nas letras das músicas.

Para Dias e Silva (2016), as manifestações artísticas influenciam a vida das pessoas, e a música é uma dessas expressões que se faz presente no dia a dia. Observando os alunos em sala de aula ou fora dela é possível perceber que constantemente fazem uso de aparelhos eletrônicos para ouvirem músicas. Canções, desde as mais antigas até as mais atuais, encantam os jovens e podem refletir de forma concreta em suas vidas. Desde que a música seja utilizada adequadamente em sala de aula, ela irá contribuir para provocar reflexões filosóficas nos estudantes.

A música juntamente com a Filosofia permite uma escuta sensível do mundo. Tem o poder de produzir o deslocamento do sujeito em relação às contingências do tempo e do espaço em que vive. Escutar música é um entretenimento, mas é muito mais do que isso: é um artefato cognitivo e ultrapassa a experiência da realidade, permitindo que o sujeito se encontre com a essência dos fenômenos que não podem ser traduzidos em palavras. Nesse aspecto, a melodia faz com que seja possível experimentar estados de coesão e de conexão plena, ligando o sentido e intenção, começo e fim, na infinitude das palavras. O fenômeno musical é compreendido por Nietzsche como algo que provoca

a expressão da dor e do sofrimento, mas que ao mesmo tempo pode trazer júbilo e alegria (Marton, 2005). Dessa forma, a música tem um poder mobilizador e leva a diferentes estados de espírito, é uma fonte poderosa de ligação entre ser humano e natureza. Também possibilita que o sujeito se conecte consigo mesmo e com aqueles que estão à sua volta.

Marton (2005) entende que a música é intraduzível, mas que é possível refletir sobre o seu papel e como ela está ligada ao ser humano e à natureza. A autora defende que a música é um artefato cognitivo que torna os discursos, principalmente os filosóficos, mais compreensíveis, ajudando o ser humano a compreender suas escolhas, sensações e as percepções que têm do mundo à sua volta.

Clemente (2011) enfatiza que a música permite a revelação de uma determinada cultura, de uma religião ou de um modo de estar na vida – o que traz a esta diversas razões para que seja trabalhada no âmbito educacional. Ressalta a música como despertar da consciência das pessoas e para que se valorizem temas que muitas vezes são despercebidos. No ensino da Filosofia, a música se mostra como de grande importância no seio de uma infinidade de temas. A música é rica em uma variedade de tópicos e gêneros e ajuda a expressar a crítica filosófica.

Unida à Filosofia, a música funciona como uma forma de chamar a atenção e despertar a consciência dos alunos para temas, bem como situações que muitas vezes passam despercebidas. As músicas trabalham diversos temas em sua sonoridade e podem ser refletidas na discussão filosófica. Podem ser escutadas, refletidas e discutidas, levando o aluno a pensar, se tornando uma estratégia de aprendizagem (Clemente, 2011).

A música em sala de aula no ensino de Filosofia leva os alunos a envolverem-se na temática trabalhada, desperta sua atenção e possibilita que estes possam refletir acerca de diferentes temáticas, assim como favorece a melhoria da aprendizagem na disciplina de Filosofia.

A música na concepção de Nietzsche é uma arte elevada, pois consegue atingir o sentido da vida e com sua linguagem universal oferece prazer. A Filosofia existe por causa da vida e a vida humana é

complexa, mas a música ajuda Nietzsche a pensar a complexidade da vida e a encontrar satisfação.

Paiva (2014) acredita que existe um caminho envolvendo a experiência da Filosofia com a música em sala de aula em que a música é, sobretudo, utilizada para ensinar jovens e adolescentes. Com efeito, o ensino nessa faixa etária é um grande desafio, e muitas vezes os alunos são resistentes à prática de leitura. Porém, comumente, tem gosto pela música, sendo que esta é uma linguagem específica, permitindo uma atitude ou um questionamento crítico a respeito de questões da vida e da existência humana.

Ensinar jovens e adolescentes é uma tarefa difícil, desafiadora, que requer empenho, de modo que o professor deve buscar possibilidades de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Em Filosofia, a música se constitui como uma ferramenta didática que pode levar o docente a tornar mais dinâmico e tranquilo o processo de ensino aprendizagem – sendo que este deve ter consciência do seu fazer pedagógico na formação e educação do ser humano. Nesse contexto em que se apresentam Nietzsche, música e estudo de Filosofia, destaca-se a música popular brasileira como uma ferramenta didático-pedagógica para o ensino de Filosofia.

A música popular brasileira é um gênero que surgiu no Brasil por volta de meados da década de 1960 tendo forte influência do folclore brasileiro, trazendo um novo ritmo que não se caracterizava nem como samba e nem como bossa nova, mas uma mistura de ambos e de outros ritmos: um novo gênero repleto de suavidade e regionalismo (Dias; Silva, 2016).

O gênero música popular brasileira pode estimular os alunos no ensino de Filosofia a buscarem atividade criadora e a pensar concepções filosóficas em seu dia a dia, assim como fazer com que estes despertem familiaridade com a Filosofia e sintam-se atraídos à medida que as canções têm o poder de despertar o interesse e se tornarem atrativas por seus conteúdos e ritmos (Dias; Silva, 2016).

Trabalhar Nietzsche e Filosofia em sala de aula requer do docente prática e empenho para que possa ser possível retratar a música em sua

significância nas reflexões filosóficas. A Filosofia é uma disciplina que busca compreender e refletir sobre os diversos aspectos da vida humana, desde a natureza do ser humano até as questões políticas e sociais, e por meio da relação com a música essas questões podem ser trabalhadas.

A prática docente no ensino de Filosofia deve levar em consideração a importância da reflexão crítica e do diálogo como formas de construção do conhecimento. O professor deve estimular a curiosidade e o questionamento dos alunos, incentivando-os a explorar diferentes pontos de vista e a desenvolver habilidades argumentativas e de análise. O diálogo com as mudanças na sociedade e na cultura se mostra de grande valia para desenvolver os alunos de forma integral.

O ensino de Filosofia deve ser relevante e significativo para os alunos, ajudando-os a compreender as questões contemporâneas e a desenvolver uma visão crítica e ética sobre o mundo, tornando-os capazes de reflexões e discussões coerentes com a realidade em que vivem. Para que a prática docente seja efetiva, é necessário que o professor tenha uma formação sólida na área, com conhecimentos atualizados e uma postura crítica em relação ao conhecimento, e que também esteja aberto ao diálogo com os alunos, respeitando suas opiniões e estimulando a participação ativa em sala de aula.

Dessa forma, é possível estimular nos alunos a capacidade de pensar de forma crítica e autônoma, formando cidadãos mais conscientes e engajados com a sociedade em que vivem. A música deve fazer parte desse ensino para que seja possível colaborar com a formação dos alunos e para que as reflexões da contemporaneidade possam acontecer, bem como para compreender que a música é uma expressão cultural muito rica e que deve ter seu potencial explorado. Donde surgiu a ideia de relacionar música e educação mediada pela Filosofia de Nietzsche, em uma escola onde atuamos.

No próximo ponto, o texto se desenvolverá em primeira pessoa. O professor Akyciel Farias descreverá como inseriu em sua prática docente esta pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado Pro-

fissional em Filosofia, orientada pelo docente José Soares da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

UM POUCO DA EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS: RELATO EM PRIMEIRA PESSOA DO PROFESSOR AKYCIEL FARIAS

As oficinas pedagógicas foram executadas em uma escola de Ensino Médio localizada na zona rural do município de Luís Correia, onde atuo como professor. O público atendido por essa escola é de 192 jovens com idade entre 15 e 18 anos, advindos das mais diversas realidades socioeconômicas, culturais e geopolíticas. Com estes discentes apliquei três oficinas pedagógicas - produto educacional final do da pesquisa realizada no curso de Mestrado Profissional em Filosofia.

Para um melhor entendimento e recorte final, escolhi uma oficina específica para trabalhar com cada nível do ensino médio (1º, 2º e 3º anos). A oficina *Filosofia Contemporânea e Música Popular Brasileira* foi executada com a turma de 1º ano do ensino médio; *Jovens no século XXI e a produção cultural* foi trabalhada com o 2º ano do ensino médio e, por fim, a oficina *Pré-socráticos e a noção de tempo nos dias atuais* foi executada com a turma de 3º ano.

As oficinas de Filosofia foram baseadas na obra de Nietzsche e relacionadas à música, constituindo-se em uma jornada enriquecedora e estimulante não só para os alunos, como também para mim que as medieei no âmbito educacional. Cada etapa foi planejada cuidadosamente com o intuito de que os alunos pudessem de fato serem imersos no universo da Filosofia de Nietzsche, de maneira que não apenas se transmitisse seus conhecimentos teóricos, mas que fosse possível desenvolver habilidades críticas e para que os alunos compreendessem mais a respeito da condição humana. As oficinas visaram praticar o pensamento filosófico com a música como elemento especial nessa empreitada.

Cada oficina demandou no mínimo 2 aulas de 60 minutos para sua execução. Como material necessário, utilizamos o quadro branco,

aparelho de som, projetor e aparelho de som/violão. As músicas eram reproduzidas pelo aparelho de som ou interpretadas por mim durante a oficina. Escolhemos a sala de aula e o pátio da escola como os dois ambientes das etapas de execução das oficinas.

Antes de iniciar cada oficina, foi dedicado um tempo relevante para criar uma ambientação propícia à reflexão e à introspecção, no qual utilizei de elementos visuais e sonoros que foram escolhidos conforme o planejamento de cada oficina, com muito cuidado, após a leitura de Nietzsche. Busquei por músicas que pudessem ser utilizadas nas oficinas, ouvindo-as e observando atentamente suas letras.

Nesses ambientes tinham fotos de Nietzsche e trechos de suas obras dispostos. Os elementos conquistaram a curiosidade dos alunos de tal modo que, ao chegarem na sala de aula ou no pátio onde ocorria a oficina, os alunos já se interessavam pela temática, olhavam para as imagens, para os trechos das obras e já tinham uma expectativa do que estaria por vir.

A música foi um elemento essencial nesta ambientação das oficinas. Quando os alunos chegavam, as músicas que dialogavam com os temas abordados já estavam sendo tocadas e, assim, os alunos já eram envolvidos em toda uma atmosfera que levava à contemplação e questionamentos – o que se fazia presente em todo o processo de aprendizagem.

A oficina tinha início com um exercício de reflexão sobre como a música pode ser uma forma de expressão filosófica e como os conceitos filosóficos podem ser explorados por meio dela. Os participantes eram então motivados a compartilhar suas perspectivas e experiências anteriores relacionadas ao tema. Nessa etapa, podemos dizer que havia uma sensibilização à temática da oficina, buscando trazer para o coletivo as experiências particulares que mais tarde seriam partilhadas em grupos de trabalho e, por fim, com todos da turma.

As oficinas pedagógicas, por serem metodologicamente organizadas para o trabalho teórico-prático, despertaram nos alunos a importância da contextualização do pensamento diante das experiências vividas por cada um em suas casas, comunidades, sala de aula etc. Por essa razão,

o engajamento nas atividades propostas obteve um retorno positivo quantitativo e qualitativo dos resultados esperados ao final das oficinas. A respeito disso, não percebi diferença entre os alunos que iniciavam o ensino médio e aqueles que estavam nos anos finais.

Durante a realização das atividades práticas, os alunos foram incentivados a participar de forma ativa. Foi muito relevante conseguir fazer com que eles fossem os protagonistas desse momento de construção de conhecimento. Uma das principais atividades que foram desenvolvidas foi a análise e interpretação de letras de músicas que refletiam as ideias de Nietzsche. Desse modo, os alunos exploraram conceitos filosóficos complexos por meio da música que era bem mais acessível e familiar para eles. Assim, eles puderam compreender os conceitos teóricos e refletir sobre como poderiam aplicar estes em suas próprias vidas – pois a questão muito importante nas oficinas foi fazer com que os alunos conseguissem refletir sobre si, sobre o mundo à sua volta e sobre questões que afligem o ser humano.

Também foi utilizada a estratégia de proposição de projetos práticos para tornar as aulas mais dinâmicas e mais desafiadoras para os alunos – momento que exigia destes mais criatividade e pensamento crítico, maior concentração e engajamento com seus grupos.

A criação de paródias das músicas populares brasileiras foi um momento muito relevante das oficinas, pois foi uma etapa muito prática e que trabalhou intensamente a criatividade dos alunos. Foi possível perceber que eles gostaram bastante da atividade proposta à medida que buscavam formas de adaptar as letras das músicas para refletir as ideias de Nietzsche. Percebi que os alunos participavam ativamente da atividade, refletiam sobre as questões filosóficas nietzschianas e compartilhavam entre si ideias o tempo todo. Foi uma atividade prática que possibilitou o trabalho em equipe.

Assim, o momento das oficinas foi muito importante para que os alunos protagonizassem ativamente o processo de aprendizagem. Foi uma experiência muito enriquecedora e estimulante para eles, que

foram o tempo todo incentivados a explorarem os conceitos filosóficos de Nietzsche de maneira criativa e autônoma, e também sempre incentivados a expressarem suas opiniões, a construir argumentos, a serem criativos – à medida que criavam suas paródias, eles agiam de maneira inovadora e desenvolviam habilidades. Sempre foi aberto um espaço para que os alunos fizessem suas perguntas, expusessem suas dúvidas e debatessem em conjunto (como de fato, aconteceu!).

Os alunos mostraram-se envolvidos em todo esse processo, bem articulados com seus colegas e com o mediador das atividades, mostrando que gostam de estímulos, de fazer algo novo, e que apreciam serem desafiados.

Ao final de cada oficina, os alunos podiam apresentar suas produções, compartilhar ideias entre os grupos, trocar experiências e, assim, cada vez mais era ampliado o conhecimento sobre os temas trabalhados. Aproveitei este momento também para refletir junto com os alunos e compartilhar um pouco do meu entendimento, bem como elogiar bastante cada aluno pela sua colaboração, pela participação nas aulas, por ter usado sua criatividade.

A experiência como mediador dessas oficinas foi muito gratificante e inspiradora. Enquanto profissional de educação, compreendi como é importante trabalhar de forma ativa e prática com os alunos, estimular a construção do pensamento crítico, refletir as obras filosóficas e como estas são importantes para pensarmos enquanto seres humanos. Assim como percebi também a importância de fazer com que os alunos tenham um momento de compartilhar ideias entre si, de trabalhar em equipe.

Senti-me profundamente motivado a continuar explorando novas abordagens e novas metodologias de ensino para instigar os alunos a gostarem de Filosofia, a desenvolverem seu pensamento crítico e cada vez mais se envolverem nas aulas, assumindo o papel de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Também pude compartilhar a realização dessas oficinas com outros educadores e estudiosos da Filosofia, colaborando para a difusão de novas formas de ensinar e de

favorecer a aprendizagem. Atividades como essas são muito importantes para transformar a educação.

As oficinas me mostraram que têm um papel muito importante no contexto educacional contemporâneo, em que cada vez mais é preciso contribuir significativamente para que os alunos possam se desenvolver. Mostraram-me também que apenas metodologias tradicionais de ensino não provocam uma aprendizagem enriquecedora.

Assim, as oficinas ajudam a estimular o pensamento crítico à medida que os alunos refletiram sobre questões fundamentais da Filosofia nietzschiana e que puderam fazer questionamentos sobre temas filosóficos. As atividades permitiram a integração entre Filosofia e música por meio de uma experiência educacional única. Foi notória a sua importância também para estimular a criatividade e a expressão artística, como momentos em que os alunos desenvolveram paródias, realizaram atividades práticas, sempre exercitando sua capacidade de criar ideias de forma original.

As oficinas se mostraram essenciais para que os alunos pudessem experimentar um momento inovador de educação, criativo e significativo, que colaborasse para seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. Foi, portanto, uma experiência que merece ser compartilhada com outros profissionais de educação, para que compreendam o quanto metodologias significativas podem melhorar o processo de ensino e aprendizagem e levar os alunos a terem maior interesse na Filosofia.

A cada oficina, uma nova experiência. Pude perceber o quão positivo foi adotar esta didática para as aulas, tendo como resultado um maior engajamento na situação de ensino-aprendizagem. Como facilitador ou mediador das oficinas, deparei-me com jovens de criatividade aguçada e espírito inquieto pelo conhecimento. Os meus colegas professores de outras áreas do conhecimento ficaram interessados em aplicar atividades similares com os alunos da mesma escola devido à boa repercussão que os próprios fizeram das oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência das oficinas evidenciou que atividades práticas – como a criação de paródias e a composição de músicas, inspiradas no filósofo Nietzsche – permitem aos alunos desenvolverem sua criatividade e, ainda, sua expressão artística.

As atividades enriqueceram o processo de ensino e aprendizagem e contribuíram para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo os aspectos intelectual, emocional e social – à medida que foram colocados como protagonistas desse processo – em um ambiente de aprendizagem que proporcionou o trabalho em equipe, a colaboração e a assimilação de novos conhecimentos.

Assim, como resultados, tivemos alunos participativos nas atividades das oficinas, mostrando-se estimulados e usando ao máximo sua criatividade. Abordagens pedagógicas inovadoras, que unem diferentes formas de expressão cultural – como música e Filosofia, no caso do estudo empreendido – mostram-se ferramentas capazes de estimular o pensamento crítico, a criatividade dos alunos e sua reflexão sobre a condição humana de maneira compreensível e simples.

REFERÊNCIAS

- BOHMANN, K. J. **O sentido da música em F. Nietzsche**. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- BURNETT JUNIOR, H. M. **A recriação do mundo: a dimensão redentora da música na Filosofia de Nietzsche**. 2004. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- DIAS, H. J. L.; DA SILVA, F. A. A canção popular brasileira como ferramenta didático pedagógica para o ensino de Filosofia. *In: PARANÁ*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2016. volume 1. Curitiba: SEED/PR, 2018, p. 02 - 25.
- FERREIRA, M. S. Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In: RIBEIRO*, M. M. G. (org.). **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDU-FRN, 2001.
- LIMA, M. J. S. Canção popular e música dionisíaca em Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2017.

- MARTON, S. L. **Música, filosofia, formação**: por uma escuta sensível do mundo. 2005. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- MORAES, F. **O pensamento musical de Nietzsche**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.
- NIETZSCHE, F. **O caso Wagner/Nietzsche contra Wagner**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia**. São Paulo Companhia das Letras, 2007.
- PAIVA, A. A experiência da filosofia com a música em sala de aula. *In*: MOURA, R. de. **Blog Fala Escrita**. Rondônia, jul. 2014. Disponível em: <https://falaescrita.blogspot.com/2014/07/musicosofia-musica-nas-aulas-de.html>. Acesso em: 12 out. 2023.
- PENNA, M. **Educação musical**: uma abordagem crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2020.
- SILVA, M. R. **As mutações de Dioniso em Nietzsche**: da visão dionisíaca de mundo ao “Gênio do coração”. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DESCAMINHOS E EXERCÍCIO DO PENSAMENTO

Alex de Mesquita Marinho¹

INTRODUÇÃO

Através das discussões que se seguem pretende-se demonstrar a necessidade de um trabalho eficaz em sala de aula de modo a explicitar-se a importância da adequação do aluno a viver em sociedade. Tendo consciência dos dissabores causados pelas intolerâncias sociais e a importância de se adquirir habilidades no decurso do Ensino Médio, o conhecimento sobre a disciplina filosofia torna-se essencial.

Aprender filosofia não é só ler um texto, é preciso saber interpretar e ir muito mais além. É ser capaz de compreender o que está escrito. Ao dominar o texto, o leitor torna-se apto a adquirir informações, desenvolver o raciocínio lógico, se integrar melhor na sociedade e ampliar a sua visão de mundo. Interpretar é uma habilidade indispensável ao cidadão. Em sala de aula o trabalho do docente deve ser incansável no sentido de não medir esforços na construção de estratégias que busquem um desenvolvimento significativo de seus educandos.

Muitos docentes em filosofia acabam por acomodar-se num ensino enciclopédico que não prioriza a capacidade pensante dos estudantes. Outros acabam desenvolvendo um ensino calcado em temáticas dispersas que culminam numa enxurrada de discussões e opiniões não fundamentadas. O processo educativo em filosofia precisa ser construído de forma honesta, pois a esse saber não pode deixar-se sufocar por sistemáticas burocráticas.

Ensinar filosofia é mais que apresentar um elenco de pensadores, suas vidas e obras. É, sobretudo, uma atividade no pensamento, sobre o

¹ Mestre em Filosofia (PROF-FILO/UFPI). Professor (UESPI).
CV: <https://lattes.cnpq.br/6854053183840197>

pensamento e a partir do pensamento e, para isso, necessita-se de metodologias adequadas e objetivos claros. Como não há nenhuma forma de se distanciar dessa realidade, os profissionais dessa área deveriam olhar para si mesmos, para suas próprias práticas, questionando-se sobre o real sentido desse ensino, ou seja, o porquê ensinar filosofia.

A sociedade atual experimenta mudanças rápidas e complexas devido ao fluxo de informações variadas e numerosas. Por isso, a necessidade de se estimular o exercício do pensamento torna-se cada vez mais urgente.

HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Quando se fala sobre o ensino de filosofia nas escolas brasileiras, uma gama de questões e desafios vêm à tona. Geralmente, fala-se da pouca valorização dessa disciplina, da carga horária reduzida e da atuação de professores que não são formados para lecionar nessa área, entre outras dificuldades.

Há, portanto, uma série de reveses que por vezes dão origem a dúvida sobre a permanência da filosofia no currículo educacional de nível médio brasileiro, pois parece pertinente refletir sobre uma determinada área e a eficácia de seu ensino como agente desenvolvedor de competências e de preparo para a cidadania. Compreender os motivos pelos quais se enfrentam os obstáculos citados faz-se tarefa salutar para refletir e buscar soluções adequadas. Do contrário, a filosofia continuará sendo vista por muitos como um saber sem importância ou meramente abstrato.

Um dos meios para entender a atual configuração do ensino de filosofia no Brasil é analisando sua introdução (e sua retirada) nos currículos em diferentes contextos históricos e educacionais.

A filosofia como disciplina escolar no nível médio brasileiro possui um histórico deveras conturbado, sobretudo, devido às questões políticas do passado.

Com a reforma curricular do ensino em 1942, a filosofia tornou-se disciplina obrigatória; já na década de 1960 seu status era de disciplina de caráter optativo. Com o apogeu da ditadura militar, novamente o

ensino de filosofia sofreu alterações, dessa vez sendo excluído das escolas juntamente com a disciplina de sociologia.

O regime militar que governou o país (1964-1985) provocou a ausência da obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar por um período de 37 anos. Na época da ditadura militar, filosofia e sociologia, passaram a ser substituídas pela disciplina de educação moral e cívica (Sá, 2014, p. 126).

É sabido que a retirada da filosofia das escolas durante o regime militar brasileiro deveu-se ao seu caráter questionador e reflexivo que pode se tornar uma ameaça a qualquer regime autoritário que pretenda manter-se no poder, e à ênfase na formação técnica que desviava ainda mais o foco para evitar as possíveis transgressões ao regime instalado. Nesse período, as disciplinas de humanas foram altamente desvalorizadas, pois o que importava era o ensino técnico-profissionalizante, como é exemplificado no seguinte trecho da Lei n.º 5.692/71: “§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 1971, p. 1).

Na segunda metade da década de 1980, com o fim do período ditatorial, o ensino de filosofia passou a ser reintroduzido lentamente, porém o público do ensino médio encontrava-se modificado, ou seja, a realidade das escolas era outra. Começaram a surgir aí certas inquietações sobre como proceder no ensino dessa disciplina, visto que agora os sujeitos do processo educativo possuíam outras necessidades, e isso gerou novas inquietações sobre a obrigatoriedade da filosofia como disciplina escolar.

A indefinição sobre o ensino de filosofia ser obrigatório ou não se arrastou por alguns anos. No ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou a dar os primeiros passos rumo à reintrodução da filosofia no Ensino Médio. A proposta do CNE para a inclusão da filosofia junto aos currículos da educação básica, agora regida pela Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – tinha prazo com duração de um ano para que houvesse a adequação a essa disciplina. Porém, somente no ano de 2008 foi sancionada a lei

que legitimava a obrigatoriedade da inserção da filosofia como disciplina escolar no Ensino Médio (Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008).

Essa retomada da filosofia no currículo escolar levantou novamente as preocupações acerca de seu ensino, pois seu histórico na educação brasileira – uma verdadeira *Odisseia* – deu gênese a diversos entraves e até mesmo contradições na forma de conduzi-la como saber escolar.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

É de conhecimento que os percalços históricos do ensino de filosofia no Brasil acarretaram problemas para a gênese de práticas didáticas que possam atingir os objetivos almejados para essa disciplina, bem como cumprir o que determina a legislação. Devido ao seu caráter dinâmico, parece um tanto complicado estabelecer metodologias que se consagrem com a filosofia em sala de aula.

Um dos entraves no delineamento do ensino de filosofia na educação brasileira é justamente a dificuldade em se estabelecer metodologias que de fato possam levar os estudantes à prática do ato de filosofar de maneira autônoma.

A peculiaridade do saber filosófico gera tais dificuldades devido à dinâmica filosófica que se apresenta em diversos contextos, por vezes gerando novos temas para o aprofundamento das discussões – por exemplo, as questões sobre estética, que só a partir do século XVIII, com Baumgarten, tornou-se disciplina independente para as reflexões filosóficas, ou ainda a problemática em se estabelecer temas específicos para a filosofia do nosso tempo. Essas e outras questões têm impacto direto na forma como o docente em filosofia busca apresentar e desenvolver a prática do filosofar em sala de aula.

Refletir sobre os métodos e técnicas possíveis a esse ensino pode conduzir o docente à formulação de meios significativos de promoção e divulgação da filosofia no âmbito escolar e extraescolar, pois a escola não é um espaço neutro.

O professor é o condutor de qualquer processo de ensino. No caso específico do ensino de filosofia, fala-se bastante sobre a necessidade de

que o docente que atua nessa área seja também um filósofo, como destacam Perencini e Rodrigues ao afirmarem que “é altamente necessário que o professor de filosofia se assuma enquanto filósofo, que traz como problema filosófico também a sua própria ensinabilidade” (Perencini; Rodrigues, 2014, p. 113). Isso levanta outra questão: a formação dos professores, que muitas vezes não é adequada ou nem mesmo pertence à área de filosofia – porém, não cabe aqui alongar-se nesse assunto.

Voltando nossa atenção para as estratégias metodológicas, apresentaremos em seguida algumas estratégias ou técnicas de ensino que podem levar à reflexão sobre a prática docente em filosofia com vistas a buscar melhores estratégias para a promoção de um ensino significativo aos educandos. A esse respeito, a autora Lídia Maria Rodrigo faz um questionamento no mínimo pertinente:

Para colocar o saber filosófico ao alcance dos não iniciados, será inevitável traduzir em termos simples o arsenal conceitual e os problemas filosóficos visando facilitar sua compreensão; esse procedimento de simplificação não conduzirá fatalmente a uma banalização da filosofia? (Rodrigo, 2009, p. 13).

Observa-se que essa prática de simplificação pode acarretar um risco ao próprio saber filosófico, no sentido de torná-lo algo com um significado banal ou sem importância, por isso ela requer bastante atenção e cuidado por parte do professor, que se vê por vezes obrigado a realizar essa técnica devido ao fato de que os alunos só têm contato com a filosofia quando ingressam no Ensino Médio, logo há uma espécie de choque ao deparar-se com um saber totalmente novo e tão singular: “Ao contrário do que se pensa habitualmente, traduzir em termos simples um saber especializado não é tarefa fácil. Só quem conhece determinado assunto em toda sua complexidade pode ser capaz de simplificá-lo sem cair no simplismo” (Rodrigo, 2009, p. 15).

Outra metodologia bastante difundida é ensinar por temas. Alguns manuais de filosofia (exemplos: *Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria Lúcia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; *Filosofia e filosofias: existência e sentidos*, de Juvenal Savian Filho; *Filosofia: experiência do pensamento*,

de Sílvio Gallo) abordam questões filosóficas em meio a determinadas temáticas, dentre as mais corriqueiras destacam-se a morte, o consumismo, questões que envolvem as novas tecnologias ou as redes sociais, entre outras que se fazem presentes no cotidiano dos educandos. Entende-se que uma abordagem na perspectiva de temas é aquela que abre possibilidades para que se construa “um ambiente mais propício para lançar ao aluno do Ensino Médio o desafio de enfrentar a Filosofia, de pensar por si mesmo e de acessar aquilo que ele pode” (Campaner, 2012, p. 51).

O ensino por temas parece realmente algo que pode se tornar bastante significativo e produtivo para o ensino de filosofia, pois sua proposta nasce da realidade na qual os alunos estão inseridos e até mesmo da participação deles como apontadores de temas a serem elencados. Todavia, assim como na prática metodológica anterior, deve-se ficar atento a possíveis problemas que possam surgir dentro dessa técnica de ensino.

Essa abordagem, no entanto, não está isenta de problemas. Eles podem advir desde a superficialidade no tratamento dos temas, da escolha de temas por parte do professor e que não pertençam à esfera do interesse dos alunos, ou até mesmo da liberdade de escolha dos alunos, que resulta numa mera troca de opiniões ou num excessivo ecletismo (Rodrigo, 2012, p. 39).

O alerta da autora é pertinente, pois esses riscos podem ser mais corriqueiros do que se imagina, e há a possibilidade de os alunos enxergarem a filosofia como mera discussão sobre temas “agradáveis”, mas que não dá resultado, ou seja, que não conduz de fato ao ato de filosofar.

Outra abordagem que cabe em discussão é o método de associação entre história da filosofia e o próprio ato de filosofar. Alguns autores vêm destacando esse método de ensino da filosofia pelo fato de que ele valoriza os clássicos e os associa a temas atuais. Essa metodologia pode remeter ao ensino por temas, porém neste último a história da filosofia (o cânon) não é tão explorada.

Então, filosofia e história da filosofia têm que andar juntas, senão você se torna ou de uma arrogância própria do ignorante ou de uma ignorância brutal e ingênuas,

porque imagina que está descobrindo uma coisa que provavelmente vem de trinta séculos antes de você, que já foi dita (Chauí, 2013, p. 22).

A filosofia só será efetiva no cotidiano dos alunos se estes obtiverem um ensino calcado em meios que os levem a praticarem realmente a atitude filosófica, e isso ocorrerá se a história da filosofia for devidamente utilizada. Como prática, Chauí (2013) sugere:

[...] pelo menos uma vez por mês, o professor de filosofia no ensino médio deveria escolher um texto, de preferência um texto que abale os alunos, por exemplo, o mito da caverna, a abertura da *Metafísica* de Aristóteles, o início da Primeira Meditação. Imagino que é possível selecionar alguns textos muito impactantes e, sobre eles, ensinar os alunos já uma primeira versão desse método de leitura (Chauí, 2013, p. 29).

Explicita-se que muitos problemas abordados pela filosofia atualmente também foram colocados em destaque por filósofos do passado, por isso a história da filosofia pode ser de grande valia se há o objetivo de fundamentar-se melhor sobre determinadas questões, seja concordando com o já dito ou discordando para seguir outras linhas em busca de soluções para os problemas dados. Cabe aqui o alerta sobre a maneira como serão tratados os textos filosóficos, pois o fato de alguns serem bastante antigos ou de difícil compreensão – alguns filósofos não tiveram a preocupação de escrever de forma clara – pode acarretar desinteresse ou até mesmo desprezo por parte dos alunos.

No tocante aos métodos elencados e tantos outros, vale levar em consideração que o ensino de filosofia não deve ser pedagogizado e sim problematizado. O que pode nortear os objetivos do docente é a noção de que esse ensino não objetiva a aprendizagem de teorias ou sistemas filosóficos já consagrados pela tradição, e sim a construção da própria filosofia, ou seja, a construção de saberes (conceitos) a partir de problemas estabelecidos através das provocações próprias da atitude filosófica.

PRÁTICA DOCENTE EM FILOSOFIA E OFICINAS DO PENSAMENTO

Qualquer que seja a prática adotada pelo professor de filosofia, esta irá gerar consequências que terão reflexo na formulação do cenário do ensino desse componente curricular. Daí a consciência da grande responsabilidade que tem o docente ao escolher o caminho pelo qual irá conduzir o ensino e os objetivos que deseja a partir de determinado método.

Infelizmente ainda ocorre em muitas instituições educacionais um ensino de filosofia muito aquém do desejado. A filosofia é, em algumas ocasiões, ensinada de forma aleatória, através de metodologias sem nexos com o saber filosófico e com uma avaliação da aprendizagem nada condizente com um ensino significativo.

Por outro lado há, ainda, a cultura de um ensino enciclopédico, sobretudo, com ênfase em avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este ensino foca a prática docente no desenvolvimento de técnicas de transmissão dos saberes filosóficos acumulados historicamente, porém deixa de lado quase efetivamente a atitude filosófica perante os conteúdos, ou seja, há aí a existência de uma educação bancária, na qual o estudante apenas recebe conteúdos estabelecidos sem questioná-los e agir a partir deles, algo totalmente oposto à atitude filosófica. Nas palavras de Lima:

Essa é uma das possibilidades do ensino da filosofia: experimentar novas relações entre os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os acontecimentos se constroem e se desconstroem (Lima, 2010, p. 70).

A prática docente em filosofia, como já mencionado anteriormente, nos direciona a questões pertinentes que geralmente voltarão nossos olhares para a maneira como o professor constrói seu fazer pedagógico nessa área. Sobre essa problemática didático-pedagógica acredita-se que:

[...] o primeiro passo, então, para a elaboração de uma proposta didática para ensinar filosofia é recuperar a ensinabilidade de ouvir o outro, isto é, saber quem é,

de onde vem, quais são suas histórias, seus limites, suas possibilidades, suas questões. Antes de nos preocuparmos tanto com o *quanto* ou o *que* vamos dizer em nossas aulas, poderíamos dar a oportunidade aos alunos de se expressarem e, a partir dessa “escuta”, elaborar um programa e estratégias que permitam a mediação entre suas questões e a tradição filosófica, visando à constituição de espaços de formação e liberdade (Rondon, 2013, p. 71).

Obter o conhecimento prévio de diversas características daqueles que são o alvo do ensino pode dar aos docentes em filosofia bases sólidas para a construção de meios que proporcionem um ensino significativo com reflexos positivos que agreguem consistência ao saber filosófico e possam tornar a filosofia de fato necessária, transformadora no ambiente escolar, e retirar de si a imagem de apenas mais uma disciplina obrigatória sem muita relevância na formação dos discentes.

Tendo em vista as dificuldades metodológicas no ensino de filosofia, autores como Walter Kohan e Sônia Campaner propõem o trabalho com a filosofia em sala de aula por meio daquilo que eles denominam como *oficinas de filosofia* ou *oficinas do pensamento*. Será abordada aqui essa proposta que os autores nos apresentam.

Parece estranho falar em oficina relacionada à filosofia pois tem-se a ideia, geralmente, de que uma oficina requer um trabalho especificamente material, ao passo que a filosofia trabalha conceitos e tem o pensamento como ponto de partida. Todavia, essa concepção de um trabalho prático voltado ao saber filosófico faz todo sentido se for bem organizado e se o professor souber articular o andamento da oficina em consonância com as especificidades que a filosofia tem. Kohan (2003) define essas oficinas da seguinte forma:

[...] Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar, e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos

aprender a empregar com alegria, força, manha, esforço, criatividade... dessa arte surgem os artefatos: os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos (Kohan, 2003, p. 78).

Dessa forma, os estudantes desempenharão o ofício do pensar, porém não o praticarão de forma aleatória, solta, sem nexos, pois se o docente tiver clareza no resultado que deseja obter e na forma como irá fazer isso por meio da oficina, o esperado é que o exercício do pensamento trará frutos e dará sentido ao ensino de filosofia.

Durante esse trabalho, o professor deverá ser consciente de que precisa desenvolver em seus alunos a habilidade e capacidade de criar conceitos, afinal esse deve ser um dos principais objetivos da oficina do pensamento. Do contrário, será só mais uma atividade de caráter lúdico. Esse tipo de prática parece ser bastante válida devido à oportunidade de o professor desenvolver sua própria criatividade e utilizar materiais diversificados na produção dessas atividades que formam a oficina de filosofia.

O professor pode ser uma espécie de DJ filosófico que, de posse de alguns materiais – textos, filmes, poemas –, produz um ambiente criativo que possibilite ao aluno discutir os temas sob ângulos diversos. Esse modo caleidoscópico de abordar os temas tem a vantagem de atrair os alunos e inseri-los no modo de discussão filosófica (Campaner, 2012, p. 121).

É importante frisar a questão dos conteúdos, pois deve-se ter cuidado para não trabalhar temas desconexos que levarão a discussões não fundamentadas filosoficamente. Por isso, a utilização de textos e outras fontes que abordam a tradição filosófica é de extrema valia. Quando bem executadas, as oficinas do pensamento possibilitam ao docente a chance de assumir uma nova postura, algo diferenciado que pode contribuir significativamente ao aprendizado dos discentes:

[...] O que consideramos importante, nessa maneira de dar aula, é que ela pode ser uma forma de colocar o professor em sala de aula, num lugar de escuta que não significa passividade. Mas um lugar que ele pode respeitar o aluno sem ser desrespeitado. Um lugar de autoridade

sem autoritarismo. A Filosofia é uma disciplina que possibilita essa liberdade, e não há por que fazer com que ela seja ensinada segundo os parâmetros de outras disciplinas (Campaner, 2012, p. 121).

Assim, o docente acaba por integrar-se mais à turma de alunos e deixa de lado a velha imagem do professor como o detentor do saber e como figura central do processo de ensino. Com isso, acredita-se que os estudantes possam sentir-se mais à vontade para expor seus anseios, dúvidas e contribuições.

Se o objetivo é a criação de conceitos por meio das oficinas, não se pode deixar de lado a noção de que as dúvidas ou ainda a problematização da realidade são elementos fundamentais a essas atividades.

Quando aprendemos e ensinamos filosofia em uma oficina, nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas; certos problemas filosóficos emergem com força da elaboração de algumas perguntas (Kohan, 2013, p. 79).

Trabalhar com o pensamento e, conseqüentemente, com as dúvidas, introduz o professor e sua turma no mundo dinâmico das interrogações próprias do fazer filosófico, que pode estimular e levar os jovens que compõem o público do Ensino Médio a sentirem-se sujeitos realmente ativos durante as aulas.

Diante dos expostos, nota-se que trabalhar com oficinas de filosofia em sala de aula requer cuidado e planejamento por parte do professor, que se souber realizar bem esse trabalho, dará aos estudantes possibilidades de expressão e criação filosóficas mais consistentes com a utilização da principal ferramenta da filosofia: o pensamento. “Oficinando, pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, torna-se diferente” (Kohan, 2013, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a trajetória da filosofia como disciplina escolar, é mais perceptível os diversos obstáculos enfrentados pelos docentes nessa área, questão que muitas vezes torna a prática em filosofia na sala de aula mera obrigatoriedade sem compromisso com o real sentido dessa área do saber na escola. Infelizmente, a cultura imediatista e tecnicista entremeada nas escolas torna a tarefa do professor de filosofia ainda mais difícil.

Mais que um conjunto de métodos e estratégias, são necessários espaços intraescolares de promoção do saber e do fazer filosóficos com vistas à valorização da filosofia não apenas como disciplina escolarizada, mas sobretudo, como um modo de pensar e agir indispensável à vida em sociedade e à prática da cidadania.

A partir do contato com os autores que propõem meios diferenciados para as aulas de filosofia, ficou nítido que é essencial a análise dessas propostas metodológicas e a possível aplicação delas no ambiente de sala de aula, mesmo que não da forma idêntica à que eles sugerem. Trabalhar filosofia na escola requer mais que uma gama de técnicas de ensino, exige um trato todo especial com a forma como se concebe a própria filosofia e sua expressividade no cotidiano.

A novidade, o espanto, a curiosidade são alguns aspectos que fazem parte da filosofia desde seus primórdios. Porém, ao longo do tempo, sua institucionalização acabou por tolher de certa forma tais características no momento em que ocorre um ensino pautado na memorização e voltado ao êxito em exames específicos, prática essa que ainda se faz presente em muitas escolas. Os processos de ensino e aprendizagem envolvem muitas facetas, e não necessariamente coincidentes. Entretanto, ensinar é fazer aprender. Todo ensino que não tem como resultado a aprendizagem, não cumpre seu papel. Por essa razão, sempre que não conquistamos bons resultados em relação à aprendizagem dos alunos se faz necessário analisar cuidadosamente a qualidade das nossas propostas de ensino.

O ensino de filosofia deve levar a uma reflexão e conscientização, onde o aluno seja capaz de formular e descobrir formas de partir do próprio pensamento como ferramenta para a interpretação do

mundo à sua volta. É necessário que o professor crie situações propícias para que os próprios estudantes se mostrem motivados e capacitados para agirem filosoficamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 out. 2022.

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender.** São Paulo: Saraiva, 2012.

CARVALHO, M.; CORNELLI, G. **Filosofia e formação.** Volume 1. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 13 ed. São Paulo: Ática, 2009.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org). **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GONTIJO, P.; VALADÃO, E. B. Ensino de filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas do Distrito Federal: história, prática e sentidos em construção. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 4, p. 285-303, set. 2004.

LIMA, W. M. O ensino de filosofia no Ensino Médio: problematizando a cidadania e a formação docente. **Debates em Educação**, Macció, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2010.

MOACI, A. C. **O nó do Ensino Médio.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PERENCINI, T. B.; RODRIGUES, A. Uma problematização filosófica acerca do ensino de filosofia: da (de) formação universitária às práticas escolares no Ensino Médio. **Trilhas Pedagógicas**, v. 4, n. 4, p. 103-115, ago. 2014.

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

RONDON, R. Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos. *In*: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. **Ensinar Filosofia.** Volume 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

SÁ, L. F. A. V. Filosofia no Ensino Médio: proposta versus problematização. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 9, p. 126-131, maio 2014.

Nota: texto publicado na Revista Polymatheia. Cf. MARINHO, A. de M. Ensino de filosofia: da sua configuração a propostas metodológicas. **Revista Polymatheia**, Fortaleza, v. 13, n. 22, p. 107-121, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/5725/4620>. Acesso em: 8 ago. 2024.

A FILOSOFIA NA EJA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Hélio Clemente Fernandes¹

INTRODUÇÃO

Os desafios são inúmeros para que o ensino de Filosofia e de qualidade ocorra na Educação de Jovens e Adultos (Eja). Vão das questões da ordem particular de cada estudante (conciliar família, trabalho com os estudos) ao compromisso dos governantes de financiamento e incentivo dessa modalidade de ensino, como aponta as pesquisas de Lêda Letro Ribeiro (2014) ao escrever *Educação de Jovens e Adultos: a atualidade como resultado do processo histórico*. A autora evidencia que:

Dados coletados sobre a situação da Eja, na atualidade, seriam suficientes para concluir que o Estado brasileiro não investiu o necessário na educação formal dos segmentos sociais que compõem o suposto alunado da EJA (recursos necessários para assegurar a alfabetização de adolescentes e adultos), muito menos, para garantir o direito constitucional de acesso e permanência desses sujeitos nos cursos de Ensino Fundamental (Ribeiro, 2014, p. 17).

Por isso importa indagar: O que fazer para ajudar esses estudantes a se desenvolverem da melhor forma possível? Sabemos que a Eja possui uma função reparadora e equalizadora, assegurada mediante oferta gratuita a todos que dela necessitam, mas o que fazer para que ela oferte uma educação de qualidade? Como enfrentar os gargalos presentes na modalidade de EJA (aprendizagem e evasão escolar)? Será que somente resolver a questão do: 1) acolhimento dos estudantes (olhar para o aluno, prestar atenção no seu projeto de vida, escutá-lo etc.); 2.

¹ Doutorado em Educação (UNIOESTE). Professor (SEED-PR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4133453374870703>

Práticas Pedagógicas que envolvam os estudantes (exemplo a Gincana dos descritores que foi para o Paraná todo); 3. A busca ativa dos estudantes que precisa começar a partir da sala de aula; são suficientes para que a Eja atinja suas finalidades?

Diante dessas indagações temos como problemática uma proposta de mudança de mentalidade onde o estudante é o responsável pela construção de seu conhecimento, construtor de sua própria história. Por sua vez, compartilhamos da concepção de que o estudante torna-se autor de seu conhecimento na medida em que busca informações ativamente e movido pelo desejo de melhorar cada vez mais enquanto ser humano, seja no âmbito social, espiritual, afetivo, espiritual etc.

O estudante é o centro de todo processo de ensino-aprendizagem, logo além dele utilizar diferentes fontes de pesquisa é importante que ele participe de debates e discussões, sempre aberto a novas perspectivas, a novas formas de aprender e ensinar. Nesse diapasão é fundamental que ele desenvolva novas habilidades de pensamento crítico-criativo, autonomia de pensar e fazer, capaz de questionar constantemente sua caminhada escolar, formativa, onde tudo encontra-se entrelaçado com sua vida além das paredes da escola.

Para tanto, utilizaremos da metodologia ativa pautada na rotação por estação, pois partimos da constatação que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (CEEJA Joaquina Mattos Branco – Cascavel, PR) são bem heterogêneos, onde a faixa etária dos estudantes vai dos 18 anos até estudantes com mais de 60 anos. Assim, utilizando das aulas de Filosofia, durante as manhãs de segunda-feira e demos início ao processo de implementação desse trabalho.

Tendo presente o conteúdo Filosófico: QUEM SOU EU? Buscou-se fazer uma junção entre os conteúdos da Filosofia afim de trabalharmos também a interdisciplinaridade com Projeto de Vida. Deste modo tivemos disponível o tempo das 7:30 até 10:00 toda manhã, uma vez por semana. Utilizamos as três primeiras aulas do dia 05 de fevereiro de 2024 para realizarmos a acolhida dos estudantes e explicitar a dinâmica de aplicação do projeto baseado na rotação por estação. Foi realizada a dinâmica do monstro, no sentido de que somos diferentes, porém essa

diferença é positiva e isso precisa ser enaltecido. Unidos somos mais fortes. Cada estudante pode escrever o monstro que representa um desafio na conquista de seus objetivos e o monstro-anjo que favorece sua trajetória educacional. Um fator positivo é o fato de sempre utilizarmos a mesma sala 14, que fica no segundo andar do centro de educação, com isso estivemos caracterizando e dando vida ao ambiente escolar, onde cada estudante se reconhece no que faz.

A *estação dos jogos educativos* ocorreu no dia 19 de fevereiro e foi pautada no jogo-brincadeira de Caça ao Tesouro. A turma foi dividida em duas e a cada pista encontrada a biografia de um filósofo era lida. No verso de cada pista encontrada um mapa para levar a outra pista. Essa atividade foi favorecida na medida em que a escola apresenta bastante espaço, assim os estudantes caminharam pelo estacionamento da frente da escola, pela biblioteca, salas de recurso, laboratório de informática, refeitório e o bosque que fica atrás da escola e que também funciona como estacionamento. Depois foi retomado toda a bibliografia dos *filósofos cosmológicos* e onde se indagou sobre o que é o mundo a partir do qual todos buscamos construir nosso *Projeto de Vida*?

Ainda na rotação de jogos educativos realizamos no dia 26 de fevereiro de 2024, um quebra-cabeça filosófico onde apresentamos a questão do problema antropológico: QUEM É O HOMEM? A partir dessa indagação e da resposta realizada pelos filósofos cada estudante foi provocado a realizar a sua reflexão.

No dia 04 de março de 2024 entramos na rotação da leitura. Nessa estação os estudantes puderam ler livros, revistas, artigos referentes a biografias de pessoas famosas. Na biblioteca do CEEBJA Joaquina Mattos Branco entraram em contato com uma variedade de materiais de leitura no intuito de atender os diferentes níveis de interesse e habilidades dos estudantes. Por se tratar da semana da mulher (04 à 08 de março), buscamos realizar uma análise de quem é a mulher na sociedade. Fizemos um resgate histórico-filosófico onde apresentamos ao fim os avanços da mulher e o quanto ainda é preciso avançar. Nessa aula, com o auxílio do professor cada estudante aprendeu a fazer a flor de lótus

e, com esse trabalho foi feito o jardim da turma onde um dos cartazes indicava: “Mais do que flores todas as mulheres merecem respeito”.

No dia 11 de março de 2024 se implementou a rotação da escrita. Nesta cada estudante pode escrever sobre sua história de vida, sobre os motivos que o levam a estudar e se esforça para ser uma pessoa melhor a cada dia. Com o auxílio do Educatron (aparelho com monitor ampliado e acesso à internet) foi fornecido tópicos para orientar os estudantes em sua escrita.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os desafios são inúmeros, e a pesquisa em educação ajuda a enfrenta-los. Isso é o que aponta o artigo de Tatiana Bezerra Fagundes ao escrever sobre: *Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas de trabalho docente*:

Por um lado, para evidenciar e nomear movimentos de professores que tinham a preocupação precípua com o aprendizado dos alunos que se encontravam em suas escolas. Por outro, como aporte teórico para formar professores como profissionais reflexivos e/ou que pudessem ter a pesquisa como prática recorrente em seu trabalho docente (FAGUNDES, 2016, p. 283).

O professor de filosofia pesquisador é exemplo a ser seguido por seus estudantes. Ou seja, alguém que pratica leitura de livros estará mais apto para despertar o gosto e o costume da leitura entre seus estudantes. Deste modo, pactuamos com aqueles que pensam que além disso tudo é fundamental a introdução de metodologias ativas no desenvolvimento dos conteúdos escolares em função das especificidades dos estudantes da Eja e seus perfis tão diferentes. Portanto, observa-se a importância das metodologias ativas no que tange “a relevância da educação integral do estudante da Eja. Que supere a dicotomia entre a prática e a teoria. Trata-se do pleno desenvolvimento do ser humano, para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, para pensar e fazer” (FERNANDES, 2012, p. 267).

Ao contrário do ensino tradicional, em que o professor é o centro do processo de ensino e os alunos são receptores passivos de informações, as metodologias ativas incentivam a interação, a colaboração e a reflexão por parte dos estudantes.

Neste sentido:

Coloca-se como hipótese de que a produção de conhecimento é um valor educativo, e que os caminhos para a sua produção permitem a tomada e ampliação de consciência crítica de agentes locais, sobre os modos de engajamento em atividades cotidianas para o enfrentamento das questões de vida local (CORREIA; COSTA; AKERMAN, 2017, p. 24).

Compreende-se também que as microrrelações sociais encontram-se ligadas intimamente às questões globais. O que cerca os estudantes importam e são objetos de pesquisa, de estudo e ensino. O Objetivo da utilização das metodologias ativas é o de tornar o estudante da Eja protagonista de seu próprio conhecimento. A partir desse viés, temos “a possibilidade de pensar sobre conteúdos de apreensão do conhecimento relacionados às questões de vida local, ou seja, expressões de vulnerabilidades e marginalizações vividas em redes de relações microsociais” (CORREIA; COSTA; AKERMAN, 2017, p. 27).

Enquanto professor temos a tarefa de buscar evitar o equívoco - reducionista e simplista - de pensar o homem como obra de um grupo social ou da cultura que assimila. O desafio é perceber o homem concreto e vivo, um estudante de carne e osso, dentro de uma concepção de educação que busca transformar as condições existentes em prol da emancipação social dos estudantes. Trabalhar na construção de um mundo humano que possa dar a cada homem condições de vida digna. Corroborar, nesta esteira, Paulo Freire ao afirmar que ensinar exige respeito a autonomia do educando:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro

que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 19).

Neste sentido, o uso das metodologias no ensino de filosofia proporciona aos estudantes uma experiência de aprendizado significativo, onde eles podem relacionar o conteúdo com situações do mundo real, desenvolver habilidades de resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico. Desse modo, a escola terá melhores condições de contribuir com o processo de desenvolvimento de seus estudantes, preparando-os para o mundo.

São exemplos de metodologias ativas: 1) Aprendizagem baseada em problemas: onde aos estudantes apresenta-se um problema ou desafio real e incentiva-os a buscar soluções por meio de pesquisa, colaboração e reflexão. 2) Aprendizagem baseada em projetos: Os alunos trabalham em projetos práticos que envolvem a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Eles têm autonomia para definir metas, planejar e executar o projeto, além de apresentar os resultados. 3) Aprendizagem cooperativa: Neste os alunos trabalham em grupos para alcançar objetivos comuns. Eles compartilham responsabilidades, tomam decisões coletivas e aprendem uns com os outros. 4) Sala de aula invertida: Os alunos estudam o conteúdo teórico fora da sala de aula, por meio de materiais como vídeos ou leituras, e utilizam o tempo em sala para discussões, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas. Entre outras.

Enfatiza-se que o objetivo principal é promover uma aprendizagem mais significativa, engajadora e centrada no aluno. As metodologias ativas podem ser adaptadas de acordo com as necessidades e características de cada contexto educacional.

METODOLOGIA

De princípio entende-se que as atividades de rotação por estação são uma forma dinâmica de envolver os estudantes em diferentes tarefas ou estações de aprendizado. Cada estação pode ter uma atividade específica, e os alunos se deslocam entre as estações em um determinado intervalo de tempo. Isso permite que eles participem de várias atividades

e abordagens de aprendizado. Essa metodologia propicia ao estudante conhecer a totalidade do processo de ensino-aprendizagem, da realidade.

A rotação por estação é uma ótima maneira de promover a participação ativa dos alunos e oferecer uma variedade de experiências de aprendizado. Deste modo, saberemos em que medida os estudantes se apropriaram das aprendizagens. Também percebe-se nesta atividade que a essência está na aprendizagem e de que forma foi construída, vivenciada e experimentada. Assim, haverá tempo para auxiliá-los a superar dificuldades, refazer trajetórias e aprender com maior propriedade.

O processo educativo é uma construção que requer interação entre os discentes e com a mediação do docente. Tudo em forma de parceria, avaliando todas as etapas. Como sugestão para trabalhar a rotação por estação apresentamos: 1) Estação de leitura: Nessa estação, os alunos podem ler livros, revistas, artigos ou até mesmo realizar pesquisas relacionadas ao tema em estudo. Você pode fornecer uma variedade de materiais de leitura para atender aos diferentes níveis de habilidade dos alunos. 2) Estação de escrita: Nessa estação, os alunos podem praticar suas habilidades de escrita. Eles podem escrever histórias, redações, cartas ou até mesmo manter um diário. E o docente pode fornecer tópicos ou *prompts* para orientar sua escrita. 3) Estação de pesquisa: Nessa estação, os alunos podem realizar pesquisas mais aprofundadas sobre um tópico específico. Eles podem usar recursos como livros, enciclopédias ou a internet para coletar informações e criar apresentações sobre o assunto. 4) Estação de jogos educativos: Nessa estação, os alunos podem jogar jogos educativos relacionados ao conteúdo que estão estudando. Os jogos podem ajudar a reforçar conceitos e habilidades importantes de forma divertida e envolvente. 5) Estação de experimentos práticos: Nessa estação, os alunos podem participar de experimentos práticos relacionados à ciência ou outras disciplinas. Eles podem realizar experiências, observar resultados e registrar suas descobertas.

Em todas as estações é importante o trabalho coletivo. Ao debater em grupo, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe e a ouvir as opiniões e argumentos dos outros, desenvolvendo habilidades importantes de comunicação e colaboração. Além disso, ao discutir em sala de

aula, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas ideias com a turma como um todo, aprendendo a respeitar as opiniões divergentes e a responder com argumentos e evidências em vez de críticas pessoais.

Por fim, na estação da escrita temos um ensaio que estimula a organização das ideias e argumentos e a construção de um pensamento crítico mais elaborado e fundamentado. Essas habilidades são importantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que capacitam os alunos a formular e expressar suas próprias opiniões de maneira clara e coerente.

Em suma, compreender a importância das metodologias ativas para o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade é fundamental para a construção de uma educação de qualidade e significativa. Todo esse processo é realizado com o acompanhamento do professor e sua mediação para que os estudantes desenvolvam suas habilidades e competências.

AVALIAÇÃO

A avaliação é diagnóstica e acontece o tempo todo. Neste sentido, a observação dos resultados se dará por meio de acompanhamento nas atividades propostas, onde intenta-se verificar o desenvolvimento integral do ser humano. O saber é partilhado e cada estudante é avaliado e se auto-avalia individualmente. Dentro desse dinamismo, entendemos que a FILOSOFIA e todas as disciplinas (com seus conteúdos a serem ministrados), possuem muito a ganhar com as metodologias ativas, aqui em especial com a *Rotação por Estações*. Portanto, as metodologias ativas se constituem em ferramentas valiosas para o desenvolvimento humano, permitindo o pensar criticamente e questionamento dos valores e princípios que orientam nossas vidas e sociedade.

As atividades que envolvem o debate e a argumentação sobre temas filosóficos são uma forma eficaz de promover essa reflexão e desenvolver habilidades importantes de comunicação, colaboração e pensamento crítico. Exemplo de uma atividade que utiliza a técnica do debate para desenvolver habilidades argumentativas e de pensamento crítico dos alunos, sendo adequada para a disciplina de FILOSOFIA. Por exemplo,

o *Debate sobre um tema filosófico*, precisa conter um objetivo: Desenvolver habilidades argumentativas e de pensamento crítico dos alunos.

É importante que os objetivos e atividades estejam alinhados com os padrões educacionais e as necessidades dos alunos. O desenvolvimento dos estudantes podem ser feitos por meio de avaliações formativas, como questionários, discussões em grupo e atividades de escrita, para avaliar o progresso dos alunos em relação ao desenvolvimento de suas habilidades e competências, fornecendo continuamente um feedback aos estudantes sobre sua aprendizagem.

Em suma, considera-se importante a inserção das metodologias ativas no ensino da FILOSOFIA e na educação de Jovens e Adultos (Eja). Esse processo precisa ser acompanhado por uma reflexão constante sobre sua eficácia em relação à aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Ricardo Lopes; COSTA, Samira Lima da; ARKEMAN, Marco. *Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo*. Campo Grande, MS. Revista Interações. V. 18; n. 3; p. 23-39; jul./set. 2017.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. *Os Conceitos de Professor Pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 21; n. 65; abr.-jun. 2016.

FERNANDES, H. C. *Algumas Considerações Sobre a Educação de Jovens e Adultos*. In: Simpósio de Pesquisa Estado e Poder. Cascavel, PR; Edunioeste, 2012.

RIBEIRO, Lêda Letro. *Educação de Jovens e Adultos: a atualidade como resultado do processo histórico*. In: ABREU, Anderson Carlos Santos. Educação de Jovens e Adultos: cadernos pedagógicos. Org. Anderson Carlos Santos de Abreu; Lêda Letro Ribeiro; Vanessa de Almeida Maciel; Vera Márcia Marques Santos. Florianópolis: UDESC; UAB: CEAD, 2014.

Nota: este trabalho é resultante de pesquisas e de um processo de intercâmbio no Canadá promovido pela SEED-PR, com o título: *Ganhando o Mundo Professor*. Teve financiamento da Fundação Araucária e apoio da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

SOBRE O ORGANIZADOR

ÁLVARO DE SOUZA MAIOTTI



Discente no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) núcleo Universidade Federal do ABC (UFABC). Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (Unifesp). Especialista em Educação e Tecnologias com habilitação em Design Instrucional e em Produção e Uso de Tecnologias para Educação (UFSCar). Especialista em Sociologia para o Ensino Médio (UnB) e em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFESM). Licenciado em História (Unisa), Pedagogia (UAM) e Filosofia (Unifesp). Professor de Filosofia nas redes públicas estadual e municipal de educação na cidade de São Paulo/SP.

E-mail: alvaro_maiotti@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescentes 26, 28, 30, 32, 35, 62, 74, 102, 125
alunos 15, 17-19, 21, 23-24, 26-28, 30, 34, 57, 59, 64-65, 73-74, 76, 79-81, 83-84, 90-93, 95, 100-109, 115-117, 119-122, 128-133
argumentar 25, 32
argumentação 5, 28-29, 132
argumentos 24, 26, 31, 91, 97, 107, 131-132
Aristóteles 69, 117
arte 22, 24, 26, 33, 75, 79, 84, 95-99, 101, 119-120
atividades 24, 28, 59, 62, 106-109, 120-121, 129-130, 132-133
aula 15, 20, 27-28, 30, 39, 73-74, 81, 85, 88, 100-103, 105, 110-111, 114, 119-123, 126-127, 130, 132

B

Bach 98
Beethoven 98

C

compreender 6, 14, 17, 19, 23, 25, 40, 44, 51, 58, 61-62, 64-65, 72-73, 76, 81, 88, 99, 101, 103, 106, 111-112, 132
conhecimento 2, 5, 9-11, 13, 16-19, 21-24, 26-27, 35-36, 56-60, 62, 66, 69, 72, 77, 79, 82, 85, 87-90, 95, 100, 103, 106-108, 111, 114, 119, 126, 129
currículo 5, 8, 22-24, 27, 33-36, 38, 40, 56-57, 73, 76, 112-114

D

desafio 27, 37-38, 42, 53, 81, 102, 116, 127, 129-130
dialética materialista 6, 8, 51, 57, 59, 62, 64
disciplina 5-7, 24, 27, 34, 38, 57, 79-80, 85, 89, 93, 101, 103, 111-114, 119, 121-122, 132
diálogo 38, 68, 70, 87, 89, 103, 119
docente 5, 8-10, 13-14, 17-18, 20, 23, 34, 64, 81, 96, 102-104, 111, 114-115, 117-118, 120-121, 123, 128, 131, 133
doutrinação 17, 73-77

E

Educação Básica 5, 7, 10, 15, 23, 28, 39-40, 49, 52-53, 65, 113, 123
Eja 7-8, 125-126, 128-129, 133
ensinar 6, 12-13, 15, 17, 19-21, 26-27, 40, 54, 66, 73, 75, 81, 89, 93, 102, 107, 111-112, 115, 117-118, 122-123, 126, 129
ensino de Filosofia 2, 5-6, 8-10, 12-14, 17-22, 24, 37, 39-41, 50, 94-95, 99-103, 109, 111-114, 116-120, 122-125, 130, 134
Ensino Médio 5-6, 8, 21-24, 26, 31, 34-35, 38, 50-60, 62, 64-66, 76, 79-80, 95-96, 104, 106, 111-118, 121, 123, 134

escola 5-6, 8, 22-23, 26-28, 34, 41, 45, 53-54, 56-57, 59, 67, 74-76, 82, 85, 95, 103-105, 108-109, 114, 122, 126-127, 130
escrever 69, 117, 125, 127-128, 131
escrita 32, 110, 119, 128, 131-133
estudantes 5-7, 13, 23-24, 28, 33-35, 37-39, 41, 49, 54-55, 57, 73, 79-80, 83-84, 88-89, 95, 100, 111, 114, 120-121, 123, 125-133
experiência 6-8, 18, 23-24, 39-40, 45, 56, 61, 79, 88-90, 93, 95-97, 100, 102, 104, 106-110, 115, 130

F

filosofar 10, 12-15, 18-19, 59, 71, 94, 114, 116
filósofo 12, 14, 41-43, 45-48, 50-51, 67-73, 77-78, 96-99, 109, 115, 127
formação 5-10, 13-14, 17-22, 35, 37-41, 44, 46, 49, 53, 55-56, 73, 76, 78-79, 81-82, 84-85, 95, 97, 102-103, 110, 113, 115, 119, 123

H

Hegel 69
história da filosofia 14, 17, 19, 41, 69, 78, 87, 116-117

I

interpretação 25, 38, 57, 59-60, 63-64, 69, 92-93, 106, 122

J

jovens 5-7, 26, 37-40, 48, 51-54, 60, 71, 74, 100, 102, 104, 108, 121, 125-126, 133

L

Lei 2, 5, 21-22, 38, 50, 74, 78, 113-114, 123
leitura 7, 38, 57-58, 64-65, 80, 82, 84, 89, 93, 100, 102, 105, 117, 119, 127-128, 131
livro 2, 27, 57, 74, 77

M

Maria Zambrano 46-49
metodologias 7-8, 17, 54-55, 75, 107-108, 112, 114, 118, 125, 128-130, 132-133
monorracional 15
monorracional 15, 135
monorracionalidade 15
monorracionalidade 15, 135
música 6, 8, 62, 95-106, 108-110

N

Nietzsche 6, 8, 95-107, 109-110
Nietzsche 6, 8, 95-107, 109-110, 135

O

Ortega y Gasset 6, 8, 37, 40-41, 45-47, 50

P

Paulo Freire 73, 129
pensamento 6, 8-9, 12, 14-17, 19, 21, 24-25, 38, 42-43, 45, 47-48, 60-62, 64-65,

71, 77, 80, 85, 89, 93, 95-97, 99-100, 104-112, 115, 118-122, 126, 130, 132-133
perspectiva 5, 9, 11-12, 16-18, 20-21, 39-40, 43-44, 56, 68, 74-76, 82, 84, 95, 109-110, 116
pesquisa 6, 10, 32, 36, 41, 51, 54-59, 64, 66, 81, 96, 103-104, 126, 128-131, 133
pesquisador 51, 57-59, 61, 65, 128, 133
Platão 38, 46, 50, 68-72, 74, 78
pluriversal 15-16, 20
pluriversalidade 10, 16, 21
polirracionalidade 10, 14-16, 18
política 22, 24-26, 38, 50, 67, 72, 74-75, 83, 87
problema 10, 19, 21, 47, 49-50, 76, 115, 127, 130
problematizar 24, 53
professor 6, 8, 12, 14, 17-20, 34, 57-59, 64, 67, 73, 75-77, 79-80, 95, 102-104, 109, 111, 114-123, 125, 127-129, 132-134
prática docente 5, 8-10, 13-14, 17-18, 20, 23, 64, 103, 115, 118

Q

questionamento 11, 14, 37, 75, 107, 102-103, 115, 132

R

racionalidade 6, 10, 15-16, 68, 77
razão 12, 16, 18, 25, 44-45, 68, 71, 75, 86-89, 94, 105, 122
realidade 5-6, 11, 18-19, 21, 27-28, 51, 54, 56-65, 74-75, 81-82, 85, 88, 90-92, 100, 103, 112-113, 116, 121, 131
refletir 10, 12, 14, 20-21, 40, 45, 51, 68, 84, 87, 95, 100-101, 103, 106-107, 112, 114
reflexão 10, 12-14, 16, 18, 33, 35, 38, 41, 43, 45-46, 71, 79, 83, 85-87, 89, 103, 105, 109, 115, 122, 127, 129-130, 132-133
Richard Wagner 97-98

S

Scheleimacher 69
senso crítico 6, 26, 69, 76-77, 82, 85
sofistas 5, 24-26, 28, 31, 35-36, 38, 68, 78
Sêneca 6, 8, 37, 40-46, 48-49
Sócrates 6, 8, 37, 67-74, 77-78

T

texto 12, 23, 27-28, 31, 33, 54, 67, 93, 99, 103, 111, 117, 123-124
trabalho 6, 26, 28-35, 51, 53, 55-56, 61, 63, 71, 74, 80, 83, 96, 105-106, 109, 111, 113, 119-121, 125-126, 128, 130-131, 133
trabalho docente 96, 128, 133
transformação 5, 13, 18-21, 25, 52, 56, 63-64, 73, 83, 87, 96

X

Xenofonte 69-70

Z

ética 43-44, 83, 87, 94, 103, 129

ISBN 978-65-5368-465-2



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br