

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**FÁBIO ANTÚLIO STANGUE**

**O FILOSOFAR NA SALA DE AULA:  
ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO METODOLÓGICA SOBRE AS DIFERENTES  
DIMENSÕES DE OBJETIVAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL ENTRE  
PROFESSOR/ALUNO NA PROPOSIÇÃO E TRATAMENTO DE CONTEÚDOS  
FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO.**

**CURITIBA  
2009**

**FÁBIO ANTÚLIO STANGUE**

**O FILOSOFAR NA SALA DE AULA:  
ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO METODOLÓGICA SOBRE AS DIFERENTES  
DIMENSÕES DE OBJETIVAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL ENTRE  
PROFESSOR/ALUNO NA PROPOSIÇÃO E TRATAMENTO DE CONTEÚDOS  
FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO.**

Texto para defesa de dissertação  
apresentado para a linha de pesquisa  
Cultura, Escola e Ensino, do Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof.Dr.Geraldo Balduino Horn

**CURITIBA  
2009**

*Dedicado ao bom amigo Geraldo B. Horn, pela confiança, sem cujo apoio e forte incentivo estas linhas provavelmente jamais teriam sido escritas. Ao meu pai. E a todos que trabalham com ensino de Filosofia, pelo sentido dado a pesquisas dessa natureza.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos amigos Fernando, Dani e Elza, minha aluna Elaine, meu sobrinho André e meu irmão Luciano, pelo providencial auxílio. Aos meus professores do Programa de Mestrado em Educação da UFPR. Aos membros da banca de qualificação, professores Edilson da Costa e Zita Lago, pelas valiosas observações.

Com gratidão a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Especialmente aos alunos da primeira série do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná – período da tarde do ano de 2008, e ao sempre generoso professor Avanir Mastey, por terem gentilmente cedidos seus tempos compartilhando comigo seus conhecimentos sobre educação e Filosofia.

*O que se dá uma vez é sempre possível.*

Jacques Rancière

## RESUMO

O trabalho com ensino de Filosofia no Ensino Médio requer a consideração de algumas especificidades próprias ao exercício do filosofar em sala de aula. A partir da observação do desenvolvimento do trabalho de ensino de um conteúdo específico e determinado (Origens da Filosofia na Grécia Antiga) da disciplina de Filosofia numa turma da primeira série do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná, propomos uma reflexão sobre aspectos da aprendizagem desse mesmo conteúdo, por parte dos alunos. A presente pesquisa procura evidenciar o ponto de vista dos alunos em relação ao conteúdo de ensino proposto, bem como sua participação efetiva nos processos de construção do conhecimento a partir de uma postura característica da atitude crítica e reflexiva, notadamente filosófica, de apreensão da realidade. Destaca-se sobremaneira a discussão sobre em que medida e de que forma o trabalho do professor enquanto principal agente dos processos de ensino ao nível médio leva em conta aspectos peculiares e determinantes do ponto de vista do aluno enquanto principal agente dos processos de aprendizagem. Aspectos esses expressos pelas diferenças psicofísicas entre alunos e professores, sobretudo no que tange às diferenças no desenvolvimento cultural e cognitivo, e também em relação ao ponto de vista diverso com que encaram a proposta da reflexão filosófica. Desenvolve-se a noção de que o ensino de filosofia encontra mais dificuldades no tocante a mobilização dos alunos para o exercício do filosofar do que propriamente no que diz respeito ao entendimento de problemas filosóficos. Concluindo, observa-se a necessidade de desenvolvimento de novas metodologias de trabalho com filosofia ao nível médio, e são sugeridas propostas para desenvolvimento de aulas e atividades para o ensino da disciplina de filosofia mais apropriadas ao universo do aluno do Ensino Médio.

Palavras-chave: Filosofia na Escola; Atitude filosófica; Filosofia no Ensino Médio.

## ABSTRACT

Teaching Philosophy in High School requires the consideration of some specificity related to the exercise of philosophy in the classroom. From observing the development of the teaching of a specific topic (Origins of Philosophy in Ancient Greek) in the discipline of Philosophy in a first High School class at Colégio Estadual do Paraná, we propose a reflection about learning aspects of this same topic, from the part of the students. This research tries to show the students' point of view in relation to the teaching topic proposed, as well as their effective participation in the process of knowledge building from a posture of a critical and reflexive attitude, specifically philosophical, on the apprehension of reality. A special attention is given to the discussion about in what measure and in what form the teacher's work as the main agent of the teaching process in High School takes into account peculiar and determining students' point of view as the main agent in the process of learning. These aspects are expressed by psychophysical differences between teachers and students particularly related to differences in cultural and cognitive development and also in relation to the diverse point of view they have in relation to the proposal of philosophical reflection. It seems that the teaching of philosophy poses more difficulties in relation to the mobilization of the students to the exercise of philosophy than to their understanding of philosophical problems. In conclusion we can say that there is a need of developing new methodologies for the teaching of philosophy in High School, so we gave some suggestions for class development and activities that seem to be more appropriate for the universe of the students at this level.

Key-words: Philosophy at school; Philosophical attitude; Philosophy in High School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1 ESPECIFICIDADES DO ENSINO DA FILOSOFIA</b> .....	15
1.1 ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA – O <i>STATUS QUO</i> DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ.....	16
1.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA: DIFERENTES ABORDAGENS PARA DIFERENTES TIPOS DE ENSINO E MODOS DE ENSINAR OU FAZER FILOSOFIA.....	24
1.3 UMA NOÇÃO DE CONTEÚDO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA: DA CRIAÇÃO DE CONCEITOS AO ENSINO A PARTIR DE PROBLEMAS.....	27
1.4 DA NATUREZA PRÓPRIA DO FAZER FILOSÓFICO EM SALA DE AULA.....	30
1.5 A RELAÇÃO ENTRE ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA .....	32
1.6 A DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	37
1.7 DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO PARA A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	39
1.8 IN LOCO: PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	42
<b>2 EXPERIÊNCIA EM FOCO: UM OLHAR SOBRE O FAZER FILOSOFIA</b> .....	46
2.1 BUSCANDO CAMINHOS.....	49
2.2 PARTINDO DO PONTO DE VISTA DO ALUNO.....	54
2.3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: ENTRE A OBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE.....	57
2.4 PASSOS E COMPASSOS: CAMINHO POSSÍVEL .....	59
2.4.1 Observações de aulas.....	62
2.4.2 Planejamento do professor.....	63
2.4.3 Questionários .....	64
2.4.4 Entrevistas.....	65
2.4.5 Relações cognitivas – os universos de ensinar e aprender .....	65
2.5 DOIS MUNDOS, DUAS LÍNGUAS, TRÊS PROBLEMAS.....	67
<b>3 TEMPOS DE APRENDER E O MOMENTO DA APRENDIZAGEM</b> .....	69
3.1 APREENDENDO UM CONTEÚDO DETERMINADO.....	72
3.2 DO PROCESSO DE ENSINO DO CONTEÚDO “AS ORIGENS DA FILOSOFIA NA GRÉCIA ANTIGA”.....	73
3.3 RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO – QUESTÃO DE ESPAÇO E TEMPO .....	77
3.4 EXPECTATIVAS DO ALUNO EM RELAÇÃO A UM DETERMINADO CONTEÚDO DE ENSINO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA.....	81
3.5 A OBJETIVIDADE NO ENSINAR E NO APRENDER.....	83
3.6 OS ALUNOS E AS ORIGENS DA FILOSOFIA NA GRÉCIA ANTIGA.....	86
3.7 DO MOMENTO DA APRENDIZAGEM.....	90
<b>4 O FILOSOFAR NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA</b> .....	92
4.1 CIDADANIA POR UM FIO – O ALUNO COMO CIDADÃO DE DIREITOS.....	93
4.2 VISÃO DA INFÂNCIA.....	95
4.3 O PAPEL DA FILOSOFIA NA CONQUISTA DA CIDADANIA – FILOSOFIA ANTE O ENSINO DA FILOSOFIA.....	98

4.4 O PROFESSOR-FILÓSOFO E O FILÓSOFO PROFESSOR.....	102
4.5 O ENSINO DA FILOSOFIA A PARTIR DE PROBLEMAS NO ENSINO MÉDIO .....	106
4.6 FILOSOFIA NA PRÁTICA.....	109
4.6.1 tematização ou “conteúdos” .....	109
4.6.2 problematização ou “para onde conduzir”.....	111
4.6.3 suporte ou “recursos utilizados” .....	112
4.6.4 dinâmica ou “mobilização”.....	114
4.6.5 discussão (encaminhamento da temática).....	116
4.6.6 produção reflexiva avaliativa (texto, apresentação, debate).....	117
4.6.7 sugestão de continuidade temática (outras tematizações correlatas).....	118
4.6.8 apoio filosófico-pedagógico (fontes de pesquisa).....	119
4.6.9 áreas de interdisciplinaridade (outras abordagens).....	120
4.7 CAMINHOS POR PERCORRER.....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DE FILOSOFIA</b> .....	132
<b>APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DO EXTRATO DA ENTREVISTA GRAVADA COM OS ALUNOS DE FILOSOFIA</b> .....	139
<b>APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA</b> .....	143
<b>ANEXO 1 – PLANO DE TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE FILOSOFIA</b> .....	152
<b>ANEXO 2 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO</b> .....	153

## INTRODUÇÃO

*Enquanto a opção de essencialidade manifesta o objeto da pesquisa, a concepção de filosofia projeta a fundamentação da abordagem.*

Geraldo B. Horn

Tudo é Filosofia na hora que passa. Essa área do conhecimento tão cara ao pensamento ocidental sofre constantemente generalizações as mais imprecisas. Fala-se em “filosofia de trabalho”, “filosofia de vida”, e até em “filosofia de jogo”. No cotidiano impreciso das expressões rotineiras, a Filosofia vê-se envolta numa aura de mistério: que será essa **coisa** que não é ciência, não é religião, não é arte, não é política, mas que de certo modo trata de tudo isso e muito mais? Longe de nossas intenções discutir a natureza última do saber filosófico, mas eis o ensino de Filosofia novamente em voga, quando nos voltamos para a re-inserção da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio das escolas brasileiras. Elemento perturbador da cultura escolar vigente, a Filosofia trava ainda batalhas específicas, no arcabouço da sua própria identidade enquanto disciplina escolar, com campo próprio delimitado de atuação. Que será essa “nova coisa”, que se não é a Filosofia propriamente dita, é antes o seu ensino? Melhor dizendo, que será da possibilidade de aprendizagem filosófica em sala de aula? A justificativa para o estudo das formas possíveis de trabalho com filosofia ganha força na medida de sua própria existência enquanto componente curricular, mais especificamente a partir da aprovação da LDB (Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, a qual considera o trabalho com a disciplina de Filosofia como necessário ao exercício da cidadania, e também a partir da recente obrigatoriedade da Filosofia estar presente nos currículos do Ensino Médio na forma de **disciplina**, fato que será discutido já no primeiro capítulo de nosso trabalho.

O ensino de Filosofia se depara com o paradoxo de, por um lado, a Filosofia ser uma disciplina diferenciada do ponto de vista metodológico e, por outro, buscar conquistar a legitimação necessária dentro de um currículo escolar em que as disciplinas valem pelo *status quo* constituído no bojo de suas especificidades. Filosofia não serve para nada, diríamos. De fato, se deixarmos de lado o potencial emancipador da reflexão filosófica, pode-se questionar a aplicabilidade da Filosofia.

Logo, o ensino de Filosofia, do ponto de vista da utilidade pragmática, não **serve** a um fim utilitário nos moldes daquele apregoado nas disciplinas escolares de caráter científico. Daí sua (des) importância enquanto elemento de ensino. Mas que dizer de um elemento de aprendizagem?

O objetivo central do presente estudo é adentrar, na medida do possível, o universo do aluno do Ensino Médio e ouvi-lo acerca do sentido que atribui ao exercício do fazer Filosofia na escola. Procura-se investigar o significado da Filosofia na escola não do alto de uma teoria pedagógica pré-estabelecida, mas do ponto de vista do aluno e, desta forma, indicar caminhos metodológicos mais apropriados ao universo do aluno, sobre suas maneiras e formas próprias de construção do pensamento filosófico.

Sugerimos uma pesquisa centrada nos processos cognitivos do aluno, suas mediações no âmbito da aprendizagem dos conteúdos filosóficos entendidos como problemas a serem considerados pelo sujeito do conhecimento. **O aluno é o principal agente responsável pelos processos de aprendizagem.** Isso entendido cabe ao aluno a definição da importância que a Filosofia, ou o estudo e aprendizagem dos conteúdos filosóficos, pode ter em sua vida escolar. Não se trata de questionar o aluno sobre o sentido de fazer Filosofia, mas considerar o lugar da Filosofia em relação ao universo do aluno. Um universo multi-organizado, em que a pesquisa deve levar em conta uma multiplicidade de aspectos significativos, que vão desde as relações espaciais com os objetos de estudo, até a organização dos tempos cognitivos dos elementos envolvidos nessas relações.

Assim problematizamos, de início, em que momentos os conteúdos de filosofia são – ou podem ser – efetivamente apreendidos no processo de ensino da filosofia. Trata-se da pergunta pela inteligibilidade, pois

Na maior parte das vezes, estamos presos a um esquema conceitual constrangedor, pois, com alguma naturalidade, convivemos com a idéia de que a filosofia não é uma disciplina empírica; mas ela não é uma disciplina formal, aos moldes da lógica; por outro lado, não podemos dizer que ela é uma disciplina subjetiva, pois isso seria condená-la ao achismo da terra de ninguém. De que se trata, afinal? À qual dimensão da realidade humana a filosofia corresponde? (ROCHA, 2004, p.26)

Desnecessário dizer que trataremos também, como parada obrigatória nessas considerações sobre apreensão de conteúdos, das definições acerca do conceito de

**conteúdo** em Filosofia. Há diferentes concepções e níveis de entendimento sobre o que vem a ser um conteúdo em Filosofia. Concepções que devem ser consideradas em relação ao nível de ensino – no presente caso, o Ensino Médio público –, e também com relação ao referencial teórico da concepção do que seja o ensino de Filosofia o qual, por sua vez, pressupõe escolhas um tanto arbitrárias, marcadas fortemente pela concepção de Filosofia da qual se impregna cada professor da disciplina.

O ponto de vista do aluno enquanto principal agente dos processos de aprendizagem foi preterido, pelas pesquisas mais abundantes na área, em relação ao ponto de vista do professor enquanto principal agente dos processos de ensino. De fato, é mais fácil ouvir, sistematizar e dialogar com o professor. Há vários motivos para que seja assim: facilidade de acesso, organização de planejamentos (os professores já dispõem de certa sistematização em seus processos), número restrito de indivíduos a serem pesquisados e abordados, etc. Mas um motivo parece fundamental para que se prefira ouvir o professor em vez do aluno: o pesquisador, quando investiga, está falando de adulto para adulto. Não precisa – e discutiremos nesse trabalho se tal situação é possível – adentrar ao universo do aluno, onde os processos de aprendizagem efetivamente se dão. Infelizmente tal abordagem não se sustenta.

No caso da disciplina de Filosofia, como veremos, os processos de desenvolvimento da aprendizagem são especialmente mais importantes do que os processos de ensino. Ou seja, a capacidade do professor em estimular no aluno uma reflexão filosófica é mais importante do que a tentativa de transmitir determinados conteúdos. Esses processos cognitivos de aprendizagem, por parte dos alunos têm, portanto, ampla primazia sobre os objetivos do professor. A consideração desse fato em nossa pesquisa nos levou a necessidade de levantar o ponto de vista do aluno, mesmo antevendo algumas dificuldades metodológicas, as quais descrevemos pormenorizadamente no segundo capítulo deste trabalho, onde abordamos a natureza específica desse tipo de pesquisa.

Compreender os processos de fazer Filosofia na escola implica algumas escolhas metodológicas incontornáveis, como a questão do tempo de aprender em relação ao tempo de ensinar. O tempo de ensinar, específico ao trabalho do professor, é diferente do tempo de aprender – este último sendo muito mais específico do processo de aprendizagem do aluno. Não basta ao professor levar em conta essa diferença cognitiva apenas nos seus planejamentos de ensino, sendo preciso buscar, na prática, formas para sua compreensão e superação. São tempos de cognição não

necessariamente simultâneos nos processos de ensino e aprendizagem, “porque todo aprendizado obedece a uma dinâmica temporal.” (ARROYO, 2004, p. 222)

Infelizmente ainda não dispomos de categorias teóricas bem desenvolvidas que levem em conta os tempos dos alunos na elaboração e apreensão dos conteúdos das disciplinas curriculares de modo geral e, na disciplina de Filosofia, em particular. São passos necessários que ainda estão sendo ensaiados para uma compreensão mais adequada dos modos e dos processos do filosofar. Entretanto, “nos coletivos se avança no consenso de que o tempo de aprender deve ser reconhecido em nossa cultura docente.” (ARROYO, 2004, p. 222)

Reconhecendo essas necessidades buscamos estabelecer critérios teóricos de análise. Cotejando os fundamentos profissionais do professor enquanto principal agente dos processos de ensino frente aos anseios do aluno enquanto principal agente dos processos de aprendizagem na disciplina de Filosofia em cursos de Ensino Médio, desenvolvemos a explicitação da pesquisa partindo da elaboração de um eixo conceitual dividido em três aspectos fundamentais, a saber:

- experiência prévia ou formação cultural;
- expectativas em relação a um determinado conteúdo de ensino;
- relação com o objeto de estudo.

O espaço da pesquisa foi o Colégio Estadual do Paraná - CEP, onde realizamos a maior parte das atividades investigativas, junto a uma classe de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, durante as aulas de Filosofia ministradas pelo professor regente da turma. Esse professor é formado em Filosofia, tendo uma boa experiência com o ensino dessa disciplina, além de possuir uma considerável participação política efetiva no que diz respeito à militância no campo da educação. (VIDE APÊNDICE 3).

Foram realizados questionários e entrevistas gravadas com os alunos e o professor, bem como análise dos planejamentos do professor regente da turma, e acompanhamentos de aulas, nas quais o trabalho com um bloco específico de conteúdos foi desenvolvido. As bases metodológicas da pesquisa são apresentadas e discutidas no segundo capítulo e, no terceiro capítulo, partimos para uma análise dos dados construídos durante o desenrolar da pesquisa. Adiantamos uma mudança considerável no enfoque de nossa abordagem, que nos fez rever algumas análises prévias. Tais observações são o assunto do quarto capítulo, onde esboçaremos o desenvolvimento de algumas metodologias ou estratégias de ensino para o trabalho com Filosofia.

Quanto às definições na formatação do texto, as observações extraídas a partir dos comentários dos alunos nas entrevistas aparecem entre aspas e na forma *itálica*. Do mesmo modo, as observações extraídas a partir dos comentários do professor regente da turma, trechos de sua entrevista e elucidações sobre sua metodologia de trabalho aparecem entre aspas e na forma *itálica*. Quanto às definições conceituais que poderiam causar alguma dúvida, entendemos por "aluno" o mesmo que "educando". Ou seja, é a criança, jovem ou adolescente encaminhada à escola com o intuito de desenvolver estudos, constituindo o agente principal dos processos de aprendizagem. Entendemos por "colégio", o mesmo que "escola" ou "instituição de ensino": um estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio.

A noção de "conteúdo" em Filosofia merece uma discussão à parte, que será feita a seu turno dentro do texto. Desde já salientamos a correspondência entre a consideração adequada de determinado problema filosófico, com a noção de conteúdo em filosofia; daí o uso do termo "conteúdo-problema" como sinônimo para "conteúdo". Quando falamos em "disciplina de filosofia" queremos significar o espaço na grade curricular para o ensino da filosofia, de modo pleno e não transversalmente, pois

No contexto de um currículo disciplinar, a presença da filosofia só pode estar garantida na forma de mais uma disciplina. Apenas tendo um território demarcado, é que se pode explorar as fronteiras; apenas como mais uma disciplina na escola, a filosofia poderá interagir com as demais disciplinas, atravessando-as, fecundando-as e sendo fecundada por elas. (GALLO, 2002, p.207)

Assim, tendo em vista o estabelecimento da Filosofia enquanto disciplina curricular, dotada de *status quo* legal mais ou menos bem definido pela LDB<sup>1</sup>, abordamos o caso dessa disciplina em particular da mesma forma com que abordamos as demais disciplinas do currículo do Ensino Médio do Estado do Paraná, em geral, quando estivermos falando sobre a questão da legalidade e obrigatoriedade do ensino da disciplina. Didática e pedagogicamente, a disciplina de Filosofia tem diferenças fundamentais em relação às outras disciplinas curriculares, diferenças essas que esperamos deixar claras durante o desenrolar do texto.

---

<sup>1</sup> A LDB – Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que à disciplina de Filosofia compete proporcionar ao educando “os conteúdos básicos necessários ao exercício da cidadania” – quaisquer que sejam eles, isto é, qualquer que seja a noção de **cidadania** empregada.

No sentido de compreender o papel da Filosofia em sala de aula e dado o âmbito e a especificidade do trabalho ora proposto, apresentamos no segundo capítulo a elaboração da metodologia da pesquisa utilizada. Mais do que isso, procuramos apresentar uma reflexão sobre quais instrumentos de pesquisa mostrariam-se mais adequados ao desenvolvimento de uma metodologia capaz de proporcionar a observação, coleta e construção dos dados necessários à discussão que se pretende levantar.

No terceiro capítulo, passamos a uma exposição crítica e reflexiva dos resultados dos trabalhos de campo, explicitando as impressões colhidas junto ao professor regente da turma e aos alunos. Especialmente importante é a discussão que aí se levanta sobre o papel da Filosofia no desenvolvimento da cidadania, assunto tratado no capítulo seguinte.

Na seqüência do texto, uma mudança de foco se estabelece. No quarto capítulo, observamos como as dificuldades encontradas na efetivação de um espaço privilegiado para o desenvolvimento de um tipo de pensamento filosófico na escola passam pela consideração das razões da ausência do desejo de filosofar por parte dos alunos. É preciso, portanto, propor encaminhamentos metodológicos pertinentes para o trabalho com ensino de Filosofia, o que será realizado no mesmo capítulo, a partir da explicitação de sugestões metodológicas para o conteúdo “Origens da Filosofia na Grécia Antiga”. Concluímos o trabalho com apontamentos e uma extensa bibliografia (VIDE ANEXO 2) sobre a produção escrita elaborada nos eventos sobre ensino de Filosofia, especialmente o Fórum Sul-Brasileiro.

A pertinência da consideração de tais questões no bojo das discussões atuais sobre educação é evidente, haja vista a recente aprovação do Projeto de Lei que altera o artigo 36 da LDB, garantindo a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Filosofia em todas as séries do currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras. A aprovação de uma lei dessa natureza vem confirmar mais uma vez o papel destacado com que o ensino de Filosofia vem se legitimando no que diz respeito à consolidação tanto das práticas de ensino dessa disciplina em sala de aula, quanto das políticas de contratação e capacitação de professores formados especificamente na disciplina.

## 1 ESPECIFICIDADES DO ENSINO DA FILOSOFIA

*Qual é o cúmulo da ignorância e da indiferença? Não sei. E não quero saber!*

(Charada popular)

O ambiente escolar de hoje se vê envolto numa aura de produtividade. Aristóteles afirmou, do alto de uma época completamente extinta do pensamento humano que, “por natureza, todos os homens desejam o conhecimento” (MARCONDES, 2000, p.46). É certo que naquele tempo não havia escolas como as nossas e, ironicamente, talvez a última razão pela qual uma criança, adolescente ou jovem-adulto vai para a escola atualmente é pelo reconhecimento da necessidade de conhecer.

Herança positivista de tempos não tão remotos, nossa escola, de modo geral, muitas vezes se vê no paradoxo um tanto incômodo de, por um lado, preparar o aluno para determinadas competências e habilidades bastante específicas e, por outro lado, concorrer para seu progresso enquanto ser humano, dotado de capacidades (e vontades) que muito extrapolam o mero conjunto das habilidades necessárias ao bom desempenho no mundo do trabalho. Para a disciplina de Filosofia, tal estado de coisas é apenas mais um dos muitos empecilhos à sua legitimação. Se a credibilidade do papel da escola enquanto principal instituição de transmissão da bagagem cultural diminui gradativamente a cada dia mais, e se esse próprio papel é tido como mais irrelevante do que conferir a certificação formal de conclusão dos estudos para os alunos, é fácil imaginar o grau de reconhecimento de uma disciplina como a de Filosofia dentro da grade curricular, notadamente pelos alunos, mas também por boa parte da comunidade escolar, os familiares de alunos, funcionários de escolas, direção, equipe pedagógica, e até professores de outras disciplinas.

À parte essa discussão não ser nem de longe estéril – se a escola deve formar para o mercado de trabalho em particular ou para a vida em geral, dando ênfase às disciplinas tidas como exatas ou às humanidades, relacionando o bom desempenho no mundo do trabalho com as primeiras e a erudição ou cultura mais abrangente com as segundas –, nossa pesquisa pretende colocar-se à margem de tais polêmicas indo levantar uma outra questão, até o momento pouco estabelecida

na dinâmica das discussões sobre conteúdos curriculares, e que numa primeira aproximação pode ser expressa na dúvida: qual a natureza do momento de apropriação de determinado conteúdo, especificamente na disciplina de Filosofia?

Dito de outro modo: a impertinente pergunta pelo “como” se aprende Filosofia tem sua razão de ser? Quais as formas, e em que sentido pode-se falar em “ensino de Filosofia”? Quais as características fundamentais dos conteúdos filosóficos em geral, ou de determinada metodologia específica para que tanto um como outro escapem do sorrateiro espontaneísmo, alcançando o galardão máximo do reconhecimento enquanto ensino filosófico ou ensino de Filosofia?

### 1.1 ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA – O *STATUS QUO* DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ

Tais ponderações passam pela necessidade de reflexão do que seja a Filosofia e seu ensino, ao menos na observação do panorama um tanto vasto das mais variadas concepções de Filosofia e seu ensino. Como de modo geral ocorre ao tratar-se de questões filosóficas, mesmo as mais ligadas ao ensino dessa área do conhecimento humano apresentam suas rotineiras recorrências. Nesse campo, talvez a mais comum consista em, justamente, colocar a pergunta pelo que ensinar, e de que modo. Antes, é possível ensinar Filosofia e em que medida o que se propõe ensinar vem a ser Filosofia? Muito foi debatido sobre esse tema, naturalmente sem consenso dos estudiosos da educação, e muito menos por parte dos filósofos, muitas vezes até mesmo avessos às práticas de ensino de Filosofia.

O ensino de Filosofia possui uma especificidade em relação às outras disciplinas: o objeto do seu ensino é construído ao mesmo tempo em que este mesmo ensino se professa. Em outras palavras, não existe um conteúdo de Filosofia “dado”, ou seja, pronto e acabado para ser ensinado. Não se trata aqui de uma crítica às outras disciplinas curriculares, nem tampouco do questionamento sobre as metodologias de ensino dessas disciplinas, apenas de uma diferença objetiva naquilo que tange à noção de conteúdo disciplinar.

Como veremos, a forma de ensino e apreensão dos conteúdos filosóficos implica em uma das muitas configurações possíveis do processo de fazer Filosofia na escola. É conhecida a discussão acerca da questão sobre se o ensino de Filosofia deve privilegiar o estudo da História da Filosofia ou se, de algum modo, deve privilegiar o que se convencionou chamar de “atitude filosófica”, no sentido

empregado por Marilena Chauí – o que mais se aproximaria do ato de filosofar propriamente dito (CHAUÍ, 2003b, p.12). De toda forma essa é uma discussão já um tanto superada e que não caberia aqui, dado o foco diverso de nossa pesquisa, caracterizado pela reflexão em torno das possibilidades práticas do desenvolvimento de metodologias apropriadas ao universo do aluno. Propomos uma reflexão sobre **como** trabalhar a disciplina de Filosofia, e não uma discussão acerca do que deve ser **ensinado** em Filosofia.

Nesse sentido, o ensino de Filosofia assemelha-se sobremaneira, até onde possível, ao ensino de **arte**. De forma semelhante ao que ocorre com a disciplina de Filosofia, já foi colocada a questão sobre o ensino de História da Arte, ou se as aulas de Educação Artística deveriam privilegiar o apuro estético do aluno, ou se o objetivo seria o de transformá-lo em um verdadeiro artista, e assim por diante. Ninguém ensina o artista mas, no entanto, ele aprende. Ninguém há de ensinar um aluno a ser filósofo, mas é difícil negar o aprendizado da Filosofia. Ninguém há de ensinar a Filosofia, mas é lícito esperar que o ato de filosofar possa, de algum modo, ser apreendido. É possível aprender a filosofar, afirmação provada pelo simples fato de existirem pessoas, em toda a parte, produzindo reflexões filosóficas, “ofício” apreendido das mais diversas maneiras.

De antemão, podemos esclarecer que a disciplina de Filosofia no âmbito do Ensino Médio no Estado do Paraná, e segundo as Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual, não visa, de modo algum, à formação de “filósofos”. Como destaca Horn

O atual contexto do ensino da filosofia no nível médio decorreu de seu reaparecimento na nova LDB, lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Todavia, o texto que a reintroduziu é vago e paradoxal. O artigo 36 da seção I, capítulo II, título V, que expõe sobre o currículo do Ensino Médio, menciona apenas, em seu parágrafo 1º, inciso III: Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (HORN, 2000, p. 28)

Evidentemente, tentar dar uma noção exata ou sequer consensual para o termo “cidadania” é quase impossível. É uma palavra difícil de ser convincentemente precisada. Isso, por si só, já seria condição suficiente para o enorme debate que, aliás, vem sendo travado desde a aprovação da lei, no que diz respeito a qual exatamente seria o papel da disciplina de Filosofia nas escolas. Há, porém, outras

complicações. Uma das características mais óbvias do conceito de cidadania (e talvez uma das menos compreendidas) é que a sua compreensão adequada implica, necessariamente, no próprio exercício da cidadania.

A prática da cidadania é a medida do entendimento do conceito de cidadania. A cidadania precisa ser exercida, não pode vir pronta. A maneira segundo a qual a cidadania é ensinada (vivenciada) determina o aprendizado desse conceito, ou sua aniquilação total.

Zita Lago destaca a pertinência de pensar uma educação mais totalizante, onde os conceitos a serem desenvolvidos e aprendidos na escola tenham uma relação direta com a capacidade de compreensão e intervenção social. Para tanto, é preciso refletir a tarefa da educação escolar, considerando que

Os paradigmas emergentes ainda não estão suficientemente solidificados para dar conta dos desafios complexos que se apresentam, de modo especial, para a “educação do homem” e para as instituições que dela tratam. (...) É preciso pensar, reflexionar, problematizar, como nunca dantes feito, tal realidade educativa, compartilhando experiências, intervindo nas formas estruturais da ação educativa, considerando-se fatores e fenômenos que historicamente foram desconsiderados. (LAGO, 2008, p. 1)

Assim, podemos afirmar que o conceito de cidadania é uma idéia que só pode ser apreendida em seu completo sentido na medida em que o indivíduo que a aprendeu faz uso dela, ou seja, exerce sua cidadania, torna-se cidadão. Muito esdrúxula seria a figura de um “aprendiz de filósofo”, um aluno pronto a aprender a Filosofia a ser-lhe ensinada. Nesse sentido a figura do discípulo, consagrada na História da Filosofia, diferencia-se da figura do aprendiz.

Enquanto o aprendiz é ensinado, o discípulo acompanha o mestre, “faz-junto”. Ensinar é transmitir conhecimentos e técnicas, ou seja, transferir conhecimentos. A ênfase nos conhecimentos científicos, característicos do bojo dos conteúdos escolares em geral, constitui o arcabouço de uma educação pouco filosófica, por definição.

As sociedades atuais carecem de uma educação mais abrangente, pois

A linearidade do paradigma científico dominante não mais esgota as necessidades humanas no contemporâneo. Não é questão de negar suas evidentes benesses, mas de acentuar seus aspectos críticos e fulcrais, polissêmicos e estruturais. (...) Uma educação voltada para a complexidade, antes que certezas, presentifica angústias,

ambigüidades, multiplicidades, cujos núcleos axiológicos ainda estão em construção. É função para aqueles que, muito mais do que nos “eus”, pensam os “nós” da tarefa educativa; para aqueles que acreditam e compartilham ideais de solidariedade, justiça, fraternidade e paz. (LAGO, 2008, p. 1)

Há modos de filosofar a serem aprendidos, mas isso não significa, de forma alguma, que os modos de fazer Filosofia devam ser ensinados segundo uma metodologia padronizada já existente ou a ser desenvolvida. Trata-se da dificuldade de promover aprendizado sem exatamente promover ensino. Cada um “filosofa” do seu jeito. Saber respeitar os modos mais íntimos por meio dos quais um aluno vem a produzir Filosofia é certamente um dos atos mais inteligentes do professor.

Dentro da estrutura organizacional do currículo das escolas estaduais do Paraná a disciplina de Filosofia está inserida da mesma maneira que as demais disciplinas, isto é, com uma carga horária equivalente ou muito parecida com as demais disciplinas do Ensino Médio. Como disciplina obrigatória do currículo, aparece geralmente em dois dos três anos do Ensino Médio, com duas horas-aula semanais.

No presente ano há uma tentativa da SEED-PR (Secretaria de Estado da Educação do Paraná) em adotar o modelo de “blocos” para o Ensino Médio. Desse modo, nas escolas cujo coletivo optar por essa modalidade de ensino, as disciplinas escolares passam a ser semestrais, com um número mais concentrado de aulas de cada disciplina para cada semestre. No caso da Filosofia, o Ensino Médio contará com três aulas semanais em cada bloco e três blocos da disciplina, um para cada ano letivo do Ensino Médio.

Como ocorre com outras disciplinas curriculares (Sociologia, por exemplo), a disciplina de filosofia poderá ressentir-se do fato de não estar presente nos currículos do Ensino Fundamental, tendo sua carga horária reduzida em comparação às disciplinas que já são trabalhadas com o aluno desde as primeiras séries. Isso diminui consideravelmente a carga horária da Filosofia nas escolas.

Cabe apontar essa interessante discussão quando falamos da desejada equidade entre as disciplinas do currículo – um currículo que ainda é pensado em termos de um Ensino Médio “separado” do Ensino Fundamental, e que contempla,

justamente por isso, desproporcionalmente determinadas disciplinas em relação às outras.<sup>2</sup>

Além disso, a Filosofia é uma disciplina muitas vezes tida como diferente. Talvez pela sua especificidade de métodos e objetos, características intrínsecas e invariavelmente peculiares do próprio processo do filosofar, a visão geral da Filosofia como forma de conhecimento decididamente diferenciada dos saberes científicos, religiosos e técnicos traga para junto da disciplina toda uma carga de conceituações e expectativas que estão muito além do que ela, enquanto disciplina, propõe realizar. Para começar, a indefinição sobre o que é a Filosofia, e a necessidade constante de autolegitimação. Nas palavras de Alejandro Cerletti:

Em um primeiro curso de filosofia de ensino médio ou ante um grupo cuja formação não é filosófica ou simplesmente quando alguém se interessa em saber, de maneira inocente, a que nos dedicamos, então a coisa complica... sabemos que devemos estar preparados para responder algumas perguntas que inexoravelmente chegarão: “o que é filosofia?”, “para que serve?”, “o que fazem os filósofos?”. (CERLETTI, 2008, p.22)

Embora não seja pertinente começar uma discussão sobre a importância das disciplinas dentro do currículo ou o peso dado a elas simbólica ou literalmente, é fato incontestável que os objetivos da disciplina de Filosofia aparecem das formas mais variadas no imaginário tanto dos professores quanto dos pais, alunos e outros membros da comunidade escolar. Prova disso é a organização curricular das escolas (sobretudo particulares) que já apresentavam essa disciplina antes da sua obrigatoriedade e aproveitavam-se da erudição característica dos filósofos para anunciar, em seus materiais de publicidade e propaganda a oferta do ensino de Filosofia, nos mesmos moldes com que eram oferecidas aulas de balé e judô, ou seja, como ótimas atividades extracurriculares.

---

<sup>2</sup> Historicamente, sabe-se que tal fato é proveniente das idas e vindas da disciplina de Filosofia nos currículos escolares; mais recentemente, após o golpe militar de 1964, a Filosofia tornou-se uma disciplina de caráter opcional, e mesmo a LDB de 96 não garantiu sua obrigatoriedade. “A lei não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade no currículo, ficando novamente na condição de disciplina complementar, podendo ser ofertada ou não pela direção da escola dentro do quadro de preenchimento de 25% com disciplinas optativas.” (HORN, 2000, p.29) Atualmente, depois de mais de 10 anos de duras lutas e manifestações, o movimento em prol da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia conseguiu colocar “definitivamente” essas disciplinas no currículo. Com a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Filosofia em todas as séries do currículo do Ensino Médio, o desafio agora é garantir um mínimo de duas horas-aulas para a disciplina, condição considerada como essencial para o desenvolvimento adequado da realização de um bom trabalho com os alunos.

Se a expressão “Aulas de Judô! Balé! Filosofia!” não retrata a realidade do ensino público, o fato de alguns currículos colocarem a Filosofia como eixo norteador do ensino em vez de apresentar a Filosofia como disciplina desse mesmo currículo<sup>3</sup> atesta a falta de uma perspectiva clara sobre o *status quo* da disciplina de Filosofia, digamos, culturalmente falando.

Talvez por causa dos percalços da disciplina de Filosofia, suas idas e vindas dentro do currículo, ou em virtude das já citadas especificidades próprias dela, não existe uma tradição consolidada (cultura escolar) a respeito do que se pode esperar como prática pedagógica no ensino da Filosofia. A vasta e qualificada bibliografia sobre o tema do ensino da filosofia reforça a evidencia de uma **tradição no estudo** dos meios e formas para o ensino de Filosofia. Entretanto, não há o que poderíamos chamar de uma maneira tradicional de ensinar Filosofia, nos moldes do ensino das demais disciplinas, bem como não há uma tradição consolidada na organização e elaboração dos planejamentos de ensino das instituições. Essa ausência de um encaminhamento sistemático para o desenvolvimento dos conteúdos em Filosofia acaba trazendo uma série de prejuízos para a disciplina, entre eles, o da falta de uma perspectiva clara do papel da disciplina dentro da escola, o que por sua vez abre espaço para as dúvidas geralmente expressas na pergunta: por que e para quê ter **aulas** de Filosofia?

O curioso é que sendo a Filosofia uma das áreas de conhecimento mais tradicionais em muitas partes do mundo ocidental, a disciplina de Filosofia, portanto, deveria constituir um dos ramos do conhecimento a ser estudado normalmente nas escolas. Assim, a disciplina de Filosofia deveria, pelo menos minimamente, contar com um escopo institucional bem estabelecido, um campo próprio de desenvolvimento bem estabelecido no interior dos currículos, mesmo no nível médio de educação regular. Mas no Brasil, e mais especificamente no Estado do Paraná, contrariamente, não é o que ocorre. Aqui, a Filosofia ainda é um estranho no ninho.

---

<sup>3</sup> Os currículos das redes municipais de ensino, quando muito, apresentam a Filosofia de uma maneira transversal ou como um eixo transdisciplinar, em vez de colocar a Filosofia como uma disciplina, o que ajudaria a garantir um espaço próprio bem definido. Essa forma de abordagem descaracteriza o sentido próprio da disciplina e não permite a construção de um *locus*, um espaço específico e legitimador do campo de ensino da Filosofia. Para uma boa discussão sobre as diretrizes municipais da cidade de Curitiba com relação ao tratamento dado à Filosofia nos currículos das escolas, Cf. MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **A Construção do Lugar da Filosofia no Currículo Do Ensino Médio: Análise a Partir da Compreensão dos Professores de Filosofia da Escola Pública Paranaense**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Setor de Educação. Curitiba, 2008.

Por isso defendemos a legitimação da Filosofia enquanto disciplina, com foco próprio, eixo específico de conteúdos a serem trabalhados, e metodologia própria de ensino. Nesse sentido, a disciplina de Filosofia é como todas as outras, com os mesmos direitos e deveres, por assim dizer. Por outro lado, a Filosofia é uma área diferente. Fazer Filosofia é pensar de um modo diferente do modo científico. Logo, também a disciplina de Filosofia tem suas diferenças. Diferenças fundamentais. Para contemplar essa diversidade no seu ensino, é que urge discutir o processo do filosofar na escola. Obviamente as disciplinas ditas humanísticas padecem – e por vezes se regozijem – de ataques sobre sua falta de cientificidade, mas não é exatamente esse o ponto contestado quando perguntam “para quê aulas de Filosofia?”. Parece mais uma questão metodológica do que, por assim dizer, genética. O imbróglio não é sobre a utilidade da Filosofia, ou sobre sua presença no currículo, mas principalmente por conta da forma com que ela pode ou deve ser ensinada.

Suspeitamos que se a disciplina de Filosofia fosse um pouco mais “comportada”, procurando adequar suas práticas de modo a compor um quadro mais ou menos geral de aplicação no ensino, tal questão seria superada rapidamente. Um nivelamento prático, uma didática que pudesse ao menos ser pragmaticamente passada adiante, tornaria tudo muito mais fácil. E muito menos filosófico. Acontece que tal coisa simplesmente não é possível. A natureza do tratamento com as questões filosóficas, como veremos, pressupõe uma metodologia de ensino altamente engajada, no sentido de que a própria forma de apresentação altera o conteúdo de ensino. Fazendo uma analogia grosseira, podemos colocar leite de pacote dentro de uma caixinha, que isso não vai alterar a substância original do leite. Por outro lado, o modo de apresentação de um determinado conteúdo filosófico determina em grande parte, do ponto de vista do processo cognitivo da aprendizagem, sua natureza.

Cabe, portanto, destacar uma omissão: muito pouco (talvez nada) foi perguntado ao aluno, e respondido do ponto de vista do universo estudantil, nessa matéria. Um primeiro objetivo da pesquisa é observar a dificuldade em propor fazer Filosofia na escola e as razões dessa aparente dificuldade. Ouvir, dos alunos, a resposta para uma pergunta de fácil formulação e difícil resolução: filosofar é mesmo tão difícil quanto parece? Por quê? Nosso trabalho consiste em ouvir o ponto de vista do aluno do Ensino Médio, questionado acerca do sentido de se estudar, ou,

melhor dizendo, **fazer** Filosofia. Essa aparentemente leve diferenciação entre estudar e fazer – aprender ou fazer, ensinar ou criar – já por si só traz em seu bojo toda uma série de problematizações que serão apontadas oportunamente no texto a seguir.

As relações existentes entre a disciplina de Filosofia e as outras disciplinas serão discutidas, mais uma vez em consequência de uma exigência teórica: não existe tal coisa chamada “ensino de Filosofia” completamente à parte na grade curricular. O ensino de Filosofia, bem como a disciplina de Filosofia, evidentemente, está atrelado ao *modus operandi* das demais disciplinas da escola como um todo, imersas que estão em seu projeto político pedagógico, as diretrizes estaduais que norteiam as práticas pedagógicas oriundas das orientações nacionais e assim por diante.

Se defendermos um lugar próprio para a Filosofia nas grades curriculares e se lutamos por um *status quo* bem definido para a disciplina dentro do contexto das instituições escolares, não podemos deixar de atentar para o fato de que a Filosofia ainda não dispõe dessas condições. Entretanto, mesmo não tomando para si o bônus da participação igualitária nos processos da escola, a filosofia é naturalmente chamada a responder pela falta de uma pré-determinação não só em relação aos seus conteúdos de ensino, quanto às suas metodologias. Trata-se da dificuldade em propor o filosofar no contexto de uma estrutura que não propicia isso. Em outras palavras, a disciplina de Filosofia carece de um ambiente escolar mais propício ao filosofar. A aula de Filosofia encontra, para além de suas paredes, os limites impostos pela forma dogmática com que, aos seus olhos, as demais disciplinas do currículo escolar desenvolvem suas especificidades próprias.

Claro que tal situação aponta para uma série de encaminhamentos teóricos, que se resumem nas questões relativas ao conceito de tempo cognitivo, espaço ou “lugar” do aprendizado, conteúdo da disciplina, além de outras que serão, a seu turno, analisadas. Se essa atual situação de “indefinição metodológica” da disciplina, que descrevemos rapidamente por ora, tende a perdurar, não importa. Acreditamos que sim, e poderíamos até mesmo defender o ponto de vista de que essa situação é antes uma vantagem para a disciplina e para o ensino da Filosofia, em vez de um defeito ou desvantagem.

## 1.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA: DIFERENTES ABORDAGENS PARA DIFERENTES TIPOS DE ENSINO E MODOS DE ENSINAR OU FAZER FILOSOFIA

Esse estado de coisas acarreta mais uma série de questionamentos, que começa com o necessário esclarecimento acerca do que seja a própria filosofia, do ponto de vista do professor enquanto agente principal dos processos de ensino (mediador da aprendizagem). Não vemos nem ouvimos, com muita frequência, professores de Matemática ou Física, de Biologia ou Química, perguntando-se sobre a natureza da sua disciplina. A pergunta “pelo que é” parece atribuição inerente e inalienável da Filosofia, da qual não poderia jamais furtar-se, tanto que lhe reitera repetidas vezes. O professor de Filosofia, ironicamente, pergunta o que é a Filosofia. Pergunta exatamente porque não sabe, e nisso consiste mais uma das características fundamentais dessa disciplina.

Filosoficamente falando, não levaríamos a sério uma pessoa imodesta ao ponto de proclamar o quanto sabe o que é a Filosofia. Entretanto, desde que se proponha trabalhar com o ensino da Filosofia na escola, o professor, mesmo não afirmando dogmaticamente em que consiste o filosofar, partirá de um princípio consciente ou inconscientemente. A própria concepção de Filosofia do professor, ou o que ele considera como legítimo aprender em sua disciplina, é o que dará o enfoque segundo o qual esse mesmo professor apresentará e desenvolverá os temas propostos em suas aulas no Ensino Médio. Isso se justifica pelo fato de que o processo do ensino de Filosofia dar-se-á dirigido pelo ponto de vista do professor acerca do que seja a Filosofia ou o filosofar.

Talvez a primeira questão a ser abordada seja a que diz respeito à natureza da Filosofia, ou do filosofar, isto é, em que consiste, especificamente, fazer Filosofia? As posições a respeito de tal tema divergem, sendo as mais diversas, não obstante, podemos traçar um quadro básico das opiniões correntes sobre o assunto. No livro “*Convite à Filosofia*”, material didático que se tornou referência para o ensino de Filosofia no nível médio brasileiro, Marilena Chauí fala sobre a relação entre Filosofia e História, e da relação entre a História da Filosofia e a Filosofia da História, lembrando que “a filosofia está na história e tem também uma história”. (CHAUÍ, 2003, p.29)

Isso significa que o fazer Filosofia implica tomada de pontos de vista, em uma “atitude” que não depende fundamentalmente de se conhecer simplesmente a

história tradicional da Filosofia, com suas correntes de pensadores, mas depende principalmente de atuar enquanto filósofo. Essa atuação, com o passar do tempo, entrará para a História da Filosofia, da mesma forma como estudamos a tradição filosófica, preferencialmente de forma escrita ou oral.

Não faltarão estudiosos para contrariar essa posição. Christian Delacampagne, por exemplo, adota tal postura. Ao cotejar a posição dos que preferem ser, digamos, “kantianos”<sup>4</sup>, lembra que

Outros pensam, ao contrário, que a filosofia não existe fora da sua própria história, que ela se confunde com os corpus dos textos nos quais se expressa. E que filosofar consiste, primeiramente, em explicar-se através desses textos: em outras palavras, em enfrentar, para retomá-los ou afastá-los, os problemas que eles levantaram e as teses que formularam. (DELACAMPAGNE, 1997, p. 7)

Fazer Filosofia, para esses, consiste basicamente em conhecer profundamente os temas e problemas abordados pelos grandes pensadores das mais variadas correntes da história do pensamento filosófico, por meio de uma releitura crítica de suas principais obras.

De todo modo, essas duas concepções de filosofia acarretam para o ensino uma segunda questão: é possível (e desejável) trabalhar com o ensino de Filosofia por meio de temas ou de problemas recorrentes na História da Filosofia tradicional?

Outros autores, entretanto, consideram a criação de conceitos como especificidade da Filosofia. Assim, o trabalho com ensino de Filosofia deveria, sobretudo, propiciar um ambiente no qual o processo de criação de conceitos possa efetivar-se. Para Giles Deleuze e Félix Guattari, há que se distinguir o que é a Filosofia do que é a Arte e do que é a Ciência pelo específico “plano” por meio do qual cada uma dessas áreas do conhecimento se desenvolve e aparece ao pensamento.

O “plano” da Filosofia é, segundo os autores, especificamente produtor, por assim dizer, do conceito. Se a tarefa da Filosofia é a criação de conceitos, a tarefa da Ciência, por sua vez, é criar funções (de maneira a fazer uma interpretação

---

<sup>4</sup> Alusão à famosa frase do filósofo Immanuel Kant: “... não é possível aprender qualquer filosofia; [...] Só é possível aprender a filosofar”. (ARANHA, 2003, p. 5)

empírica/racional da realidade) e a tarefa da Arte é produzir afetos (através de uma perspectiva estética da realidade).<sup>5</sup>

Essa posição, que coloca a Filosofia na primazia da criação de conceitos para exprimir o mesmo real da Ciência e da Arte, mas por meio de uma abordagem distinta dessas duas últimas, é apreciada e defendida por vários autores, sobretudo aqueles que gostam da tradição platônica que vê a Filosofia como possibilidade de alcançar um tipo de conhecimento explicitado numa forma de pensamento puro e puramente racional, em contraposição aos sábios orientais, os quais pensam por meio de imagens. Não é difícil identificar-se com tal posição, como atesta Sílvio Gallo quando afirma estar convencido “de que o que faz da filosofia filosofia e não outra coisa qualquer é o trato com o conceito”. (GALLO, 2002, p.203)

Uma concepção da Filosofia como criação de conceitos é, sem dúvida, interessante do ponto de vista do ensino da Filosofia nas escolas de nível médio. Sendo o conceito uma forma racional de tratamento de problemas, na medida em que o conceito surge exatamente para trazer luz a uma questão, o engajamento num ensino que procure criar conceitos necessariamente desemboca numa forma de ensinar que procura estabelecer problematizações, contextualizando questões cotidianas, atuais ou recorrentes, de toda forma filosóficas. A principal característica do conceito é que ele não é dado, ou simplesmente transmitido. Uma vez estabelecidas as condições necessárias, o conceito é gerado, ou mais especificamente, criado. A própria etimologia da palavra conceito diz respeito à noção de “concepção”: conceber é dar vida, trazer à luz. O autor citado logo acima aponta ainda a criação de conceitos como característica intrínseca da Filosofia, porque

O fato de o conceito brotar de problemas, de buscar equacioná-los é que faz da filosofia essa ‘obra aberta’, uma vez que os conceitos nunca são conclusivos, mas continuam carregando em si os problemas que lhes deram origem, além de contribuírem para o aparecimento de novos problemas. (GALLO, 2002, p.204)

---

<sup>5</sup> Não nos estenderemos nesse ponto, por questões óbvias de delimitação do âmbito deste texto. Para uma excelente discussão sobre a natureza do filosofar, o específico da Filosofia e o papel da Filosofia na produção do conhecimento, Cf. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro. 34. 1992.

### 1.3 UMA NOÇÃO DE CONTEÚDO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA: DA CRIAÇÃO DE CONCEITOS AO ENSINO A PARTIR DE PROBLEMAS

Falando de um modo geral, não parece preocupante para a maioria dos professores do Ensino Médio o fato de ninguém ter certeza sobre o que é exatamente a Filosofia – obviamente não dispomos de dados estatísticos necessários para afirmar categoricamente isso, nem tampouco valeria a pena um estudo dessa natureza. Há, porém, uma frase corrente entre os estudantes das faculdades de Filosofia dizendo que “se ninguém pergunta é porque todos sabem; se alguém pergunta é porque ninguém sabe”. Então o fato da Filosofia se colocar constantemente a pergunta pelo que ela própria seja não será motivo relevante o suficiente para impedir o desenvolvimento do seu ensino, sobretudo naquilo que tange ao Ensino Médio.

Os objetivos da disciplina de Filosofia nesse âmbito de ensino passam muito ao largo das variadíssimas elucubrações acadêmicas alusivas às questões ontológicas e metafísicas sobre o que venha ser a Filosofia expressas, entre outras, pelas proposições mais entusiastas da “busca pela verdade”, ou o “equacionamento do enigma da existência humana” ou mesmo a “resposta pelo sentido da vida”, e outros mistérios do Universo, restringindo-se tão somente ao já citado “domínio dos conhecimentos básicos necessários ao exercício da cidadania”.

Dessa forma, mais importante é considerar as relações metodológicas das maneiras como se trabalha a Filosofia, do que propriamente debruçar-se infinitamente sobre critérios para estabelecer qual seria a concepção de Filosofia que se pode julgar como sendo a mais adequada para ser desenvolvida em sala de aula.

Resolver esses dilemas não é coisa fácil, como enaltecido por Celso Favaretto:

Ensinar Filosofia: mas qual filosofia? Em que consiste a especificidade do filosófico? E, se não há conteúdos básicos e métodos fixados, o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino? Assim, o professor de filosofia (no 2º grau notadamente), para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos e estratégias (o que deve ser ensinado?, o que pode ser ensinado?, como ensinar?) precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina. (FAVARETTO, 1995, p. 77)

A concepção do professor sobre o que é ou vem a ser a Filosofia propriamente dita é que vai acabar sendo, no trabalho em sala de aula, o principal elemento norteador dos processos de ensino. Claro que um professor dogmático, por assim dizer, vai acabar favorecendo um ensino dogmático. Um professor que privilegia o acúmulo de informações vai estipular uma forma de ensino cujo foco seja a memorização exacerbada e assim por diante. Nosso interesse, apesar disso, recai sobre aquele professor que busca um ensino libertador, emancipador, conferindo poder de imaginação e garantindo autonomia de pensamento ao aluno. Isto é, falamos para aquele professor cujo trabalho reflita a vontade de uma escola libertadora. Uma escola que não apenas prepare para a vida, mas também prepare o aluno para pensar criticamente a sua vida e possa assim intervir na sociedade.

Com a melhor das intenções, e cumprindo o desiderato máximo do ensino de Filosofia, qual seja, conferir ao aluno a apreensão dos conceitos básicos ao exercício da cidadania, surge o imprevisto mais do que previsível: como fazer? Nesse caso, o objetivo do professor parece ser muito claro, quase explícito:

Não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdos (informações, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a entrada nos procedimentos filosóficos; isto é, à produção da familiaridade com um modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação.” (FAVARETTO, 1995, p. 78)

A dificuldade surge quando perguntamos pela forma, pela maneira de alcançar o desejado, em termos de ensino. Qual a metodologia mais adequada? Quais os materiais disponíveis, a serem utilizados, ou que porventura precisam ser criados? Essa possibilidade é real ou imaginária, isto é, estamos falando de uma possibilidade concreta de viabilização de um tipo de ensino, ou apenas idealizando em cima de formas um tanto impossíveis de serem levadas a cabo? Acreditamos na possibilidade de um ensino emancipador, cujo aluno objeto desse mesmo ensino seja também dele co-autor, na melhor das hipóteses, e pelo menos consciente do processo de aprendizagem, na pior delas.

A noção de conteúdo filosófico está no âmago do ensino da Filosofia. O que é um conteúdo na disciplina de Filosofia? Alguns autores observam as implicações causadas pelo aparente caos metodológico do ensino de Filosofia, efeito claro e previsível oriundo de uma só e mesma causa, qual seja, a indefinição do que seja

exatamente um conteúdo filosófico. Tem-se aí o dilema que se expressa quando, de um lado, existe a necessidade de trabalhar com um conteúdo, digamos, “não-dado”, mas “por-fazer” e, por outro lado, a exigência de clarificação. A estrutura pedagógica do sistema educacional público exige que os conteúdos a trabalhar estejam explícitos, sistematizados, organizados, planejados e, quem sabe, classificados de maneira organizada, senão em ordem progressiva de importância ou nível de entendimento.<sup>6</sup>

Cabe apontar aqui uma situação muito pouco debatida do ponto de vista da disciplina de filosofia. Quais são as razões e motivos pelos quais algumas disciplinas mantêm aulas no Ensino Fundamental e no Médio (por exemplo, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, etc.), enquanto outras aparecem apenas no Ensino Médio? O argumento para o fato de que essas disciplinas retomam, no Ensino Médio, os mesmos conteúdos já vistos pelos alunos no âmbito do Ensino Fundamental é a justificativa sem dúvida frágil de que os alunos precisam rever os mesmos conteúdos, mas num nível mais aprofundado.

Trata-se de considerar o Ensino Médio separadamente do Ensino Fundamental, como se toda a vida escolar do aluno fosse sumariamente apagada quando esse mesmo aluno completa o Ensino Fundamental e “reinicia” no Ensino Médio. Tal questão ganha peso na discussão da carga horária das disciplinas do currículo básico, sobretudo no aspecto da tendência, cada vez mais atual, de busca da equidade entre as disciplinas. Hoje há uma compreensão de que uma determinada disciplina não é superior à outra, apenas diferenciada em suas especificidades e metodologias. Todas as disciplinas, pelo menos teoricamente, possuem o seu valor enquanto componente curricular, e devem ser tratadas com a devida seriedade e respeito. Ora, como falar de equidade quando algumas disciplinas têm o dobro da carga horária de outras que são tão importantes quanto elas? Fica mais essa indagação, por ora sem resposta, no difícil entendimento da estrutura escolar brasileira. Urge uma reforma verdadeiramente igualitária nos currículos, a fim de contemplar todas as disciplinas de maneira justa.

---

<sup>6</sup> As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná adotam a idéia da distribuição dos conteúdos através de grandes eixos, chamados de “Conteúdos Estruturantes”, dos quais derivam todos os outros conteúdos, mais específicos, a serem propostos e desenvolvidos nos Planos de Trabalho dos professores em sala de aula.

#### 1.4 DA NATUREZA PRÓPRIA DO FAZER FILOSÓFICO EM SALA DE AULA

Filosoficamente falando, é difícil adequar o tipo de reflexão necessário ao exercício da Filosofia dentro do pacote didático-pedagógico denominado “aula”. Sem divagações sobre a natureza do termo, isto é, sem querer discutir em que consiste uma aula, ou o que exatamente a define, propomos pensar até que ponto uma aula de Filosofia pode ser, é, ou deveria ser parecida com as aulas de outras disciplinas. Parece oportuno lembrar que, se a disciplina de Filosofia não precisa ter um *status quo* diferenciado, do ponto de vista da legalidade e da perspectiva de delimitação de um campo próprio dentro do currículo do Ensino Médio, é também verdade que a aula de Filosofia pode até não ser diferente, como dissemos, mas ao mesmo tempo não é igual. Nem sempre ponderamos sobre as especificidades ou características específicas de cada disciplina curricular, e no caso da disciplina de Filosofia, notadamente no que diz respeito ao Ensino Médio, “pode-se dizer que não é muito fácil compreender em que consiste uma aula de filosofia. Talvez isso seja assim porque existem muitos tipos de aulas de filosofia, em uma mesma sala e classe, e isso nem sempre é reconhecido”. (ROCHA, 2004, p.18)

Não apenas esse aspecto do ensino de Filosofia não é reconhecido, como também parece que a “estrutura escolar” não pode prescindir – na verdade, cabe indagar se não pode ou se não deseja prescindir – de uma padronização dos processos de ensino-aprendizagem mais elementares. Jean-Claude Forquin nos lembra uma das principais características da organização do saber escolar: sua categorização ou divisão por disciplinas ou matérias de ensino. Fazendo alusão ao pensamento de Pierre Bordieu, diz que

A cultura escolar dota assim os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e cumpre por isso uma função de integração lógica ao mesmo tempo que de integração moral e social. (FORQUIN, 1992, p. 29)

Os planejamentos de aula, os critérios de avaliação, os encaminhamentos disciplinares, tudo segue um determinado modelo, cujo formato não parece muito afeito a rebeldias do tipo levantado por componentes curriculares como a disciplina de Filosofia, no sentido de que a Filosofia não se presta a absolutamente toda e quaisquer adequações formais de caráter metodológico ou avaliativo. Não discutimos aqui até que ponto a disciplina de Filosofia precisa de “outra” escola, ou melhor dizendo, de outro ambiente escolar mais adequado ao pensamento filosófico. Porém, é sempre

válida a lembrança de que nem todas as disciplinas terão condições de atender às exigências de uma grade curricular marcada por um viés notadamente cientificista.

De todo modo, numa tentativa de superação dessa dicotomia, tomamos a posição que garante um *status quo* mínimo ao trabalho com ensino de Filosofia, e que aponta para uma sistematização – de resto necessária – dos conteúdos a serem trabalhados de forma filosófica. Ademais, quando se trata da definição do que seja conteúdo em filosofia, o que parece mais importante é garantir a ligação próxima, estrita e permanente da forma de ensino com o conteúdo abordado. A discussão sobre conteúdo no ensino da Filosofia é, em uma palavra, uma questão de metodologia.

Certamente é possível, para um bom professor – desde que tome o devido cuidado de não cair no espontaneísmo – tratar de qualquer assunto de um modo filosófico; o inverso também é verdadeiro, e pode-se cometer o abuso (nesse caso, para um péssimo professor) de tratar de maneira não-filosófica uma questão-problema tida e havida como “Filosofia” nos parâmetros da mais pura tradição greco-européia.

Uma vez que a relação entre a metodologia empregada e o conteúdo propriamente dito surge tão enfaticamente em nossas observações, torna-se claro, num primeiro momento, ao menos um pouco daquilo que **não** pode ser considerado como “conteúdo” de Filosofia para o Ensino Médio. Em que consiste, portanto, a definição prévia de conteúdo que tentamos esboçar, um conteúdo detentor pelo menos daqueles aspectos mínimos necessários ao cumprimento do papel esperado do ensino de Filosofia?

Pelo que foi exposto, não se trata da mera memorização de datas, nem qualquer outro enfoque cuja repetição seja o principal objetivo; nem tampouco se trata de conferir ao aluno a bem-aventurança da erudição, incrível sorte daqueles que estudam copiosamente a tradição filosófica que vai de Tales a Wittgenstein. Em vez disso, essa “coisa” a que denominamos “conteúdo filosófico” deve propiciar ao educando a possibilidade de construção da cidadania. Não se trata, portanto, da escolha por este ou aquele determinado tema para ser trabalhado de uma determinada forma, mas, ao invés, da escolha dos meios pelos quais determinados temas serão tratados. A maneira do tratamento das temáticas é que vai determinar a “filosoficidade” (em outras palavras, o caráter eminentemente filosófico) daquele objeto de ensino. Pode-se filosofar sobre praticamente qualquer assunto. Sistemáticamente, é notória e conhecida a divisão dos temas normalmente aceitos na grande tradição da História da Filosofia, a saber: Teoria do Conhecimento, Política, Ética, Metafísica, Ontologia,

Estética, Lógica e vários outros. O que eleva tais temas à condição de filosóficos não é a vasta autoridade dos pensadores iminentes que deles trataram, mas a possibilidade de problematização da realidade à qual são naturalmente afeitos.

Com efeito, todos os problemas filosóficos pertinentes e relevantes, já levantados ou a serem levantados, invariavelmente recorrentes, podem ser classificados dentro de uma temática. Até porque se um problema absolutamente novo fosse levantado, tratar-se-ia justamente da criação de uma nova temática filosófica, surgindo assim imediatamente um novo tema de trabalho para os filósofos.

São essas temáticas ou, antes, o **tratamento** dado a essas temáticas que vai determinar, no final das contas, se estamos falando de uma aula de Filosofia ou de uma aula “quase” filosófica, mas que não dá conta do verdadeiro sentido do fazer filosófico, esgotando-se na reprodução ou mera transmissão de conhecimentos acumulados pela tradição histórica. Mesmo quando esses conhecimentos aparecem sob nova roupagem, é preciso ainda ater-se ao que podemos chamar de “caráter filosófico” no tratamento dos temas, ou seja, é preciso abordar as questões fundamentais expressas dentro dos temas ou assuntos, e só então essa temática acaba sendo corretamente entendida como filosófica. Trata-se, portanto, do tratamento de **problemas**. A maneira como tratamos dos problemas (e mesmo de alguns paradoxos) determina o quanto filósofos somos ou podemos ser. A forma como esses problemas são levantados em sala de aula determina o quanto ou qual tipo de Filosofia poderá surgir ali. Egocentrismos à parte, compreendemos o quanto “a filosofia é uma disciplina especial, na medida em que se ocupa com a investigação da forma, dos limites, das condições de nosso aparato cognitivo e de ação”. (ROCHA, 2004, p. 24)

Há inúmeros exemplos desses conteúdos-problemas, alguns dos quais apresentaremos em outra parte deste trabalho. De qualquer maneira, basta salientar que quanto mais filosoficamente engajados o professor e os alunos na compreensão dessas “problemáticas” ou problematizações, tanto mais potencialmente válido tende a ser o processo do “fazer filosofia” na escola. Não obstante, no bojo dessas primeiras aproximações há uma questão crucial a ser considerada.

### 1.5 A RELAÇÃO ENTRE ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA

É preciso discutir os modos pelos quais o processo ensino-aprendizagem pode ser efetivado, isto é, dado que o aluno deve aprender algo, é preciso uma metodologia de ensino adequada para atingir tal fim. Tem de haver uma forma objetiva de

apreensão de significados. Evidentemente, existe um momento de objetividade – ou, melhor, de objetivação – no processo ensino-aprendizagem. Essa objetivação ou evidência é o que torna possível o entendimento geral do específico ou particular, possibilitando a comunicabilidade das criações humanas de forma teórica. Em outras palavras, a obviedade da comunicação é o que permite o entendimento entre os seres, notadamente daqueles que comungam de uma mesma língua materna. Esse momento de objetividade (ou ‘objetivo’) acontece no âmbito do ensino no instante em que o professor, enquanto mediador da aprendizagem e sujeito do processo de ensino, e o aluno, enquanto sujeito da aprendizagem, falam, digamos assim, uma mesma língua, fato esse que possibilita a transmissão e comunicabilidade dos conteúdos (conhecimentos acumulados ao longo da trajetória humana). No caso da disciplina de Filosofia, os conteúdos-problema citados acima.

Apesar de essa hipótese parecer simples e mesmo ingênua, dada sua evidência e obviedade, ela apresenta um problema: é preciso, nesse caso, que o instante do aprendizado seja simultâneo ao do ensino, sob pena de não haver transposição didática adequada dos conteúdos de ensino, uma vez que o trabalho do professor em sala pressupõe processos de avaliação – que são os processos por meio dos quais se avalia o que foi ou deixou de ser aprendido – praticamente simultâneos aos momentos de ensino. Entretanto, o processo de aprendizagem não se dá simultaneamente aos processos de ensino. O fator temporal – com o tempo aqui entendido enquanto tempo cognitivo, fruto também, mas não somente, das diferenças espaço-temporais entre alunos e professores, assim como das diferenças de conhecimentos acumulados, experiências de vida e expectativas em relação ao conteúdo apresentado – é preponderante no entendimento da **diferença** que pode existir entre o tempo de ensinar (relativo mais especificamente ao professor) e o momento de aprender (relativo mais especificamente ao aluno).

Nessa **diferença** consiste a quase impossibilidade ou demasiada dificuldade da construção do conhecimento em sala de aula, e a dificuldade aparente do aluno em entender determinados conteúdos, o que se expressa, ao fim e ao cabo, na mera memorização de informações, ou apreensão de fórmulas práticas na resolução de problemáticas propostas, todavia, insuficientes para os fins a que se destina a disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

Quando pensamos na questão do ensino do ponto de vista do sujeito da aprendizagem, isto é, do aluno enquanto agente principal dos processos de

aprendizagem, vislumbramos não só a profundidade e dramaticidade de buscar melhores formas para adentrar o universo infanto-juvenil, mas também começamos a perceber as dificuldades para refletir sobre isso sem tomar o ponto de vista apenas dos processos de ensino. Quando pensamos é sempre, ou quase sempre, o professor-pesquisador quem reflete, organiza, teoriza – como não seria assim? Não esperamos, certamente, que nossos alunos, num milagroso rompante de clarividência, ou por intermédio de uma capacitação teórica extraordinariamente adquirida, de repente passassem a escrever sobre a docência. Podemos sonhar, entretanto, com um futuro onde os processos de aprendizagem sejam tratados academicamente com o mesmo interesse dado aos processos de ensino hodiernamente. Não nos furtamos a imaginar a riqueza de um material desse tipo.

Todavia, nosso aluno vive na realidade do Ensino Médio, um tanto distante da Universidade. Faltam-lhe os meios para ser visto e ouvido, de sorte que está condenado, pelo menos com relação à sua vida escolar, apenas a crer em nós educadores, sobretudo quando se trata de cuidar da sua felicidade futura. Embora não possa publicar seus pensamentos organizados na forma de obras didático-pedagógicas (o que talvez não viesse a ser uma idéia completamente estapafúrdia), isso não significa que tais pensamentos não existam. De resto, não podemos negar que, de algum modo, idéias sobre o que seria uma boa aula ou a escola ideal acabam passando pela cabeça do aluno, mesmo quando essas idéias não são explicitadas.

Os casos de indisciplina, a violência escolar, a evasão são sinais claros para os educadores de que os alunos querem e precisam ser ouvidos. Não só a rebeldia, mas ela também, ajuda a fechar a equação segundo a qual fica evidente a necessidade de se criar cada vez mais instrumentos teóricos adequados ao tratamento do tema do ensino do ponto de vista do aluno, principal interessado no processo de aprendizagem. Para o professor, muitas vezes, basta ensinar bem. Apesar disso, levanta-se hoje, mais do que nunca, a preocupação em compreender as relações entre ensino-aprendizagem, expressão claríssima do fato de que o trabalho do professor não se esgota quando ensina. É preciso haver aprendizado, e a falta de aprendizado começa a ser identificada não mais apenas como acidental ou mesmo oriunda da incapacidade do aluno.

A responsabilidade do professor aumenta na medida em que começa a ser visto não apenas como principal agente dos processos de ensino, mas como co-participante dos processos de aprendizagem dos quais o aluno é o ator central. Se a

possibilidade de culpabilidade do professor não é recente, o que vem a tona é a percepção de que, para um bom aprendizado, não basta um bom ensino. A relação professor-aluno-conteúdo, fundamental para o processo de aprendizado alcançar êxito, carece de estudo, de sistematização, de tratamento. No caso específico do ensino da Filosofia, é um agravante dado a constatação de nossa quase incrível ignorância em aspectos relevantes para a situação de ensino-aprendizagem.

O que é que sabemos sobre desenvolvimento humano, de crianças, adolescentes e sobre adultos, o que sabemos de teorias de aprendizagem para cada um desses grupos, o que sabemos, enfim, de conteúdos de psicologia, antropologia, sociologia, lingüística, que são relevantes para a situação de ensino aprendizagem? (ROCHA, 2004, p. 31)

A própria expressão “ensino-aprendizagem”, cunhada pela pedagogia para significar que aprender é mais do que apenas o processo de ensino, sugerindo a participação ativa do aluno enquanto agente da aprendizagem, possivelmente “caiu num modismo maneiro e penso que já não significa grande coisa”. (GALLO, 2002, p.199)

O autor da última citação destaca ainda o fato, rotineiro para os filósofos e talvez incômodo para a pedagogia, de que nem tudo quanto é ensinado é aprendido. Lembra o fato de que isso nem sempre acontece, sugerindo como mistificadora a percepção segundo a qual se pode ensinar qualquer coisa para qualquer pessoa.

Devemos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado. Já nos tempos bíblicos se falava que as sementes podem ou não germinar, dependendo do solo em que caem; pois bem: ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo. (IDEM, p.200)

Tal afirmação é polêmica, pelo menos discutível. Deslocando um pouco a questão, podemos discutir algo mais profícuo, embora sutilmente diverso: o que é aprendido precisa, de fato, ser ensinado? <sup>7</sup> Ora, ninguém ensina o artista e, no entanto, ele aprende. O detalhe é que ninguém ensina o artista a ser artista, mas alguém o

---

<sup>7</sup> Esse apontamento não passa pela discussão – pelo menos esgotada e possivelmente já superada – sobre quem tem razão na querela entre Kant e Hegel acerca das possibilidades de se ensinar Filosofia; o que se pretende discutir diz respeito aos encaminhamentos metodológicos necessários para efetivar o exercício do filosofar no âmbito do Ensino Médio.

ajuda a aprender, no mesmo sentido de que o ensina a técnica ou, ainda, no sentido exato de que o ajuda a desenvolver suas habilidades, potencialidades, criatividade, etc. De certa forma, o artista aprende a sua arte de modo indireto. Aprende a transformar sua capacidade numa obra, por meio do exercício. Alguém poderá argumentar que isso é, exatamente, o papel do ensino.

Acreditar que o papel fundamental do processo de ensino consiste em auxiliar o aluno na construção dos processos de aprendizagem parece bastante razoável, aceitável, além, é claro, de salvar o emprego dos profissionais da educação. Pois, atualmente, parece cada vez ganhar mais força uma concepção de ensino na qual o professor é muito mais um facilitador da aprendizagem do que um transmissor de conhecimentos pré-estabelecidos, prontos e acabados. Com relação ao ensino de Filosofia, estamos ainda tateando os meios e formas pelos quais tais proezas possam ser levadas a cabo com eficiência e satisfatoriamente. Por conta de todos os percalços apresentados acima, a disciplina de Filosofia encontra-se numa posição desvantajosa, atrasada e deficitária no interior dos currículos das escolas, situação provavelmente correspondente nos PPPs (Projetos Político-Pedagógicos) dos estabelecimentos de ensino, onde a disciplina de Filosofia possivelmente não figura, ainda, com destaque.

Talvez pela situação atual da disciplina de Filosofia no interior do currículo, talvez pelo próprio campo do “fazer Filosofia” não estar ainda devidamente preparado ou amadurecido, o fato é que, no trabalho cotidiano de ensino de Filosofia nas escolas, temos muito bom controle sobre os processos de ensino, mas pouco ou nenhum controle sobre os processos de aprendizagem. Em outras palavras, podemos, até certo ponto, controlar o que ensinamos, mas temos extrema dificuldade em controlar e mesmo perceber o quanto do que ensinamos é apreendido, de fato, pelo aluno. Característica da Filosofia, essa dificuldade de averiguação do aprendido – nos casos em que efetivamente há aprendido, torna-se crítica no tocante às práticas avaliativas corriqueiras do ambiente escolar; comumente projetadas a fim de mensurar de algum modo o quanto daquilo que foi ensinado pelo professor foi aprendido pelo aluno. Tais avaliações tornam-se nulas quando aplicadas nas aulas de filosofia.

Esse estado de coisas não é, de modo algum, estranho ao universo da Filosofia acadêmica, onde o estudante de Filosofia orgulha-se de sua proximidade com os filósofos. De certo modo, o graduando em Filosofia não está lá para aprender. Faz faculdade como quem freqüenta a Academia no sentido mais original, à guisa de discípulo. Por isso, a idéia da impossibilidade de “ensinar” Filosofia é defendida por

uma boa parcela do meio acadêmico, soa atraente para os graduandos do curso de Filosofia e confere tal “charme” ao Bacharelado, que muitos alunos dos cursos de Filosofia chegam ao ponto de pensar em abdicar da formação completa, isto é, consideram dispensar as disciplinas acadêmicas obrigatórias para a Licenciatura. A realidade econômica e social, porém, é mais dura, e acaba colocando as coisas nos seus devidos lugares: se a tarefa de ensinar Filosofia no nível médio é tida por muitos como inexecutável, desnecessária ou até falaciosa, no plano da garantia das condições materiais de sobrevivência é perfeitamente aceitável. Na prática, é muito provável que quase todo aluno de um curso superior em Filosofia acabe, num momento ou outro, lecionando algumas aulas – seja na própria graduação, seja na rede regular de ensino público, mais especificamente no Ensino Médio – muitas das vezes por absoluta falta de dinheiro.

#### 1.6 A DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

É natural certa ambigüidade de pensamento quando o professor de Filosofia se coloca a pensar até que ponto esse seu ofício faz sentido. Como ensinar uma coisa que nem mesmo ele, muitas vezes, acredita que possa ser ensinada ou, com o perdão do termo, “aprendível”? Muitos desses professores acabam reproduzindo, no Ensino Médio, com adolescentes, jovens e crianças, a mesma metodologia de ensino que reconheceram como adequada em sua formação acadêmica. Isso ocorre não só pela falta de opções desse professor, como também por uma série de fatores ligados à indeterminação de um *locus* adequado para o ensino da Filosofia ao nível médio, tema de que trataremos mais adiante. Considerar essas questões faz parte do imaginário profissional de todo graduando ou professor de Filosofia, mas para um aluno (geralmente adolescente) no Ensino Médio, é no mínimo o cúmulo da estranheza ouvir a proposta de estudar uma coisa inútil, difícil, e que nem mesmo sabemos o que é. De toda forma, ao menos num primeiro momento, não podemos negar alguns aspectos característicos da Filosofia e seu ensino, a saber:

- que a Filosofia é inútil: não tem uma aplicabilidade imediata, pragmática ou utilitarista. O sentido de sua serventia, como de resto acontece com praticamente todo tipo de conhecimento que vale a pena, só aparece e torna-se reconhecido ao longo do tempo;

- que a filosofia é difícil de apreender: a prática do exercício de filosofar requer paciência (algo raro de se encontrar em adolescentes), sistematização, esmero, cuidado e uma boa dose de disposição;

- que ninguém sabe o que é a Filosofia: dentro de um contexto educacional todo estruturado de maneira a que as instituições escolares estejam preparadas para somente fazer perguntar das quais já sabem as respostas, propor uma disciplina que se problematiza a si mesma soa quase como uma ofensa; a primeira dificuldade do professor de filosofia gira em torno de como ele vai partilhar com seus alunos a idéia de que a filosofia tem lugar na escola justamente para lembrá-la de que ela não sabe tudo.

De toda forma, o aluno pode se sentir como o personagem de uma lenda antiga, ao qual se pediu que entrasse num quarto completamente escuro e de lá retirasse um gato preto. Conta a lenda que um menino precisava encontrar o gato preto, o qual se movimentava sorrateiramente à menor aproximação do menino que tateava sofregamente pelo chão do quarto. Toda vez que o gato miava, dando o menor sinal de sua presença, o menino se desdobrava em sua procura, aproximando-se espertamente da oportunidade de apanhar o gato. Mas o bichano era arisco. Esgotado, o menino desistiu, pois sabia que o gato preto estava lá, mas não sabia onde, nem como apanhá-lo. Quanto mais perto dele chegava, tanto mais o gato escapava.

Da mesma maneira, a Filosofia existe para o aluno do Ensino Médio, mas muitas vezes esse mesmo aluno não consegue dela aproximar-se. Ele sabe que ela está lá, sabe como ela provavelmente se movimenta. Ele até entende, de algum modo, como ela é. Por que não a toca? O que o impede de simplesmente apreender os ensinamentos filosóficos? Por que, muitas vezes, parecem tão distantes da sua realidade, quando na verdade deveriam ser uma das coisas mais naturais do mundo? Sofre o professor, também, com tais indagações. Mas nem tudo são lamentos, como nos lembra Alejandro A. Cerletti quando afirma que

A incerteza, o incômodo, a insatisfação ou a impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo – ou, talvez, precisamente por sê-lo – constitui o motor do filosofar. (CERLETTI, 2008, p.23)

Ao professor cabe a tarefa mais cara, de ensinar a si mesmo a forma de conduzir seus alunos à Filosofia, qualquer que seja a sua própria concepção do que é a Filosofia e o filosofar. O trabalho com o ensino de Filosofia requer uma entrega

profunda, e uma sinceridade que desemboca na problematização do seu próprio processo de ensino. Um professor que porventura pensa em aprender a Filosofia para então ensiná-la já se encontra derrotado, logo de saída. Reside nessa circunstância de não se ter certezas absolutas algo especificamente filosófico. Algo para ser usado a serviço do ensino de Filosofia.

Este desconforto ou incômodo, longe de ser simplesmente um problema pedagógico ou didático, constitui, a meu juízo, algo essencial à prática filosófica. Porque, à diferença de outras disciplinas, nas quais a definição de seu campo não é um problema disciplinar complexo (para um geógrafo ou um físico não é difícil deslindar seu território a partir de seus objetos de estudo), para a filosofia, a delimitação de seu campo *já* é um problema filosófico. Mais ainda, qualquer que seja a estratégia que desenvolvamos para driblar as perguntas “o que é?”, “para que serve?” etc., nunca passa despercebido aos nossos interlocutores que em nossa resposta há algo de malabarismo, de querer esquivar, em última instância, uma resposta clara e precisa. Quer dizer, sempre ficará algo não satisfeito, não resolvido. (CERLETTI, 2008, p. 23)

Por outro lado, as **metodologias** para o ensino da Filosofia estão para ser descobertas, estão para ser desenvolvidas. São possíveis. Podem ser feitas. Um terreno muito fértil se apresenta ao professor disposto a enveredar nesse caminho, onde pouco foi feito e muito ainda precisa ser realizado.

## 1.7 DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO PARA A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O desenvolvimento de uma metodologia de ensino da filosofia passa pela consciência de que tal didática é antes uma didática de como “**não ensinar a Filosofia**”. Apesar de travar uma batalha dentro das instituições escolares, é preciso que os profissionais educadores ligados ao assunto do ensino de Filosofia não esmoreçam, no sentido de não submeterem suas práticas ao comodismo da padronização imposta pela própria “estrutura escolar” oriunda da mistura da cultura escolar com a cultura da escola em que atuam.

Usamos aqui os termos “cultura escolar” no sentido atribuído por Dominique Julia, ou seja, para caracterizar cultura escolar como sendo um

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (JULIA, 2001, p.10)

Essas normas se estabelecem no seio da instituição escolar, com as mais diversas finalidades, dependendo da época e de acordo com os objetivos práticos a que se propõe determinado sistema de ensino. À primeira vista essas “regras” se estabelecem como que advindas de fora, algo externamente colocado ou mesmo imposto aos processos de ensino-aprendizagem que acontecem no interior da escola.

Daí a tendência a considerar a causa da Filosofia uma perda de tempo, já que a própria busca por uma definição didático-pedagógica e metodológica que venha a garantir um espaço próprio bem definido dentro dos currículos escolares para essa disciplina acabaria sendo a causa imediata do seu fracasso enquanto Filosofia.

A preocupação pela autonomia didático-pedagógica e metodológica da disciplina de Filosofia é pertinente, e faz parte das mais atuais discussões acerca da possibilidade de um ensino filosófico. Existe todo um processo de organização em torno da defesa da Filosofia enquanto disciplina curricular das escolas, com espaço próprio e garantia de legitimidade, como atestam os mais variados documentos surgidos no intenso movimento em prol do ensino da filosofia, como a famosa Carta de Paris <sup>8</sup>. O Fórum Sul-Brasileiro é constituído pelos Cursos de Graduação em Filosofia da Região Sul do Brasil, configurando-se como um espaço privilegiado nos debates sobre Filosofia, Educação, Formação Docente e Cidadania. Conta com encontros regulares <sup>9</sup> onde são debatidas principalmente questões referentes à Filosofia e seu ensino. As publicações desses encontros constituem importantes documentos sobre a questão das metodologias de ensino, formação dos professores e da obrigatoriedade do ensino da Filosofia nas escolas. (VIDE ANEXO 2).

---

<sup>8</sup> Em 1995 surge uma das mais importantes manifestações em defesa da Filosofia e seu ensino: a Declaração de Paris Para a Filosofia. Internacionalmente conhecida, a Declaração manifesta a necessidade da garantia de liberdade de pensamento e expressão, bem como do fortalecimento da democracia, por meio da atividade filosófica com qualidade e independência em todos os espaços onde ela possa ser desenvolvida. Nacionalmente, contamos com outros manifestos importantes, surgidos no calor de intensos debates sobre o ensino da Filosofia e as formas de implantação da disciplina nos currículos, como a CARTA DE SÃO LEOPOLDO: MANIFESTO PELO RETORNO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS, a CARTA DE GRAMADO, o MANIFESTO EM DEFESA DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU, o MANIFESTO EM DEFESA DA SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO – PELA APROVAÇÃO DO PLC 9/00, e o MANIFESTO EM DEFESA DA FILOSOFIA E DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO. (HORN, no prelo)

<sup>9</sup> Em 2001 (Passo Fundo-RS), 2002 (Ijuí-RS), 2003 (Curitiba-PR), 2004 (Chapecó-SC), 2005 (São Leopoldo-RS), 2006 Londrina-PR) 2007 (Porto Alegre-RS).(MENDES, 2008, p.14)

No entanto, é preciso lembrar que essa noção de cultura escolar, mesmo podendo ser interpretada como uma forma mecanizada ou automatizada, servindo de modelo para a reprodutibilidade mais ou menos técnica das práticas escolares, apresenta ainda um outro aspecto importante: o caráter circunstancial por meio do qual ela se processa. Com efeito, é preciso olhar para o interior da escola, pois é lá onde as disciplinas manifestam-se em sua essencialidade, tomam corpo. As disciplinas escolares “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”. (JULIA, 2001, p.33).

Ao contrário do que possa parecer ante o institucionalismo reinante na sociedade em geral e nas instituições educativas ou escolares em particular,

O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. (IDEM, ibidem).

A observação acima remete à especificidade da disciplina de Filosofia em relação ao contexto escolar como um todo, até mesmo nas mais enraizadas tradições desse mesmo contexto escolar, que vão desde as práticas avaliativas até a burocracia exacerbada. Pois de nada adianta elaborar reflexões sobre as formas de desempenhar os processos de ensino para a disciplina de Filosofia e depois ter de submeter esses mesmo processos às lógicas sistematizantes cuja função é estabelecer um padrão geral entre as disciplinas do currículo. A disciplina de Filosofia é diferente, e isso pode e deve ser tomado como um elogio. Mais do que isso, essa característica deve ser aproveitada e incentivada, resguardando-se o caráter específico do que é próprio da Filosofia enquanto tal. Há, portanto, espaço suficiente para o professor-filósofo colocar o pescoço fora da água, respirar profundamente, tomar fôlego e mergulhar no fundo nos mares (por vezes nunca dantes navegados) da sua autonomia didático-pedagógica. Destarte, não podemos sequer cogitar a possibilidade de propor uma metodologia de ensino niveladora ou alinhadora, posição aceita e salientada por Silvio Gallo nas linhas que seguem.

O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a

filosofia seja filosofia e não ciência, e não religião, e não opinião, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica. (GALLO, 2002, p. 203)

Os processos avaliativos, por exemplo, trazem consigo, no bojo da sua conformação ética e legal, toda uma série de empecilhos ao desenvolvimento da disciplina de Filosofia. O tema “avaliação”, mesmo em qualquer disciplina, carrega com legitimidade a pecha de polêmico, perturbador. No caso da Filosofia, porém, a coisa se complica. Pois, como veremos, a avaliação, assim como as metodologias tanto de ensino dos conteúdos quanto de aplicação da própria avaliação influenciam e fazem parte do processo de filosofar, ou seja, do ensino de Filosofia. Uma primeira observação, não obstante, aponta para o fato de que não faz o menor sentido a aplicação de provas de Filosofia. Avaliações desse tipo são justificáveis quando do uso de uma metodologia de ensino praticamente anti-filosófica.

Em outras palavras, as avaliações do tipo “prova” requerem uma metodologia de estudo dos conteúdos que não possibilita o processo criativo correspondente ao filosofar. As avaliações precisam, ao menos em certa medida, garantir a possibilidade de construção do conhecimento, e não constituírem meramente objeto de constatação da aprendizagem. Em Filosofia, não há o que provar. Uma avaliação significativa é aquela do tipo em que se leva em consideração a evolução do aluno em relação a si mesmo, onde se privilegiam suas capacidades, cada vez mais aprimoradas, de entender, contextualizar e problematizar questões importantes, significativas e relevantes.

### 1.8 IN LOCO: PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA

Propomos a observação de uma experiência de ensino, isto é, o acompanhamento de um processo de trabalho com ensino de Filosofia no âmbito do Ensino Médio, em uma escola da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná. Nosso intuito tem o sentido de, por um lado, verificar e discutir a veracidade da formulação proposta acima, versando sobre a existência de uma dificuldade inerente à disciplina de Filosofia nas escolas, qual seja, uma não-objetividade no entendimento do que seja o conteúdo por ela tratado e especialmente dos modos de sua respectiva apreensão e conseqüente expressão por parte do aluno. Por outro lado, pretende-se também observar a adequação de determinadas formas de instrumentação na coleta

de dados, a fim de estabelecer os meios pelos quais a presente pesquisa pode ser levada a cabo.

Se desejarmos adentrar o universo do aluno, procurando em suas expressões o discurso representativo do seu entendimento acerca das problematizações da Filosofia (conteúdo filosófico), é imperativa a explicitação de uma forma de abordagem que dê conta de traduzir para a compreensão característica do universo adulto uma compreensão de realidade que é característica do universo adolescente. Vale dizer: se o processo de aprendizagem por parte do aluno pode ser encarado como objeto de investigação, o aluno é a um só e mesmo tempo sujeito dessa mesma investigação, do seu próprio ponto de vista subjetivo, e referenciador dos problemas a serem levantados na condição de conteúdos filosóficos – sobretudo particularmente, mas não somente, os da ordem dos problemas existenciais – que constituem e caracterizam, por sua vez, o próprio bojo de conteúdos da disciplina de Filosofia. Mas também, e talvez principalmente, procuramos entender o aluno enquanto sujeito elaborador e construtor de sentido dessas mesmas problematizações ao nível de seu entendimento dessas questões.

Isso implica uma diferença expressiva no modo de entender o conteúdo filosófico, da parte do professor-pesquisador em relação ao aluno. Porque enquanto sujeito principal dos processos de aprendizagem, o aluno tem papel preponderante no desenvolvimento da pesquisa sobre esses mesmos processos. Em outras palavras, na verdade, o foco da pesquisa deixa de ser o aluno propriamente dito e passa a ser a relação professor/aluno no entendimento de determinadas questões a que chamamos, na falta de terminologia melhor, **problemas filosóficos** e que constituem o próprio conteúdo, por excelência, da disciplina de Filosofia.

Se o professor/pesquisador fala uma determinada linguagem, fruto óbvio e evidente do desenvolvimento de seus processos cognitivos ao longo dos anos, e o aluno encontra-se numa situação totalmente diversa, falando uma outra linguagem, própria da sua forma de percepção e entendimento da realidade, a qual lhe proporcionará uma configuração simbólica da realidade completamente diferente da percepção que o professor tem, como pode haver comunicação clara, efetiva, inteligível (no sentido de entendimento objetivo de determinadas questões e problemas) entre eles? Em outras palavras, existe um mundo adulto, e um mundo que não é adulto, do qual já fizemos parte, mas que deixamos para trás, há muito tempo. É o preço do crescimento, do desenvolvimento natural do ser humano rumo à morte.

Esses diferentes planos de existência cognitiva, digamos assim, se perpassam, não ignoram a existência simultânea de um e outro, embora não sejam tão facilmente identificáveis no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem. Há um momento, contudo, em que tais planos se tocam. É o que chamamos de o **instante da objetividade** mínima necessária ao entendimento. Nesse instante, em que professor e aluno parecem falar a mesma língua, é que de fato acontece o entendimento – que talvez nem seja simultâneo para ambos, e pode muitas vezes nem ocorrer. Mas se ele existe, se é possível concebê-lo, sob pena de nada poder ser ensinado nem aprendido (o que não parece razoável), julgamos ser possível observá-lo, percebê-lo, entendê-lo, e por que não, repeti-lo, mas com consciência, e não do modo aparentemente aleatório como vemos acontecer desde tempos praticamente imemoriais.

Infelizmente, não existe um modo aceitável de entender total e completamente o processo de aprendizagem do ponto de vista do aluno, pelo simples fato de o pesquisador estar em uma posição diferenciada, ou seja, a posição daquele que observa de fora do universo adolescente. Aproximações, porém, são possíveis, e nossas análises são tanto mais completas, nesse caso, quanto mais diversificados os instrumentos para coleta de informações que porventura possam ser aproveitadas na forma de dados qualitativamente significativos. Assim, aplicamos algumas metodologias de pesquisa, como questionários e entrevistas, bem como a observação dos encaminhamentos das aulas – o que também, e infelizmente, só pode ser feito de nosso ponto de vista –, a fim de reunir elementos para a elaboração de uma metodologia de pesquisa capaz de proporcionar uma pesquisa mais veraz, cujos resultados sejam a expressão do ponto de vista e entendimento do aluno traduzido ao entendimento do observador.

Realizar uma pesquisa a ser compreendida do ponto de vista do aluno é tarefa das mais complexas, não apenas porque pretende fazer sentido para esse mesmo aluno, senão porque precisa necessariamente, para isso, transpor os limites (naturalmente impostos) da compreensão adulta do tema. Não queremos com isso dizer que existe um modo “infantil” de compreensão da realidade de determinadas questões, e um outro modo, digamos, “adulto” de entendimento dessas mesmas questões. O que precisa ficar claro, desde já, é a diferença “real” entre os modos cognitivos das crianças e os modos cognitivos dos adultos. Esperamos que tal diferença seja expressa claramente em nosso trabalho, entendida, esclarecida e, se possível, superada. Esperamos mesmo sugerir formas e meios para que isso

aconteça. Sob pena de estarmos a fazer, sobretudo, Teoria do Conhecimento, apresentamos nossa pesquisa sob a ótica de quem antes prepara um terreno para depois pisá-lo com um mínimo de segurança. Isso não foi nossa opção, como não é opção de quem caminha a estrada mais dificultosa, mas, antes, como veremos, uma exigência do tratamento do tema.

Observamos o trabalho de um professor do Colégio Estadual do Paraná – CEP, um colégio tradicional, reconhecido por sua excelência no ensino. Uma instituição historicamente palco para reflexões coletivas. A disciplina de Filosofia conta com uma equipe de cerca de sete professores ao ano, encabeçada por um coordenador. Essa equipe é responsável pelo direcionamento da disciplina dentro da escola, e reúne-se para discussões e aprimoramento.<sup>10</sup>

Durante um bloco do programa de ensino da disciplina, tentamos observar, do ponto de vista do aluno, o entendimento ou a não-compreensão de um determinado **conteúdo** filosófico – bem entendido enquanto **problema** filosófico. A partir do planejamento do professor dentro de um determinado conteúdo da disciplina – derivado, por sua vez, dos conteúdos estruturantes das diretrizes curriculares estaduais da disciplina e naturalmente expressão de um determinado tema, foco ou eixo temático – esse mesmo professor elabora uma aula (ou conjunto de aulas) com o claro objetivo de fazer o aluno compreender esse determinado conteúdo (problema).

Nossa observação visa compreender até que ponto o aluno alcança uma compreensão do conteúdo (problema) simultaneamente ao trabalho de ensino do professor. Para tanto, foi preciso elaborar meios e formas de observação e coleta de dados e informações, dos quais falaremos no próximo capítulo.

---

<sup>10</sup> São muito claras as diretrizes gerais da disciplina de Filosofia no âmbito do planejamento interno do Colégio Estadual do Paraná. Em sua página da internet pode-se ler o seguinte posicionamento acerca do papel da Filosofia e seus professores junto aos alunos: *“A filosofia estuda toda a realidade procurando oferecer uma explicação completa e exaustiva da realidade, através do método racional, da justificação lógica. Tem como objetivo o conhecimento, procura a verdade. O programa de estudos está organizado em unidades que se articulam entre si envolvendo intensamente nossos estudantes em profundo pensar filosófico, tanto nas questões mais introdutórias do pensamento, que significarão um FAZER FILOSOFIA, quanto contemplando o pensamento filosófico na perspectiva da sua construção histórica, ou como no envolvimento com os grandes temas da atualidade”*. Disponível em <[http://www.cep.pr.gov.br/cep/modules/conteudo\\_mh/conteudo.php?conteudo\\_mh=1](http://www.cep.pr.gov.br/cep/modules/conteudo_mh/conteudo.php?conteudo_mh=1)>. Acesso em 20/03/2008.

## 2 EXPERIÊNCIA EM FOCO: UM OLHAR SOBRE O FAZER FILOSOFIA

*Há três tipos de mentiras: mentiras, mentiras deslavadas, e estatística.*

Benjamin Disraeli

O primeiro dia, o primeiro espanto. Era mais uma tarde comum no Colégio Estadual do Paraná <sup>11</sup>, quando entrei numa sala de aula da primeira série do Ensino Médio, acompanhado pelo professor regente da disciplina de Filosofia. A tarefa a que me propus, no entanto, nada tinha de rotineiro. Fui entrando devagar, assim como quem procura lugar num universo que não é o seu. Olhei em volta, titubeando, até surgir diante dos olhos uma carteira vazia, colada à parede. Assim que sentei, uma aluna de cabelos vermelhos olhou pra mim e disse: “você não é aluno“. Em não mais do que apenas 10 minutos, pudemos antever a fragilidade de alguns aspectos das nossas mais praticadas metodologias de pesquisa. A constatação do óbvio “não somos alunos”, cai como uma ducha fria na cabeça ingênua de quem tenta observar uma aula de Filosofia do ponto de vista do aluno, usando para tanto o subterfúgio clássico da observação empírica, minimamente imparcial, de todo modo supostamente objetiva.

Somos adultos, pensamos como adultos, mas apesar disso, ainda queremos ver. Mas não basta estar no meio deles, estar junto aos alunos não significa estar **com** eles. Somente isso não basta. De alguma maneira existente ou a ser inventada, precisamos tentar ver e ouvir os alunos, os principais agentes do processo de aprendizagem. Naquele dia fomos embora mais cedo, conscientes de que essa maneira simplória de estudo exploratório, fadada ao fracasso, teve o sucesso sumário de servir de contra-exemplo: o que quer que fizéssemos, teria de ser feito pensando-se a partir de uma perspectiva que não é a nossa.

Como na lenda do gato preto, sabíamos que as respostas às nossas perguntas sobre “aprendizibilidade” e “ensinabilidade” <sup>12</sup> da Filosofia possivelmente estavam dentro da sala de aula, convivendo com os alunos, cotidianamente, mesmo que não as enxergássemos à primeira vista. Olhando as aulas de Filosofia, mesmo as

---

<sup>11</sup> Informações sobre a vasta história do Colégio Estadual do Paraná, uma história que começa oficialmente antes mesmo da criação do próprio Estado do Paraná, podem ser encontradas em sua página na internet, no endereço eletrônico <http://www.cep.pr.gov.br>.

<sup>12</sup> Os termos, cunhados por Sílvio Gallo, podem causar estranhamento; não obstante, parecem significar com rara exatidão os aspectos de ensino e aprendizagem quando relacionados à disciplina de filosofia. Cf. GALLO, Sílvio. **A Especificidade do Ensino de Filosofia: em torno dos conceitos**. IN: Filosofia e Ensino em Debate. RG. Unijuí: 2002.

ministradas por nós mesmos, não é raro perceber que algo está acontecendo, mesmo quando não se sabe exatamente o que seja esse “algo”. Particularmente aos olhos do professor, é tentador imaginar que os alunos estão entendendo a matéria, enternecidos ou enlevados pela tonteira característica da apreensão de um determinado conteúdo filosófico significativo, expresso na forma de um problema julgado extremamente relevante. Todos se acham importantes. O primeiro obstáculo a transpor é inverter o foco de entendimento do processo de ensino para o processo de aprendizagem. É relativamente fácil definir e mais ou menos delimitar o percurso realizado pelo professor quando ensina. Um bom professor (e isso, cremos, é ponto comum) tem tal controle sobre suas metodologias de ensino, didática e pedagogicamente falando, ao ponto de saber, com uma boa dose de segurança, de onde parte e para onde vai, com que recursos e meios ensinará determinado conteúdo, em quanto tempo, etc.<sup>13</sup>

Um problema sério – provavelmente um dos mais graves da educação – começa a tomar forma quando o professor, digamos assim, “termina” os processos de ensino de determinado conteúdo, e dá-se conta de que o seu emprego e salário dependem (ou deveriam depender) do resultado do seu trabalho, ou seja, não basta que ele ensine bem, é preciso que o aluno aprenda. O seu papel enquanto educador não termina quando ensina, mas deve ir até o momento em que o aluno aprende. Surgem, então, os processos avaliativos. Uma prova, um trabalho escrito, uma apresentação oral. Das mais variadas formas, segundo os meios disponíveis, o professor tentará “medir”, conferir ou, no falar corrente, “testar” o quanto o aluno aprendeu de tudo quanto o professor, muitas vezes com extremo esforço, tentou ensinar.

Na avaliação da aprendizagem começa a delinear-se um quadro aterrorizante. Usando o instrumento da aferição de notas, o professor estabelece um quadro em que, logicamente falando, as possibilidades são: 1 – quando o aluno tira nota azul, ou acima da média, temos a) o professor ensinou bem, o aluno aprendeu bem; b) o professor ensinou mal, o aluno aprendeu bem; (muito embora isso seja um tanto raro); 2 – quando o aluno vai mal nas avaliações, alcançando notas baixas, temos a) o professor ensinou mal, o aluno aprendeu mal; d) o professor ensinou bem, mas o aluno é que aprendeu mal. Então as chances de o aluno aprender

---

<sup>13</sup> Não se trata de discutir se mesmo um bom professor consegue alcançar efetivamente o desejado a partir do planejamento prévio; pelo menos em tese, e salvo interferências que impossibilitem a efetivação do processo de ensino planejado, é perfeitamente racional supor o desenrolar pleno dos planos ou roteiros de aulas.

alguma coisa sobre determinado conteúdo recaem na fragilidade de um processo pautado pela necessidade de o professor ensinar bem, ou quando, de alguma maneira – cuja explicação pode até mesmo estar fora do ambiente escolar – o aluno consegue aprender. O ponto fraco desse sistema de aferição do conhecimento é notório: os processos de avaliação ocorrem distintamente dos processos de ensino e dos processos de aprendizagem, em vez de concorrer para a efetivação desses últimos. Perde-se tempo e recursos preciosos puramente avaliando, auferindo quantitativamente os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Tempo e recursos que poderiam ser utilizados mais adequadamente no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Além do mais, é claro que esse quadro esboça apenas o quanto um professor pode aferir em relação ao que ele supõe que o aluno aprendeu, não significando, de fato, que esse mesmo aluno tenha aprendido ou entendido alguma coisa daquele conteúdo trabalhado. De fato, sugerir que se pode fazer uma avaliação de aprendizagem por meio de testes é, no mínimo, polêmico.

Sem dúvida, essa prática avaliativa (tão comum em nossas escolas que um aluno chegou a comentar que o professor de nossa pesquisa “*avalia como todos os outros, com prova e trabalho*”) pressupõe a necessária simultaneidade de que falamos no primeiro capítulo, entre os momentos de ensino e os momentos de aprendizado. Essa suposta simultaneidade é o que permite a realização das provas e testes e os justifica. Em todo caso, essa prática parte sempre do ponto de vista dos processos de ensino, ou seja, tem como principal agente o professor, enquanto principal agente mediador do ensino. Nossa ênfase requer uma outra mirada, caindo na perspectiva do aluno e partindo de sua compreensão enquanto agente principal dos processos de aprendizagem. Vamos, portanto, apresentar a reflexão sobre uma metodologia de pesquisa que pretende ver como seria ir à contramão de algumas práticas arraigadas.

No caso específico da disciplina de Filosofia temos que ir muito mais longe, uma vez que a noção de conteúdo em Filosofia, como vimos anteriormente, tem uma conotação muito diversa do que se designa comumente como conteúdo científico no bojo das estruturas curriculares de nível médio. Assim, é um fator complicador da pesquisa lembrar que não basta entender “como” um determinado grupo de alunos apreende determinado conteúdo, mas também é preciso explicitar claramente qual é a natureza desse conteúdo. Acrescente-se a isso a condição diferenciada segundo a qual se conforma e é designada essa noção de conteúdo.

Obviamente, um conteúdo-problema, objeto de estudo do plano de aula terá uma conotação muito diversa quando apresentado por um professor e quando, em vez disso, é mostrado ao aluno. Conotações diversas terão também os termos empregados em linguagem adulta, relativamente ao contexto infanto-juvenil, por assim dizer, dos alunos. Infelizmente, não podemos, como deixou bem claro nosso encontro com a aluna de cabelos vermelhos, abdicar de nossa condição de professor, adulto, formado em Filosofia. O que podemos, não obstante, é ter consciência dessa situação, não nos abstendo dessa consciência em nenhum momento, mas dela utilizando-se em nosso favor.

## 2.1 BUSCANDO CAMINHOS

A exigência de objetividade, que mesmo numa pesquisa dessa natureza se faz presente por conta do caráter acadêmico do trabalho, nos leva a ponderar sobre as formas e meios pelos quais atingir o aluno, no sentido de ouvir, ver e assim conjecturar acerca do instante em que apreende ou simplesmente entende determinado conteúdo. Essa constatação é necessária, conforme descrito no primeiro capítulo, por conta da verificação da possibilidade do cumprimento da função primordial da disciplina de Filosofia no currículo, por mais que dar tal papel para a Filosofia não quer dizer que ele seja nem o único, nem talvez o mais importante. Entretanto, por motivos óbvios de espaço e delimitação do trabalho essa questão não será discutida aqui.

Nossa pesquisa de campo estrutura-se sobre o que se poderia definir como a **observação de uma experiência**, se bem que tais definições são um tanto arbitrárias, generalizantes, e não dão conta da natureza específica de cada pesquisa realizada no meio da educação. Entretanto, mesmo concordando que “ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 147.), algumas caracterizações são necessárias para clarificar e delinear o *design* específico da pesquisa ora proposta.

Precisamos destacar, de início, qual é a definição dada aqui à palavra objetividade. Uma vez que vamos procurar um ponto mínimo de objetividade no entendimento de alunos e professores (partindo do universo do aluno), é preciso abordar mais detidamente em que consiste tal conceito, a fim de evitar a contradição

de afirmar que é absoluto pronunciar “tudo é relativo”, expresso aqui na fórmula “a noção de objetividade é, também ela, subjetiva”. Isso seria tão desagradável quanto inútil. Estamos conscientes da participação ativa do sujeito do conhecimento no papel do agente pesquisador, sobretudo na escolha da abordagem pela qual trilha os caminhos da pesquisa, desde seu início, onde percebe como “no ponto de partida da operação de pesquisa encontra-se o problema a ser resolvido. Diversos fatores influenciam o pesquisador”. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 45)

Por esse mesmo motivo, as pesquisas qualitativas tendem a ter uma estrutura prévia muito diferente em relação a outros tipos de pesquisa, notadamente, as pesquisas quantitativas. Esse fato coloca de início a questão de se pensar numa forma pela qual a própria abordagem do aluno por parte de um adulto possa se fazer compreendida e, mais tarde, possa ser expressa satisfatoriamente. Tratamos aqui, de certo modo, do grau de objetividade da pesquisa. Não se trata apenas da distinção (importante, porém não determinante) entre as metodologias de pesquisa quantitativas ante as metodologias de pesquisa qualitativas, mas sim, com efeito, da dificuldade em abordar o problema por meio de um tratamento que afinal desemboque na produção efetiva dos dados a serem analisados, pois “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999, p.163).

Mas a questão da escolha metodológica dessa pesquisa torna-se ainda mais delicada, se levarmos em conta que não se trata apenas de conquistar o espaço da objetividade em termos da relação sujeito (observador) e objeto observado. “Objeto” entendido aqui como a relação professor-aluno no desenvolvimento da compreensão de um determinado conteúdo-problema filosófico. A questão é mais profunda, afetando a própria noção de comunicabilidade entre sujeito/objeto da pesquisa, uma vez que a construção do objeto da pesquisa traz implicitamente imbricada em sua gênese a necessidade de invenção de uma metodologia que dê conta dessa aparente incomunicabilidade comum do objeto. Parece ser um caso para a formulação de uma hipótese.

Nas pesquisas qualitativas, as informações obtidas subsistem provisoriamente, e as conclusões que persistem são assim melhor verificadas, criando cada vez mais sentido. Ora, que sentido? Para **quem** tais conclusões fazem sentido?

Certamente para o investigador, conforme sugere essa passagem de texto sobre planejamento de pesquisas qualitativas:

Um projeto de pesquisa consiste basicamente em um plano para uma investigação sistemática que busca uma melhor compreensão de um dado problema. Não é uma ‘camisa-de-força’ nem um contrato civil que prevê penalidades, caso alguma das promessas feitas for quebrada. É um guia, uma orientação que indica onde o pesquisador quer chegar e os caminhos que pretende tomar”. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999, p.149).

No caso da presente pesquisa, a pergunta aparece claramente: os conteúdos de filosofia podem ser efetivamente aprendidos da forma como o professor os ensina, isto é, **existe um instante de objetivação em que o sentido do conteúdo-problema torna-se significativo e faz o mesmo sentido objetivo tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende? Essa objetividade na apreensão do conteúdo-problema pode ser expressa claramente tanto do ponto de vista do professor enquanto principal agente dos processos de ensino quanto do aluno enquanto principal agente do processo de aprendizagem?**

O que ainda não aparece claramente é a instrumentalização adequada exigida para levar esse tipo de pesquisa a cabo de modo satisfatório. Apesar disso, e considerando que o próprio desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa voltada ao universo do aluno resulta em excelente oportunidade de crescimento teórico nesse campo investigativo, julgamos que

Se um problema de pesquisa pode ser visto como uma indagação, como uma pergunta (ou conjunto de perguntas) que se pretende responder com a pesquisa, a hipótese é uma resposta plausível para essa indagação, a ser testada no processo de investigação. Consequentemente as hipóteses são, de um lado, decorrentes do problema, de outro, elas determinam o tipo de dados que permitem testá-la. (IDEM, p. 157).

Realmente, partimos do pressuposto de que os dados exigidos por uma hipótese desse tipo poderiam lançar luzes sobre as formas através das quais produzi-los. Se fosse possível observar os modos pelos quais determinados conteúdos filosóficos (conteúdo-problema) adquirem significado, sendo apreendidos, poderiam ser sugeridas mudanças importantes nas metodologias de ensino de filosofia no Ensino Médio. Como testar a veracidade ou inverdade de tal hipótese?

De qualquer modo, o resultado desse trabalho estaria garantido pelo simples fato de ter sido posto em movimento. O desenvolvimento de pesquisas dessa natureza vale mais pela reflexão em torno das formas e meios pelos quais adentrar o universo próprio do aluno do que exatamente pela exatidão dos dados a serem construídos no decorrer da pesquisa. A tarefa de elaborar uma metodologia de pesquisa adequada ao trato do assunto justifica todo esforço de validação das observações realizadas. O direcionamento das observações a partir da problematização da hipótese proposta é no sentido da construção de uma discussão sobre o alcance da prática do ensino de Filosofia no nível médio; uma discussão que não depende da formatação axiomática dos dados produzidos, nem tampouco da inexorabilidade de uma verdade absoluta, mas levando em conta que “sua conclusão não é mais absoluta que a hipótese que havia formulado. Ele <o pesquisador> o sabe. Se pára e divulga, é porque a acha satisfatória, válida”. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 45)

A escolha de uma metodologia de pesquisa tem em si mesma um caráter reflexivo e investigativo. Como dissemos, é preciso estabelecer um método de pesquisa apropriado ao problema, construído **conjuntamente e simultaneamente** a ele, pois os paradigmas com que operam as teorias educacionais nem sempre poderão simplesmente ser adotados criteriosamente, de tal maneira que isso baste à percepção “real” e minimamente objetiva do objeto a ser investigado. À parte toda uma discussão sobre as categorias teóricas com que operam as teorias fundamentais da ciência educacional hodierna, “o reconhecimento da legitimidade da coexistência de vários paradigmas é hoje uma posição hegemônica no campo educacional”. (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p.22)

O principal componente problematizador de tal abordagem consiste exatamente no fato de que não parece haver método de pesquisa qualitativa totalmente adequado disponível para sua execução. Isto é, a natureza do objeto tende a ser tal que exige a própria elaboração de uma nova metodologia de pesquisa suficientemente paramentada não só a trazer as informações corretas ao bojo da discussão proposta, como ajudar a identificar os motivos pelos quais as metodologias tradicionais até hoje formuladas não foram capazes de compreender não só as naturezas dos objetos investigados, mas principalmente compreender a impossibilidade de comunicação direta dos componentes observados em campo.

Os tipos de dados gerados tendem a ser incompletos e inconclusivos quando pensados a partir de perspectivas fragmentadas, naquilo que tange à metodologia das pesquisas (mesmo as qualitativas ou nos estudos de caso). Uma perspectiva fragmentada, por sua vez, é aquela em que os dados que podem ser gerados tenham como componentes fundamentais a perspectiva do sujeito do conhecimento tomado do ponto de vista tão somente do professor-investigador-pesquisador-cientista.

O reconhecimento altamente discutível do domínio das técnicas de ensino (por tudo quanto dissermos desde o início deste texto), bem como do conhecimento específico de determinada área do conhecimento, por parte do professor regente de turma, pode levar o pesquisador à perspectiva pouco promissora que o leva a ouvir apenas do ponto de vista do professor enquanto principal agente organizador dos processos de ensino, desdenhando o lado do aluno enquanto principal agente da aprendizagem e influente, inclusive, em muitos aspectos relevantes das próprias escolhas arbitrárias do professor no que diz respeito aos seus planejamentos de aula, metodologias de ensino, etc.

Alguém já disse que “mestre é aquele que de repente aprende”, afirmação que numa interpretação livre nada mais significa do que reconhecer o quanto as posturas didático-pedagógicas e metodológicas do professor são influenciadas pelos comportamentos/atitudes dos alunos. Pesquisar na via de mão única do professor implica tolher o trabalho da possibilidade de uma visão mais ampla, além de não permitir o entendimento de uma verdade fundamental: toda teoria elaborada no âmbito de um universo estritamente adulto diz respeito quase que única e exclusivamente a esse mesmo universo adulto. E quando falamos em Ensino Médio, pensamos em jovens e adolescentes, senão crianças, seguramente não pensamos, no geral, em alunos adultos, nem física, nem psicologicamente. A aplicabilidade dos resultados obtidos – e, por que não dizer, dos possivelmente comprovados – por uma pesquisa porventura encaminhada unilateralmente mostra-se muito aquém de uma realidade co-participativa entre alunos e professores. Parte do princípio absurdo de que só há aprendizado quando há ensino. Adotar tal postura seria entender como impossível aprender algo que não é ensinado ou, o que equivale quase à mesma coisa, dizer que só se aprende aquilo mesmo que é ensinado, quem sabe até da própria forma específica conforme foi transmitido.

## 2.2 PARTINDO DO PONTO DE VISTA DO ALUNO

Contudo, há um momento em que o **sentido** do que é ensinado ou proposto como elemento passível de ser ensinado, torna-se, de alguma forma, objetivamente inteligível. Diríamos tratar-se do ápice do processo de objetivação de um determinado conteúdo. No caso da disciplina de Filosofia, esse é o momento em que o aluno entende o problema proposto pelo professor. A dimensão do ensino perpassa a dimensão do aprender, e não seria tarefa das mais simples estabelecer um solo comum para essas duas visões de realidade, se porventura as separássemos como se fossem duas coisas muito bem distintas. O estabelecimento de um **plano** no qual pudessem operar as dimensões espaço-temporais diferentes dos agentes de ensino-aprendizagem (leia-se professor-aluno) precisa levar em conta o já citado **instante – momento** – em que a possibilidade de objetividade mínima esteja posta. Admitimos a dificuldade de se conseguir estabelecer esse momento, mas não podemos fechar os olhos para as exigências que ele coloca, se pretendemos avançar no caminho de uma teoria educacional que se aplica, e não apenas se teoriza.

Talvez isso explique, em parte, a resistência ao estudo empírico a fim de providenciar dados significativos dentro das teorias educacionais mais recentes, que muitas vezes acabam estruturando suas reflexões em torno de categorias teóricas há muito tempo estabelecidas – e que carecem, muitas vezes, de sentido, por terem sido baseadas em dados já obsoletos. Tal estudo empírico, como dizíamos, se mostra um tanto dispendioso e ineficaz, se os dados obtidos não estão para o investigado (aluno) assim como estão para o investigador. Melhor e mais seguro adotar as pesquisas de campo de outros e confiar em sua capacidade de análise. De toda forma, o discurso teórico embasado em tais teorias jamais poderá ser posto à prova, pois não dispomos de um critério poderoso de mediação coerente o bastante a fim de atestar o quanto esta teoria está imersa ou distante da realidade do aluno.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Tal quadro parece um tanto tenebroso, quase tão estranho quanto uma analogia ao “Planeta dos Macacos”, filme americano de 1968, no qual os seres humanos são tratados como escravos por macacos. A analogia consiste em que os alunos percebem um mundo distinto do mundo do investigador, onde o objeto das investigações investiga os observadores, por seu turno sem, contudo, estabelecerem um campo comum de comunicação efetiva. Essa comunicação, todavia, ocorre em algum momento, de alguma forma, em determinado nível, se bem que nunca de forma tão completa quanto gostaríamos.

Quando falamos na apresentação para visualização dos dados obtidos dizendo que essa organização é importante nas pesquisas qualitativas, pois auxilia a representação dos dados num espaço visual reduzido, bem como a planificação de outras análises, facilitando a comparação entre diferentes conjuntos de dados e garantindo a utilização direta dos dados num relatório final ou mesmo para produzirmos um texto dissertativo (como no caso do trabalho ora apresentado), esquecemos de nos colocar a pergunta crucial: **quem** está visualizando? Quando um pesquisador-professor-investigador apresenta os dados da coleta e os interpela, os esmiúça, esmigalha e reconstrói segundo suas próprias capacidades cognitivas e habilidades técnico-científicas, não faltará ali um sentido que lhe escapa, o **sentido** que tais dados precisam fazer ao universo do aluno? Que significam esses dados do ponto de vista do aluno? Serão o “retrato” algo parecido e relacionado ao seu universo, ou “alienígenas”, transmutados em afirmações categóricas que sequer foram feitas? Tal quadro alarmista não deixa de ter sua razão de ser, na medida em que os dados que perpassam esses diferentes universos até podem coincidir felizmente, indicando com segurança uma situação ou sentimento real e autêntico, legítimo, mas isso acontecendo muito mais por acidente do que por consciência da metodologia da pesquisa empregada.

Assim, os modos de agrupamento de dados, as famílias que dividem os dados coletados tanto em modos de organização descritivos quanto explicativos, as figuras e gráficos, as matrizes e quadros, todos esses belos arranjos arquitetônicos têm como referencial a mente humana do pesquisador e jamais o relevante processo de acontecimentos do universo do objeto a ser investigado. Claro que o investigador poderá arriscar argumentar, no caso de uma sala de aula, que o objeto é tão humano quanto ele, o que traz para o terreno comum essa noção de causalidade. Mas isso não é de todo verdadeiro, conforme já foi exposto antes.

Talvez a forma de catalogação das informações coletadas a serem transformadas efetivamente em dados sofresse consideráveis modificações se o ponto de vista recaísse sobre o objeto da pesquisa, em vez de serem postulados pela organização mental do investigador. Todo referencial de tempo, por exemplo, é tomado do ponto de vista do observador, já que o tempo, enquanto categoria objetiva, não existe. Acaba sendo critério arbitrário, e o tempo psicológico ou subjetivo estará, necessariamente, muito mais de acordo com as noções mais ou

menos estabelecidas sobre o que é a realidade. Voltaremos a esse ponto posteriormente.

No caso do ensino da disciplina de Filosofia no nível médio essas questões precisam ser observadas previamente, com boa dose de parcimônia, haja vista ainda não existir uma **tradição de pesquisa** bem fundamentada feita dessa maneira nesse campo. Isto é, ainda não se ouviu suficientemente o ponto de vista do aluno no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de Filosofia. Conseqüentemente, a elaboração de planejamentos de ensino e práticas didático-pedagógicas pode ressentir-se dessa falta de material empírico acerca do tema.

A escolha por privilegiar o ponto de vista do aluno não é, de nenhum modo, uma tentativa de ignorar a trajetória histórica do ensino da Filosofia como um conhecimento altamente hierarquizado, sofisticado por excelência e extremamente seletivo. Não somos os maiores amantes da alta cultura, mas reconhecemos sua importância e significado. Não obstante, no âmbito do nível de ensino em que apresentamos essa pesquisa o que acontece é o desenvolvimento da percepção de que “estamos caminhando para que o foco de sentido sejam os educandos (as) e suas vivências reais de seus tempos da vida. Reconheçamos que estamos diante de um novo foco de sentido. Promissor para o magistério.” (ARROYO, 2004, p. 15)

Ora, conforme a avaliação de Miguel Arroyo, sobretudo no trabalho com jovens e adolescentes, os alunos estão cada vez mais exigindo atenção. Atenção no sentido de que observemos suas vontades, necessidades, potencialidades. Um novo olhar, uma nova mirada, sem dúvida mais acurada, sobre os alunos pode converter-se em maiores esclarecimentos sobre a própria docência. (IDEM, p.15) A partir do universo do aluno pode-se vislumbrar os processos de aprendizado não como momentos estanques, submissos e dependentes dos momentos de ensino, mas objetivamente correlacionados e interdependentes. São antes, como dissemos, planos complementares que se interpenetram e se transpassam numa sucessão que está mais para um movimento em espiral, multi-direcionado, do que para uma experiência linear progressiva. No contexto do mundo atual extraordinariamente tecnológico, os processos de conhecer em geral e o aprendizado escolar em particular são ou pretendem ser, sobretudo, simultâneos, dinâmicos, parecidos como de resto a todo movimento que aparece, desenvolve-se, cresce e se configura na alcinha de “estudantil”.

É próprio do jovem estudante querer transformar a realidade que o cerca. Quem disse que um dia não nos obrigariam a repensar nossos mais entranhados métodos e formas de pesquisa usados para pensar eles mesmos? É a revolta da cobaia. A indisposição generalizada e silenciosa dos alunos (que se manifesta das mais variadas formas, notadamente, pela indisciplina e a evasão escolar) faz o feitiço virar contra o feiticeiro. Urge desenvolvermos novas metodologias, não só de ensino, mas novas formas de **observar** e pensar esse mesmo ensino. As formas de pesquisa elaboradas e desenvolvidas até o presente momento – se é verdade que um dia serviram bem aos seus propósitos investigativos e finalidades pedagógicas – podem e devem abrir mais espaço no sentido de colocar o ponto de vista do aluno como epicentro nas pesquisas cujos resultados servem de base ao trabalho de planejamento dos processos de ensino nas escolas.

### 2.3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: ENTRE A OBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE

A dificuldade principal de nossa pesquisa consiste, portanto, em determinar a possibilidade do estabelecimento de uma área, ou terreno, em que a objetividade mínima esteja configurada. Essa objetividade tomada na relação professor-aluno, adulto-adolescente (ou criança), e tendo sempre em vista o ponto fundamental em que os esforços comunicativos entre tais percepções diferenciadas da realidade parecem convergir, ou seja, no sentido dado a determinadas problematizações de conteúdos dentro de temas que são tradicionalmente trabalhados nas escolas. Essa hipótese pode ser confirmada, (ou mesmo refutada) com validade no processo de pesquisa, se for possível estabelecer uma metodologia de pesquisa adequada ao plano mínimo de objetividade que perpassa os universos temporais relativos aos elementos constitutivos da relação professor-aluno, no caso de uma sala de aula de Filosofia no Ensino Médio.

Mas isso apenas não basta, pois toda essa imensa variedade de estratégias de coleta de dados apresenta a desvantagem crucial de partir do universo do observador, naturalmente. O problema, aliás, não é esse – que seria, talvez, incontornável, já que sempre alguém há que assumir o papel do observador face o observado –, mas sim o de viabilizar uma coleta e análise/produção de dados que possa representar um quadro expressivo de um plano/campo pleno de objetividade mínima requerida na relação do observador-observado.

No caso de uma sala de aula, ou de um processo ensino-aprendizagem, sem olvidar jamais da condição mínima de objetividade em relação ao conteúdo da disciplina, que é, em nossa opinião, o **sentido** das questões levantadas por determinadas disciplinas ou matérias curriculares e nunca suas meras formalizações em termos de conteúdo memorizável. No presente caso, para evitar desentendimentos, definiremos a noção de 'objetividade' empregada. Isso é necessário quando nos lembramos da significação diversificada do termo "conteúdo" na disciplina de Filosofia em relação às outras disciplinas curriculares. Da mesma forma, a objetividade no entendimento dos conteúdos propostos pelo professor e a possibilidade de objetivação no trato das questões filosóficas (problemas) ante os alunos depende não somente da cognição (ou instrumental mental do aluno), mas em grande medida, das condições ou contexto geral daquele indivíduo (aluno) tomado como ser humano integral, imerso num caldo cultural complexo de que nem mesmo ele próprio é completamente consciente, e do qual o professor pode vislumbrar vagamente algumas luzes, dependendo de sua relação mais ou menos próxima, engajada e inserida na realidade socioeconômica e cultural desse mesmo aluno.

A tentativa de construir uma noção de objetividade entre as cognições reunidas no processo de aprendizagem, isto é, os elementos cognitivos decorrentes, formadores e formados da relação professor-aluno, momento de ensino e momento do aprendizado precisa levar em conta aspectos que vão muito além dos descritos como aspectos cognitivos dos indivíduos envolvidos. Em verdade, o que chamamos de aspectos cognitivos ou psicológicos da aprendizagem deriva substancialmente de outros fatores que, bem observados, integralizam sobremaneira a visão característica do ser humano com que vamos trabalhar, a começar pela observância à condição material de existência dos indivíduos. Para o tipo de entendimento que procuramos contribuir há que se considerar os indivíduos, tanto quanto possível, de maneira integral, levando em conta sua psicologia, sua totalidade e complexidade de valores, gostos, condição sócio-econômica, comportamentos, etc.

Miguel Arroyo destaca a importância de procurar compreender as crianças, jovens e adolescentes não como criaturas abstratas ou angelicais, incorpóreas, cujas mentes vagueiam pelo ar – diariamente indo pousar, com relutância, nas salas de aula – completamente destituídas das paixões do corpo.

A pesquisa e atenção à condição corpórea é tarefa de todas as ciências que tentam entender o humano. A pedagogia e a docência estão entre elas? Ou estamos, ainda, distantes da centralidade que os movimentos sociais e as ciências dão a nossa condição corpórea? Não precisávamos esperar que os corpos indisciplinados e irrequietos perturbassem nossas aulas para levá-los em conta como componentes de nosso ofício. Os corpos das crianças e adolescentes, jovens e adultos com que convivemos protagonizam diferentes papéis e revelam os processos complexos de sua constituição como humanos. Entendê-los e acompanhá-los são tarefas complexas para nosso profissionalismo. (ARROYO, 2004, p.138.)

Podemos levar em conta a reflexão do autor citado como significativa nas discussões acerca da aprendizagem, e perguntar até que ponto o corpo condiciona a mente. É um erro ignorar as influências e o peso da visão cristianizada do corpo enquanto morada da perdição, assim como é um erro supor como tarefa da docência o treinar da mente a partir da domesticação do veículo físico-carnal, o corpo entendido aí apenas como “morada da alma”. Com efeito, desejamos evitar tal concepção, optando por renegar essa característica tão marcante em nossa cultura escolar, pois, num “malabarismo imaginário cindimos o ser humano em corpo e mente, e nos reservamos o trato das mentes incorpóreas. Como pesa sobre nosso imaginário docente esse dualismo ingênuo!” (IDEM, p.129.)

Mas o ser humano é mais do que corpo, mais do que mente. Os planos físico e espiritual se perpassam e se constroem, mutuamente. Pensemos no aluno como um todo empírico-transcendental eivado de significados e sentidos a construir. Nos processos cognitivos de construção da aprendizagem, na descoberta e no desenvolvimento de novos saberes, enquanto principal agente desses mesmos processos, é que o aluno reúne as condições necessárias ao exercício da cidadania. Portanto, uma pesquisa de campo desenvolvida de forma a considerar boa parte desses aspectos norteia-se a partir de um eixo conceitual de análise, o qual passamos a explicitar.

#### 2.4 PASSOS E COMPASSOS: CAMINHO POSSÍVEL

Metodologicamente, o trabalho de campo dividiu-se em duas partes. Em uma delas, procuramos explicitar o ponto de vista do professor em relação aos processos de ensino-aprendizagem, enfoque notadamente privilegiador do ponto de vista daquele que ensina, isto é, o professor enquanto principal agente dos

processos de ensino. Na outra parte buscamos adentrar o universo do aluno, constituindo o que podemos chamar de “enfoque discente”, considerando, sobretudo, o ponto de vista do aluno enquanto principal agente dos processos de aprendizagem. Não ignoramos o quanto essas “partes” ou enfoques são complementares mas, por tudo quanto foi exposto anteriormente, entendemos como adequada essa divisão, pelo menos no que concerne à apresentação e discussão da pesquisa, mesmo entendendo a relação ensinar/aprender como complementares no sentido de que uma interfere grandemente na outra.

Portanto, não se trata de separar ou dividir aquilo que não tem como ser observado isoladamente. Entretanto, ensino é uma coisa, aprendizagem é outra. O fato de que, em geral, os processos escolares de ensino têm como característica fundamental o objetivo da aprendizagem dos conteúdos especificamente trabalhados, e quiçá aprendizagem de outros conteúdos por acréscimos não totalmente planejados, não muda em nada a percepção clara de que podemos (como, de fato, acontece) separar os momentos de ensinar e de aprender – senão do ponto de vista do ensino, pelo menos do ponto de vista da aprendizagem.<sup>15</sup>

Nada disso é novidade. Há mais de 40 anos podiam ser lidas as afirmações do professor Afro do Amaral Fontoura, no que diz respeito às relações entre ensino/aprendizagem.

Não há ensino quando não há aprendizagem... se os alunos não aprenderam não houve ensino...se não houve aprendizagem, também não houve ensino. O que mede o **ensino** do professor é a **aprendizagem** do aluno. (FONTOURA, 1963, p. 14-15)

O trabalho daquele que ensina (professor), com efeito, pode ser considerado um fracasso total quando não alcança seu objetivo, ou seja, quando o aluno não aprende.

Estavam enganados, pois, certos professôres que diziam assim: “bem, eu ensinei a matéria, os alunos não aprenderam porque não quiseram”. É como se o médico dissesse: “bem, eu receitei o remédio, se o doente não se curou foi porque não quis.(IDEM, p. 15)

---

<sup>15</sup> Por tudo que vínhamos falando, é imperativo destacar que não gostaríamos de ter a propriedade de inter-relação dos processos de ensino-aprendizagem, em nosso enfoque, confundida com “simultaneidade”.

Do ponto de vista do ensino, tudo muito correto, tudo muito verdadeiro. Não há ensino sem que haja aprendizado. Mas que dizer do ponto de vista da aprendizagem? Defendemos o entendimento de que o ensino é, em geral, feito **para** o aluno, enquanto a aprendizagem é realizada **pele** aluno. Aquele que aprende, isto é, o aluno, não pode considerar fracassado um processo por meio do qual aprendeu algo que sequer lhe foi ensinado. Convenhamos, a qualidade do ensino feito para o aluno vai determinar, em grande parte, a qualidade da aprendizagem conquistada por esse mesmo aluno. Mas **isso não significa** que ele aprende simultaneamente ao momento em que o professor ensina. Nem significa que o aluno aprende apenas o que lhe é ensinado.

Além disso, não necessariamente alguém aprende porque alguém ensina. Pode haver aprendizagem sem haver ensino, e nisto consiste a mais marcante característica do fazer filosófico em sala de aula. Admitimos que tal afirmativa possa soar estranha, ainda mais quando aplicada às disciplinas do currículo de forma generalizada e sem as devidas discriminações. Todavia, no caso da disciplina de Filosofia, onde o **fazer** é mais importante do que o **assimilar**, onde o **criar/construir** sobrepõe-se ao **transmitir**, essa é uma afirmativa verdadeira e necessária. Com isso não pretendemos minimizar a figura do professor: é ele quem garante a legitimidade desse processo de aprendizagem. Até mesmo quando, para isso, precisa simplesmente evitar conduzir demasiadamente seus alunos, deixando-lhes pensar por sua própria conta e risco. A Filosofia não é transmitida, ela nasce. Como o professor pode ajudar o aluno nesse parto é o que estamos tentando discutir aqui.

Como mencionado no primeiro capítulo, a pesquisa foi realizada no colégio Estadual do Paraná, em Curitiba – PR. Compreendeu a observação de uma série de aulas da disciplina de Filosofia de uma turma da primeira série do Ensino Médio, no período da tarde. O trabalho durou cerca de dois meses, nos quais observamos a turma durante um período de aproximadamente um mês e meio, entre os meses de maio e junho do ano de 2008. Foram doze aulas ao todo, mais entrevistas e aplicação de questionários, de que falaremos detidamente adiante. Essa quantidade de aulas corresponde a um bloco de conteúdo determinado, cujo tema desenrolou-se acerca das “origens da Filosofia na Grécia antiga”. A turma, composta por 35 adolescentes, tinha faixa etária diversificada, mas quase todos os alunos estavam dentro da “periodização” adequada, isto é, com idades de 14 anos até 16 anos

incompletos, bastante normal para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Apenas um dos alunos contava já com 18 anos.

Os alunos da turma estavam tendo praticamente um primeiro contato com o ensino de Filosofia sistematicamente organizado, pois essa disciplina, nessa escola, não consta da grade curricular do Ensino Fundamental. O objetivo de nossas primeiras observações foi, principalmente, estabelecer um vínculo por meio do qual pudéssemos perceber a melhor forma de abordar os alunos, a ponto de compreender sua relação com aquele conteúdo determinado pelo professor, e que, de modo algum, tinha primazia em seus pensamentos, ou lhe era considerado como primordial.

O contexto relativo à elaboração de análises sobre os processos de ensino foi estabelecido a partir do professor, por meio de questionário (entrevista) e análise do planejamento de aulas; o contexto dos processos de aprendizagem foi estabelecido a partir dos alunos, por meio de questionário escrito aplicado para todos os alunos da turma e uma entrevista gravada com 7 (sete) alunos, o que corresponde numericamente a 20% (vinte por cento) da turma. Esses alunos e alunas que responderam à entrevista gravada (conversa) contavam faixa etária diversificada e suficientemente representativa do contexto geral da turma. Eram duas meninas de 15 anos, uma de 14 e outra com 17 anos; já os meninos eram de 14, 16 e 17 anos cada. Os alunos e alunas que contavam com 14 anos na data da entrevista completariam 15 no ano corrente, o que corresponde à idade escolar recomendada para efeitos de “periodização” – relação idade-série. Assim, a maior parte da amostragem, ou exatamente quatro dos sete entrevistados estaria dentro da periodização escolar mais adequada, ou recomendada, na época da pesquisa.

O contexto da relação entre processos de ensino e processos de aprendizagem foi estabelecido a partir das observações da elaboração e aplicação da metodologia de ensino do professor, cotejada frente aos elementos/dados fornecidos pelos alunos.

#### 2.4.1 Observações de aulas

A partir das referidas observações de aulas, pudemos constatar a necessidade de ampliar o instrumental da pesquisa. Não seria possível, dado o referencial metodológico proposto para a pesquisa, apenas observar o trabalho do professor. De fato, era preciso estabelecer formas de não apenas delimitar o

trabalho de ensino, mas procurar – e, talvez, principalmente – compreender da maneira mais adequada possível o trabalho de aprendizado dos alunos. Era preciso, quase, tornar-se aluno, mesmo sabendo o quanto isso seria impossível. Tentamos uma aproximação.

O primeiro item a destacar nesse processo de aproximação do aluno procurando adentrar o mais possível seu universo, questão de que trataremos mais detidamente no próximo capítulo, diz respeito ao trato com o corpo (corporeidade) e tempo cognitivo (temporalidade). Certamente, do ponto de vista dos processos cognitivos de ensino-aprendizagem, há uma profunda diferença entre os tempos de ensinar e aprender, o que não é nenhuma novidade no campo da pedagogia. Não obstante, enfatizamos isso para procurar identificar ou estabelecer o entendimento da relação de objetividade estabelecida no momento em que se apreende um determinado conhecimento, apesar de todas essas diferenças de tempo e espaço.

#### 2.4.2 Planejamento do professor

O planejamento do professor refere-se a um bloco determinado de conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos com os alunos durante um determinado período de aulas.

No presente caso, os conteúdos a serem estudados eram essencialmente:

- origens da Filosofia na Grécia antiga;
- relação Mito e Filosofia;
- Filosofia como superação da Mitologia;

Os objetivos do trabalho com esses conteúdos são, pelo menos:

- diferenciação entre a explicação mitológica e a explicação filosófica;
- compreensão da construção do pensamento filosófico no âmbito da mitologia grega; compreensão do surgimento da Filosofia na Grécia Antiga;
- construir conceitos considerando as contribuições da Filosofia; construção de relações filosóficas com a sua realidade (do aluno).

Para atingir esses objetivos de ensino, o professor usa como principais metodologias:

- aulas expositivas dialogadas;
- debates;
- leitura de texto;
- sensibilização e problematização.

Como recursos didático-pedagógicos, o professor conta com:

- fotocópias de textos;
- filmes;
- retro-projetor;
- slide;
- quadro-de-giz (lousa);
- tv pen-drive.<sup>16</sup>

#### 2.4.3 Questionários

Aliado ao processo de observação de aulas, em que analisamos o trabalho do professor e sua relação com os alunos, bem como a relação destes com ele, partimos para o desenvolvimento de um tipo de questionário a fim de delimitar e compreender o âmbito dos processos de ensino. Este questionário (vide apêndice 3) foi respondido pelo professor, em forma de entrevista gravada. Nesse instrumento, apontamos para algumas das questões subjacentes aos processos de ensino, no âmbito específico do conteúdo determinado e que vínhamos observando em sala, qual seja, **“origens da Filosofia na Grécia antiga”**.

Também aplicamos um questionário para os alunos, respondido de forma escrita. Todos os alunos da turma responderam às questões propostas, que visavam, sobretudo, compreender o ponto de vista do aluno sobre determinados aspectos do desenvolvimento do trabalho de ensino do professor acerca do conteúdo determinado, **“as origens da Filosofia na Grécia antiga”**.

---

<sup>16</sup> Aparelho televisor de 29” com entrada USB; permite a visualização de vídeos, imagens e músicas. As salas de aula da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná foram recentemente equipadas com este recurso.

#### 2.4.4 Entrevistas

Selecionamos 20% (vinte por cento) da turma, aleatoriamente, para que esses alunos fossem entrevistados. O objetivo dessa entrevista foi verificar a veracidade e plausibilidade de nosso entendimento sobre as respostas dadas nos questionários aplicados anteriormente, ou seja, procuramos confirmar o entendimento das respostas dadas pelos alunos, bem como nos certificar de que eles teriam entendido o sentido de nossas perguntas. Aparentemente, os pontos de vista dos alunos se expressam com mais riqueza de detalhes da forma oral do que na escrita. Por esse motivo, a entrevista por amostragem mostrou-se um recurso simples, porém, eficaz, a fim de evitar um tipo de resposta pronto, e nos resguardar de possíveis embaraços como o do aluno responder apenas “aquilo que gostaríamos de ouvir”.

Além disso, a conversa com esse grupo de alunos permitiu esboçar ainda algumas questões, levantar problematizações e aprofundar algumas opiniões discentes sobre o ensino de Filosofia, de que falaremos no capítulo seguinte.

#### 2.4.5 Relações cognitivas – os universos de ensinar e aprender

As primeiras percepções que tivemos nos levam a evidenciar que as diferenças cognitivas entre professor-aluno, no âmbito dessas primeiras observações são provenientes, sobretudo, de diferentes abordagens do professor e do aluno em pelo menos três aspectos fundamentais de cognição:

- experiência prévia ou formação cultural;
- expectativas em relação a um determinado conteúdo de ensino;
- relação com o objeto de estudo.

- **Experiência prévia e formação cultural – a vida e a filosofia**

O professor, enquanto adulto formado e Licenciado em Filosofia, possui uma vivência, uma experiência de vida totalmente diversa da vida experimentada até então pelo aluno. Não só em termos das idades, também grandemente diversas com que se defrontam os professores face seus alunos, pois esta diferença não é nem sempre substancial, como muitas vezes bem vinda, mas principalmente por conta das diferentes características das experiências cognitivas por meio das quais os dois sujeitos dessa relação (professor e alunos) foram levados a estar frente a frente numa sala, para produzirem, juntos, uma aula de Filosofia.

Trajetórias escolares e humanas diversas, muitas vezes sobrepostas e, não raro, antagônicas, obrigadas aí ao cumprimento da objetividade necessária ao processo de construção de conhecimento. (Problema 1.)

- **Expectativas em relação a um determinado conteúdo ou módulo de ensino**

O professor planejou um determinado conteúdo a ser aplicado, elaborado, desenvolvido em sala com seus alunos. As suas expectativas em relação àquele determinado conteúdo ou módulo de ensino são as melhores. Deseja, no mínimo, que seus alunos aprendam, entendam, argumentem, ou seja, apropriem-se daquele conhecimento de forma plena e substancial. O planejamento, os objetivos e a metodologia desenvolvida levam tudo isso em conta. Há um resultado bastante específico a ser conquistado, uma meta mínima a ser atingida, esforço corroborado ou não por meios das avaliações propostas ao fim do trabalho.

O aluno, em vez disso, e muitas vezes justamente ao contrário disso, tem outras expectativas. Constantemente não possui as menores expectativas acerca de um determinado conteúdo, limitando-se a memorizá-lo. O significado de um determinado conteúdo ou problema filosófico, tão caro para o professor em questão, não parece fazer o menor sentido para os alunos considerados nessa pesquisa, em termos de importância ou utilidade. (Problema 2.)

- **Relação com o objeto (concepção de Filosofia e seu ensino)**

Para o professor de Filosofia, ousamos dizer, a Filosofia é fundamental. É teoricamente possível discordar da afirmação de que um professor de Filosofia do Colégio Estadual do Paraná (e qualquer outro professor de Filosofia de qualquer outro colégio do mundo) gosta da Filosofia, do filosofar, compreende minimamente o papel da Filosofia e da sua História defendendo, de algum modo, seu ensino, ou pelo menos o exercício do filosofar.

Mas no caso do professor que contribuiu com a nossa pesquisa podemos afirmar isso afirmativa e categoricamente, pelas seguintes razões: sua posição anti-dogmática, questionadora da sociedade e da realidade; sua participação política, enfatizada em sala de aula perante os alunos; a abertura em receber sugestões e críticas, expressa pela tranquilidade em aceitar um observador externo (pesquisador) em seu ambiente de trabalho; o conhecimento suficiente sobre os

conteúdos tradicionais da História da Filosofia; o conhecimento e participação nas lutas pela obrigatoriedade do ensino da Filosofia; o bom relacionamento com os alunos; o comprometimento com o aprendizado do aluno demonstrado em sala de aula; a facilidade de discutir suas metodologias de ensino e a compreensão de seu papel enquanto professor. Essas características foram aparecendo na mesma medida em que observávamos o desenrolar das aulas, no diálogo constante e na entrevista com o professor. Podem ser verificadas – pelo menos em parte, pela leitura dos materiais obtidos na pesquisa (vide apêndice 3). Um bom professor compreende, de alguma maneira, a importância de fazer Filosofia. Por isso, não seria exagerado mencionar o quanto um professor de filosofia tem o dever de cobrar uma postura crítica e reflexiva dos alunos aos quais leciona.<sup>17</sup>

Os alunos que participaram de nossa pesquisa, por outro lado, têm uma visão radicalmente oposta: não se furtariam de modo algum à proposta de imaginar o quanto seria bom um mundo sem Filosofia! Devemos convir o quanto seria melhor, pelo menos para eles, o fim da Filosofia na escola. Um mundo sem aulas de Filosofia é o sonho do utilitarismo pragmatista. Admitimos que não sejam todos, de fato, os que pensam assim. Mas adiantamos, lamentavelmente, que os poucos alunos considerados em nossa pesquisa que apresentaram opinião diferente desta o fizeram muito mais por motivos de acomodação a estrutura e funcionamento do ensino (leia-se obediência à cultura escolar estabelecida) do que por vontade própria no pleno exercício da liberdade de pensamento. (Problema 3.)

## 2.5 DOIS MUNDOS, DUAS LÍNGUAS, TRÊS PROBLEMAS

Resumindo, as diferenças de que vamos tratar a seguir, sumamente importantes para entender a problemática atual do ensino de Filosofia no Nível Médio, mesmo que no âmbito restrito de uma sala de aula apenas, são obviamente provenientes das diferenças entre professor/aluno. Diferenças essas que, no arcabouço cognitivo formador dos processos de ensino-aprendizagem, não são apenas de idade, formação, objetivos – o do professor é ensinar, o do aluno,

---

<sup>17</sup> Interessante matéria de estudo seria a investigação da possibilidade de fazer filosofia na escola por parte de um professor desinteressado, isto é, um professor não-filósofo, ou que não gosta de Filosofia ou de lecionar a disciplina de Filosofia. Certamente há disciplinas cujo envolvimento pessoal parece guardar tal nível de objetividade, a ponto de não causar grandes prejuízos no tocante ao seu entendimento, por parte dos alunos, mesmo quando o professor não tem um grande envolvimento. O caso da matemática, para citar uma disciplina em particular, é evidente: os conteúdos objetivos dessa disciplina não sofrem qualquer alteração, quer o professor goste ou não de seu trabalho; já no caso da Filosofia a situação se agrava: é possível para um não-filósofo propor o filosofar?

aprender –, mas também são do tipo que diz respeito ao significado da Filosofia para cada um deles e, digamos, da tarefa profissional – o professor está trabalhando, o aluno vai à escola por uma obrigação.<sup>18</sup>

Além dessas diferenças, não podemos esquecer das diferenças objetivas de tempo-espço entre professor-aluno (adulto-criança) que compõe uma resultante de forças cujos aspectos poderíamos chamar provisoriamente de “diferença cognitiva”. Por isso, é preciso uma metodologia de pesquisa capaz de levar em conta todas essas ambigüidades. Por exemplo, é perfeitamente possível, no trabalho com um determinado conteúdo, acontecer de o aluno “pensar que entendeu”, mas do ponto de vista do professor não ter entendido. Da mesma forma, é igualmente possível acontecer de as respostas fornecidas no âmbito da pesquisa acabarem tendo uma relação diferente com as perguntas elaboradas pelo interlocutor-pesquisador. De todo modo, tentamos contornar esses problemas, cruzando tipos diferentes de informações e procurando construir dados da forma que em nosso entendimento mais se aproxima da realidade da sala de aula em que se desenvolveu a pesquisa.

Esse EIXO de análise (Experiência prévia ou formação cultural; Expectativas em relação a um determinado conteúdo de ensino; Relação com o objeto de estudo), configura-se como um referencial teórico importante, por meio do qual podemos refletir significativamente acerca das informações obtidas em nossa pesquisa de campo, a fim de produzir alguns dados restritos, em todo caso, porém valiosos quando resguardados os devidos âmbitos desse trabalho.

---

<sup>18</sup> Muito embora o acesso à educação constitua um direito para os alunos, esse fato não parece sensibilizá-los a ponto de não considerarem os estudos no âmbito dos **deveres**, mesmo que a própria noção de dever, do ponto de vista discente, também não apareça completamente desenvolvida. Para uma discussão sobre os educandos enquanto sujeitos de direitos, Cf. ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis. 2ª ed., Vozes, 2004, parte1, cap. 3).

### 3 TEMPOS DE APRENDER E O MOMENTO DA APRENDIZAGEM

*O mito da certeza em geral e da certeza científica em particular.*

Roberto Gomes

O enfoque principal desse trabalho girou, inicialmente, em torno de um conteúdo específico da disciplina de Filosofia, qual seja, “as origens da Filosofia na Grécia Antiga”. Queríamos saber, sobretudo, por qual maneira o planejamento do professor, em um dado período de tempo, e segundo uma metodologia específica de trabalho desse mesmo professor, seria ou não seria apreendido satisfatoriamente pelo aluno. Era preciso, e ainda é, investigar os modos através dos quais a disciplina de Filosofia constrói seu espaço dentro do currículo, com campo próprio e bastante específico.

Quando dizemos que tais abordagens mais aproximam a Filosofia das outras disciplinas não queremos afirmar o caráter insípido com que as demais disciplinas podem estar inseridas nos currículos. Ao contrário, destacamos a importância de combater tal ensino desprovido de sentido. A Filosofia reivindica o direito de não ser feita como mera apreensão de conteúdos pré-estabelecidos, o que, convenhamos, pode acabar acontecendo em qualquer disciplina curricular.

Dado o âmbito de nossa investigação, não entraremos na discussão sobre a construção do sentido – produção em contraponto à transmissão do conhecimento – nas demais disciplinas do currículo, nos atendo à disciplina de Filosofia. Apenas destacamos que seria interessante entender como se sairiam os professores de Matemática, Física, Língua Portuguesa e demais disciplinas do currículo, se a eles fosse incumbida a tarefa de **produzir** um determinado conhecimento, ou seja, tratar de determinadas questões relativamente às suas disciplinas, junto com seus alunos, em vez de meramente transmitir teorias previamente aceitas e já estabelecidas de todo. Provavelmente, não haveria tantas disciplinas, uma vez que os grandes temas recorrentes são, em sua totalidade, questões filosóficas tais como o problema da liberdade, o problema do ser, da identidade, dos padrões estéticos, etc. Até para não pregar a revolução da disciplina de Filosofia e o sepultamento de todas as outras, jamais poderíamos propor tal coisa fantástica para esse mundo onde abundam, como sabemos, as especialidades.

O que poderíamos contestar fica no limite dos objetivos e metodologias de ensino dessas disciplinas mas, como dissemos, isto não é o assunto desse trabalho. No sentido de trabalhar a Filosofia enquanto criação de conceito, no âmbito do Ensino Médio, basta dizer que o conteúdo por excelência da Filosofia é, então, o **problema**. As problematizações de determinada questão, como por exemplo, a questão de saber “quem sou eu?”, são o estopim, por assim dizer, do trabalho com Filosofia em sala de aula, segundo a concepção do ensino de Filosofia aceita no âmbito de nossa pesquisa. O trabalho com um problema que é sem dúvida recorrente dentro da história do pensamento humano em geral e da Filosofia em particular – não que isso importe, pois poderia ser um problema inteiramente novo, ou colocado de forma nova – parte do princípio de que é possível filosofar.

Claro que essa opção metodológica (nem sempre consensual mesmo para os professores de Filosofia) vai de encontro ao tipo de encaminhamento “pré-requisitário”, por assim dizer, segundo o qual há conteúdos escolares progressivos, no sentido de que devam ser assimilados pelo aluno numa ordem linear de tempo. Há, aí, uma inversão da lógica que normalmente organiza o tempo escolar, a qual

É uma lógica ‘transmissiva’, que organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos ‘conteúdos’ a serem transmitidos. (...) Essa suposta lógica temporal dá prioridade ao caráter ‘precedente’ e ‘acumulativo’ dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação. (ARROYO, 2004, p. 193)

Em vez disso, a atenção dada a um determinado problema passa então a ser o conteúdo da aula de Filosofia. E a consideração de um determinado problema não exige, evidentemente, a resolução de um problema anterior. Claro que qualquer professor de qualquer disciplina poderia colocar uma determinada problematização em sua aula e isso, sem sombra de dúvida, aumentaria a excelência do seu ensino.

Voltando ao exemplo da disciplina de Matemática, não seria pedir demais que o professor não **ensinasse** determinada teoria, mas perguntasse qual a melhor forma de produzir aquele determinado conteúdo. Mas as respostas são conhecidas de todos: “isso é tarefa da universidade, somos mal pagos, também aprendemos assim e etc.”, do mesmo modo que muitos professores de Filosofia também apenas repassam e reproduzem os velhos manuais copiados das cartilhas de escolas européias.

Não se trata, então, de perguntar ao aluno como ele enxerga a disciplina de Filosofia, para que ela “serve”, ou melhor, qual o sentido de estudar (fazer) Filosofia na escola. Do ponto de vista do aluno, isso soaria tão estranho quanto perguntar para ele o que significam as aulas de Artes, ou para quem ele tem de ter aulas de Matemática ou Física, História ou Geografia. Do ponto de vista do aluno, que muitas vezes não tem a chance sequer de compreender essas diferenças metodológicas de encadeamentos de matérias a serem tratadas, a única diferença da Filosofia é que ela, digamos assim, “complica tudo”, ou seja, não responde nada. É uma disciplina que pergunta, enquanto a tarefa das outras disciplinas é responder. Ela não resolve os problemas, ela causa os problemas. Alguns alunos apontaram aspectos significativos do seu entendimento acerca da aula de Filosofia: *“cria discussões sem fim”, “os filósofos resolveram questionar tudo”, “o professor não ensina nada”*.

Desses depoimentos pode-se depreender o aspecto inconclusivo da disciplina de Filosofia como um dos que mais aborrecem os alunos. Parece clara a preferência pelo trato de determinados conteúdos cujo caráter segue o curso positivo do “certo e errado”, onde fique exposta a questão, sem maiores polêmicas.

Mas por que, então, algumas disciplinas, cujo estabelecimento segue uma linha bem mais positivamente constituída causa às vezes tal espécie no aluno? Dito de outro modo, qual a razão de que, muitas vezes, a reprodutibilidade dos conteúdos das disciplinas que não a Filosofia parece tão desprovido de sentido, à parte sua mera transmissão? Isto é, porque alguns alunos, pelo que parece, reproduzem determinadas respostas, quase como um animal que responde a um determinado estímulo, mas não chega a ter consciência do que está fazendo, ou seja, não entende o assunto ou matéria que memorizou? A objetividade de tais abordagens de conteúdo leva a esperar que o entendimento do aluno seja o mesmo do professor, ou seja, para uma pergunta sobre algo cuja resposta deve ser “X” o aluno deveria entender que respondeu “X”. Só que tal nem sempre ocorre: o inverso é mais verdadeiro, quando o aluno responde “X” sem nem ao menos saber o porquê.<sup>19</sup> Algumas vezes nem o professor tem consciência (sabe) o que perguntou, mas não é esse o ponto aqui.

---

<sup>19</sup> Pode dar-se, também, o caso de o aluno não o saber nem exatamente o que respondeu em determinada questão, e também nem sequer saber os motivos pelos quais escolheu determinada resposta mesmo sabendo ser a resposta que seria considerada “certa” ou “errada” pelo professor. É a chamada “falta de consciência da ignorância”.

Há que deslocar-se a questão para o conceito de **tempo** de aprendizagem. Para tanto, delimitamos nosso trabalho em um conteúdo específico, e consideramos os aspectos pertinentes aos processos de ensino – tendo o professor como agente principal desses processos – e aos processos de aprendizagem – tendo o aluno como agente principal desses processos.

### 3.1 APREENDENDO UM CONTEÚDO DETERMINADO

A delimitação proposta em nossa pesquisa supõe refletir a construção ou “produção” de Filosofia em sala de aula a partir de conteúdos expressos, por sua vez, por problemas filosóficos pertinentes, geralmente recorrentes dentro da tradição da História da Filosofia. Esses conteúdos, naturalmente, derivam da problematização de questões dentro de temáticas mais ou menos determinadas.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná apresentam grandes eixos temáticos denominados “Conteúdos Estruturantes”, que são temas abrangentes segundo os quais os professores estabelecem seus planos de trabalho, delimitando e especificando temas e conteúdos mais particulares. Os “Conteúdos Estruturantes” compõem o que se poderia chamar de “núcleo duro” da disciplina de Filosofia atual na Rede Pública de Ensino do Paraná. Esses conteúdos são expressos pelos grandes temas: Teoria do Conhecimento; Mito e Filosofia; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência; Estética. Alguns temas igualmente abrangentes, como Epistemologia e Lógica, têm sido constantemente abordados por professores ligados ao ensino da Filosofia nos encontros promovidos pela Secretaria de Estado da Educação. Mesmo não aparecendo como “estruturantes” no rol dos conteúdos gerais da disciplina de Filosofia, há motivos fortes para acreditarmos na presença um tanto difundida desses temas nos planejamentos dos professores, senão de modo tópico, pelo menos perpassando os outros temas.

Para delimitação da pesquisa, escolhemos um recorte de conteúdos bastante específico, trabalhado pelo professor de Filosofia da turma que acompanhamos, conforme mencionado acima. Como dissemos, partimos do trabalho com o conteúdo “origens da Filosofia na Grécia antiga”. Assim delimitado, foi possível considerar aspectos tanto dos processos de ensino do professor quanto dos processos de aprendizagem do grupo de alunos pesquisado. A seguir esboçamos um quadro do que foi possível observar, refletindo as questões mais importantes surgidas nesse processo investigativo.

### 3.2 DO PROCESSO DE ENSINO DO CONTEÚDO “AS ORIGENS DA FILOSOFIA NA GRÉCIA ANTIGA”

Conversando com o professor regente da turma, ficou explícita sua metodologia de ensino para esse conteúdo. Analisando teoricamente seu próprio “jeito de fazer”, o professor diz

*“Para trabalhar o surgimento da Filosofia, eu começo com um processo de problematização, partindo dos próprios alunos. Vendo já qual o grau de conhecimento que eles possuem sobre aquele assunto e depois algumas categorias que eu trabalho com eles no sentido de texto ou então com exposição oral em sala de aula, e na seqüência eles vão relacionar esses conteúdos com a vida deles, ou então demonstrar a compreensão desses conteúdos”.*  
(PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Cabe frisar a importância dada a uma espécie de diagnóstico das experiências prévias dos alunos, visando compreender o nível de entendimento em que os mesmos situam-se em relação ao conteúdo que será proposto, preocupação válida, até porque estamos falando de um colégio central, tradicional, cuja clientela é diversificada e, pelo menos em parte, conta com alunos cujo perfil difere do encontrado nos colégios considerados “da periferia” da cidade.<sup>20</sup> Quanto aos objetivos que se pretende alcançar por meio do estudo desse conteúdo, o professor menciona como principal objetivo *“que os alunos consigam definir, de uma maneira mais ou menos possível para o Ensino Médio, o que é a Filosofia e como surgiu a Filosofia”.* (PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Pode-se perceber uma concepção do que seja a Filosofia do ponto de vista desse professor, observando a intrínseca relação destacada por ele entre o surgimento da Filosofia e o que ela seja, isto é, o próprio trabalho de procurar ensinar de onde a Filosofia surge faz sentido quando entendido como um esforço para entender o que é a Filosofia. Se não sabemos, ou se preferimos não determinar

<sup>20</sup> Nas palavras do professor: *“O aluno aqui do Colégio Estadual do Paraná é bastante diverso, temos alunos que são filhos de classe média, que o pai é advogado, que o pai é professor da rede pública, da rede universitária, pública e particular, temos alunos que são filhos de pessoas que têm cargo em comissão no Estado, ou seja, são pessoas de classe média, que já tem uma leitura, que já têm acesso ao capital cultural, que têm um acúmulo de leitura. E temos algumas pessoas também que vêm da periferia, que vêm com as dificuldades que é a questão da periferia ao acesso à biblioteca, a livros, à leitura e até com uma formação anterior bastante precária. Então nós temos um público bem diverso, desde alunos que leram ‘O Mundo de Sofia’, isso já no primeiro ano do Ensino Médio, e alunos que nunca ouviram falar na palavra ‘Filosofia’”.* (PROFESSOR DE FILOSOFIA)

taxativamente o que é a Filosofia, ao menos verificamos qual é a sua natureza, nos termos do seu nascimento. A origem de um campo determinado do conhecimento traz informações muito úteis para a compreensão da própria especificidade desse mesmo conhecimento. Isso é especialmente verdadeiro para o caso da Filosofia, na medida em que não se define o que ela é. A concepção do que seja a Filosofia e como ela se origina para esse professor é determinante quando lembramos que é essa concepção que vai nortear o seu processo de ensino e as posteriores avaliações por meio das quais coloca em xeque se sua metodologia de ensino causou os resultados pretendidos. Perguntamos ao professor qual a sua experiência anterior em relação a esse conteúdo, ou seja, como o entende. Eis sua resposta:

*“A filosofia surge no contexto dos mitos, e ela aparece no sentido de dar uma outra explicação, racional, para o surgimento das coisas, embora depois continue existindo o mito e a Filosofia, inclusive o mito da ciência, o mito do cientificismo, sempre essa relação entre mito e Filosofia que vem até os dias atuais e **os alunos também aprendem a fazer essas relações**”.* (PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Interessante notar que um dos principais objetivos do ensino desse conteúdo revela na fala do professor não só o desejo, mas a **expectativa** de que o aluno aprenda a relacionar o Mito e a Filosofia. A expectativa pela apreensão de um determinado conteúdo e, por que não dizer, a apreensão de uma determinada forma de expressão ou entendimento desse conteúdo revela a tentativa de controle não apenas do processo de ensinar, mas também do processo de aprender. Há uma expectativa pela compreensão exata do que foi ensinado, se possível da forma como foi ensinado ou, pelo menos, no limite daquilo que se entende como correto para ser aprendido. Tal preocupação é louvável, mas salutar? Há um modo esperado e até certo ponto previsto para a apreensão desse conteúdo, expresso pelas palavras do professor, quando fala sobre do que é aceitável que o aluno apresente como compreensão desse conteúdo; espera-se que tal conteúdo seja

*“Compreendido no sentido de ele conseguir identificar os mitos atuais, compreender, identificar a explicação racional, conseguir separar o que é a mitologia, o que é a racionalidade, mas não no sentido de ele abandonar a mitologia, saber que a mitologia tem também um sentido de explicação, uma importância, isso na psicanálise, até no sentido da crítica da ciência, no mito do cientificismo, e que ele saiba relacionar isso com a questão da realidade em que ele vive”.* (IDEM)

A fala do professor revela também a preocupação de que a Filosofia feita no nível médio tenha uma abordagem mais prática do que a Filosofia feita na Universidade, ao nível acadêmico. Essa abordagem “prática” corrobora a assertiva da diferenciação entre a Filosofia feita na academia, da Filosofia feita na escola.<sup>21</sup> Há todo um cuidado para que a Filosofia não se apresente, no nível médio, como destituída de materialidade, ou pura abstração. Disso depreende-se porque é preciso relacionar os conteúdos e questões filosóficas com as problemáticas do mundo atual – o que infelizmente deu parâmetros para que o ensino da Filosofia fosse cogitado para compor elementos de transversalidade em alguns currículos.

As expectativas do professor em relação ao seu processo de ensino para esse conteúdo determinado, como apresentamos acima, é bastante clara. Mas as expectativas dos alunos em relação a esse mesmo conteúdo não vão apresentar a mesma clareza para o professor, quando ele afirma que o aluno, em geral, não tem muito comprometimento com o estudo desse conteúdo, já que, segundo ele

*“Uma parte dos alunos evidentemente consegue acompanhar de maneira ideal. Outra parte aprende o mínimo necessário, outra parte aprende em geral, mas todos os alunos, de alguma forma, ficam sabendo que existe filosofia, explicação racional, e que existe explicação mítica, de algum jeito, de alguma forma, ele é tocado para essa discussão, mesmo que ele esteja preocupado com outras questões, com namoricos, brincadeiras, o jogo de futebol daqui a pouco, mas pelo menos em algum momento ele vai ficar sabendo que houve essas explicações sobre essas temáticas”.*  
(PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Apesar de o professor não acreditar que o aluno em geral vai à escola para aprender, admite o quanto esse mesmo aluno aprende. Paradoxalmente, os mesmos alunos que não demonstram grande interesse pelo assunto trazem uma bagagem cultural a respeito desse tema, em variados níveis. Segundo o professor,

*“É mais fácil dar aula no Colégio Estadual do Paraná do que num colégio de periferia. Quando você fala de um mito grego, eles já sabem do que se trata, acontece de alguns alunos até já terem lido. Uma parte já leu, até alguns conteúdos de Filosofia. Alguns, não todos, não vamos sonhar. Alguns nunca leram nada. Mas numa escola de periferia, por exemplo, às vezes os alunos nunca ouviram falar num mito grego, às vezes repudiam, não conseguem entender; eu já trabalhei com esse público e também foi possível fazer isso, mas é um trabalho mais árduo”.* (IDEM)

---

<sup>21</sup> Ainda falaremos mais sobre o papel da Filosofia no Ensino Médio no último capítulo desse trabalho.

O trabalho do professor pesquisado vive da esperança de que seu aluno aprende, a despeito das expectativas do aluno. O professor entende como um obstáculo a mais a falta de expectativas do aluno, considerando ser exatamente o papel do professor o despertar do aluno para o tratamento das questões filosóficas. Perguntamos como o professor percebe que seja a relação do aluno com esse conteúdo. A resposta foi que

*“Durante as aulas há uma mudança. Ele já conhecia o mito, às vezes, como informação, mas passa a entender o sentido do mito, a função do mito, de que é uma explicação racional que vem substituir, de alguma forma, as explicações mitológicas”.*  
(PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Porém, não deixa de sinalizar:

*“As minhas expectativas são bastante realistas, já de antemão eu sei que alguns são ótimos alunos, aprendem fácil, quase nem precisam de professor, pois estudariam por conta própria. E outros que vêm pra estudar, querem estudar, mas têm outras coisas que também chamam a atenção, imagens, celular, tecnologias, jogos, um namorico do lado, mas isso faz parte, esse é o aluno real, é com esse aluno que o professor deve trabalhar no sentido de propiciar e fazer com que ele avance”.* (IDEM)

A idéia do ensino de Filosofia como um processo ou “atitude”, encontra aí forte ressonância. No caso desse professor, a metodologia busca o sentido do fazer filosófico, nas possibilidades materiais concretas de ensino. Sobre os processos de avaliação, ele afirma, ainda que *“Tudo é produção escrita. Todas as provas são escritas, nenhuma é objetiva, no sentido de marcar “X”*” (IDEM)

Podemos afirmar, portanto, a concepção de aluno enfatizada por esse professor: um aluno real, não idealizado, com suas fraquezas e virtudes, defeitos e capacidades. O que nos leva a afirmar a possibilidade de corroboração do quanto o planejamento de ensino desse conteúdo específico foi pensado levando em conta não apenas o rigor metodológico próprio da Filosofia e cobrado em seu ensino, mas também a realidade do educando enquanto ser humano de corpo e alma. Grata surpresa é verificar um professor de Filosofia concordar que “ou descemos de nosso pedestal e de nosso intelectualismo abstrato, incorpóreo, ou nossa docência entrará em um beco sem saída”. (ARROYO, 2004, p. 130)

Miguel Arroyo destaca a constatação de que atualmente vem crescendo a produção de estudos sobre a relação entre os saberes escolares e conhecimento social. De fato, é significativo, sobretudo para os objetivos da disciplina de Filosofia ao nível médio, pensar nos alunos como sujeitos integrais, e

Reconhecer que carregam para as salas de aula vivências pessoais e grupais dos grandes dramas humanos e que se interrogam por seus significados afeta a concepção de currículos e de conhecimento escolar, afeta nossas competências e tratos do conhecimento. (ARROYO, 2004, p. 115)

### 3.3 RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO – QUESTÃO DE ESPAÇO E TEMPO

Reconhecemos pelo menos duas categorias essenciais de nossa análise, chaves para o entendimento das questões esboçadas até aqui. As dimensões de tempo e espaço escolar ou, se preferirmos, tempo cognitivo, tempo para aprender e espaço físico, categoria que passamos a abordar.

Quando falamos em “espaço de aprendizado”, há uma conotação possível para a palavra “espaço”, que pode suscitar um sentido de “lugar”, ou “campo”. Essa perspectiva leva em conta o caráter intelectual do ensino. Intelectual no sentido de que é necessário, ou pelo menos muito desejável, que haja um espaço próprio para o desenvolvimento do trabalho com determinados conteúdos. Apesar da importância de pensar esse conceito, isso não configura assunto para ser discutido aqui, por conta de nossa já tão dificultosa delimitação temática. Mesmo porque os aspectos dessa questão mais relevantes no âmbito de nossa pesquisa são tratados no contexto das discussões sobre o *status quo* da disciplina de Filosofia e dos “espaços” dentro da escola (não só em sala de aula) a serem construídos para sua efetivação. Portanto, em vez disso, tentamos delimitar o conceito de espaço em relação ao aspecto puramente físico (lembrando que nada é absoluta e puramente físico), ou seja, naqueles aspectos espaciais da sala de aula que vão ter relação com o ponto de vista do aluno enquanto “criança”, “jovem”, cujo corpo biológico em franco desenvolvimento acarreta diferenças profundas de percepção da realidade em relação ao já amadurecido, por assim dizer, corpo do professor adulto.

Falamos, acima, da corporeidade do aluno. A dimensão espacial afeta profundamente a dimensão temporal. O tempo, de certo modo, é uma questão de

tamanho. Avançamos, portanto, para a construção de uma reflexão sobre os tempos que estão em jogo no processo do aprendizado na disciplina de Filosofia.

Suponhamos que determinado conteúdo objetivo é exposto pelo professor num momento de sua aula. É de se esperar que o aluno apreenda (ou absorva) esse determinado conteúdo no momento em que o mesmo é transmitido. Objetivamente falando, e considerando que os dois falam a mesma linguagem (coexistem no mesmo mundo) e dividem a mesma realidade espaço-temporal, tal relação não só é desejada como esperada – desconsiderados casos especiais como os alunos de inclusão, portadores de necessidades especiais, etc. Um dos principais aspectos da cultura escolar, fruto da estrutura rígida das instituições escolares evidencia como

Essa lógica temporal supõe a “simultaneidade” das aprendizagens. Todos os conteúdos de todas as matérias tendem a ser aprendidos no tempo previsto. (...) Essa lógica temporal vem sendo reduzida a tempos cada vez mais curtos. Os conteúdos são predefinidos para serem ensinados e aprendidos em semanas e bimestres. (ARROYO, 2004, p. 194)

Eis aqui o imbróglio da questão da objetividade. Sabemos que o aluno não tem o mesmo campo de atuação corporal, por assim dizer, que o professor. Logo, já de início se distinguem na relação espacial. Em que consiste a objetividade nas relações educacionais? Quando corpos tão diferentes em estágios de desenvolvimento tão diversificados co-habitam o mesmo espaço, evidenciam-se as mais esclarecedoras representações das diferenças cognitivas decorrentes não somente, mas também dessas diferenças corporais.

Geralmente, mas não sempre, os alunos são menores do que o professor e, portanto, a relação espacial destes é diferenciada, criando um problema espacial exemplificado mais claramente na distância menor percorrida pelo aluno em proporção ao professor no mesmo intervalo de tempo.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Uma questão interessante para futuras pesquisas consiste em investigar a relação de diferentes grupos de alunos, de vários tamanhos, com o material didático (livros) e mesmo em comparação ao tamanho da sala de aula, bem como carteiras, distância da mesa do professor, etc. Do ponto de vista da psicologia da educação podem ser desenvolvidos estudos visando considerar o quanto efeitos psicológicos de tais diferenças espaciais podem afetar a auto-estima dos alunos, por exemplo, no caso particular daqueles pequeninos que não podem alcançar as cordinhas de descarga nos banheiros da escola, em relação aos que conseguem, por sua estatura maior.

Além disso,

Ensinamos conhecimentos que exigem seu tempo, porém ensinamos a seres humanos que estão em seus tempos. Uma das causas das indisciplinas e desinteresse dos alunos pelos conteúdos não será o desencontro entre os tempos de ensinar e seus tempos humanos? (ARROYO, 2004, p. 194)

A humanidade da tarefa de educar nunca fora ignorada pela pedagogia. Terá a escola contemporânea, amparada pela velocidade dos ritmos da revolução industrial negligenciado a cadência e o compasso pessoal de cada indivíduo, naquilo que é talvez a mais individual das capacidades humanas: o aprendizado? Legalmente falando, e eticamente mais ainda, justifica-se o fato de que “não apenas nós docentes temos direito a nosso tempo de ensinar, também os alunos têm direito a que sejam respeitados seus tempos de aprendizagem e de formação.” (IDEM, p. 213)

Do ponto de vista didático-pedagógico, por outro, hoje sabemos como “os processos de aprender estão atrelados a tempos que têm de ser levados em conta e respeitados. (...) Mais ainda, os processos de aprendizagem na escola são função do tempo que damos para aprender”. (IDEM, pp. 214 e 215)

O estudo dos processos cognitivos, pelo conjunto das ciências ao longo dos séculos nos coloca numa posição privilegiada para pensar, na atualidade, os modos de apreensão do conhecimento. Por isso afirmamos o caráter eminentemente persuasivo de tal abordagem do fator temporal nos processos de ensino e aprendizagem, conforme corrobora Elvira Souza Lima:

Os conhecimentos produzidos pelo conjunto das neurociências, nas últimas décadas, dão uma outra dimensão aos processos de aprendizagem do ser humano ao revelar como o fator tempo pode ser decisivo na realização de aprendizagens. (LIMA, 2000, pp.3-4)

Há, doravante, um tempo de aprender. O instante de efetivação do aprendizado. Em algum dado momento, o aluno apreende. Não importa se ele entende o que o professor diz, num processo externo a ele próprio, ou se o aluno, por meio de um processo interno, consegue compreender determinado assunto. O que importa é que, em determinado instante, o conhecimento é internalizado pelo aluno. Se afirmarmos que o processo de aprendizagem parte do universo do aluno – que é tão radicalmente diferente do universo do professor em termos de tempo e,

portanto, espaço – como podemos, agora, afirmar que existe um processo objetivo de transmissão ou apropriação de determinados conteúdos? Como se dá tal fato, uma vez que é preciso um mínimo de objetividade num processo que, aparentemente, é muito mais subjetivo do que objetivo?

Quando avalia, ou faz uma análise dos resultados, mesmo que o aluno aprenda (mesmo que nem saibamos como), de que modo o professor poderia atestar que tal aprendizagem se deu, de fato? Ou seja, como o professor sabe que o aluno entendeu, já que suas categorias de entendimento estão radicalmente em outro modo espaço-temporal? Quando o aluno responde mecanicamente uma questão, o professor pode ser iludido a pensar que o aluno entendeu aquela questão. Mas como o tempo do aluno é diferente do tempo do professor, o tempo de entendimento do aluno pode – é o mais provável na maioria dos casos – estar em outra sintonia, em outra faixa de sincronicidade, vale dizer, em outro **tempo**.

Quando o tempo é tomado simultaneamente no aprendizado, ou seja, exige-se que o aluno responda e entenda a questão no momento em que ela é posta, há uma violência no tempo de maturação (apreensão) do aluno, normalmente situado numa digamos, “velocidade” ou “ritmo” diferente de racionalização daquele conteúdo apresentado e desenvolvido.

O tempo do professor que, é claro, já conhece de antemão o raciocínio apresentado em seus meandros é diverso do tempo do aluno. O momento (tempo) em que o professor formula a questão é um e o tempo do entendimento da questão pelo aluno é outro. São tempos subjetivos e que nem sempre estão em correspondência. Diríamos que nunca estão definitivamente em completa correspondência. Por isso é uma tarefa das mais preciosas o cuidado do professor em “perceber que nem todo tempo é adequado para ensinar tudo. (...) Dependendo da complexidade de cada matéria terá de alargar ou encurtar o tempo de ensino.” (ARROYO, 2004, p. 210)

Cabe lembrar que, de modo geral, isso parece ser um bom conselho, mas no caso da disciplina de Filosofia parece um tanto esdrúxulo tentar hierarquizar os conteúdos, ou nivelar aqueles mais ou menos complicados ou complexos. Para a Filosofia todos os problemas, uma vez que forem considerados filosóficos, são extremamente relevantes e importantes. Os mais simples, à primeira vista, podem revelar-se os mais significativos e de mais difícil (ou mesmo impossível) resolução. Apenas do ponto de vista do entendimento, ou da capacidade cognitiva de

entendimento de determinados conteúdos ou, ainda, do ponto de vista da complexidade exigida na preparação de sua apresentação e desenvolvimento em sala de aula, é que ser pode falar em graus de complexidade dos conteúdos da disciplina de Filosofia, mesmo no nível médio.

É pertinente concordar com o autor supracitado na afirmação de que cabe ao professor selecionar os tempos mais adequados ao trabalho com os conteúdos escolhidos. É triste ouvir a frase, bastante comum nos encontros com professores a respeito de que, em algumas disciplinas escolares, é preciso rígida e quase que inflexivelmente “dar conta dos conteúdos”. Filosofia não se faz com pressa. Talvez o mais adequado fosse um planejamento bastante flexível, ao ponto do programa da disciplina poder ser paulatinamente corrigido e alterado a fim de respeitar as diferentes “velocidades” de cada turma.

### 3.4 EXPECTATIVAS DO ALUNO EM RELAÇÃO A UM DETERMINADO CONTEÚDO DE ENSINO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Enquanto agente ou sujeito principal dos processos de aprendizagem, o aluno jamais deixa de ter um referencial teórico sócio-cultural e econômico, referências que nem sempre se tornam explícitas ao professor. Não é fácil conhecer o aluno. De onde ele vem? O que espera da escola e dos conteúdos propostos? Quais são suas expectativas? O que chamamos de “experiência prévia” com o objeto de estudo nos traz algumas revelações, elementos importantes para compreender como o aluno percebe a disciplina de Filosofia na escola, e como ele sente a aula de Filosofia. Na medida em que se assevere como plausível nossas afirmações anteriores, as quais elevam a categoria do tempo como central na reflexão sobre os processos de ensinar de aprender, precisamos abrir um parênteses e pensar seriamente no fato incontornável de a escola constituir-se numa comunidade orgânica, dinâmica e viva, destacando, também por isso, o fato de que

Na escola se cruzam muitos tempos. Os tempos dos mestres e dos alunos. Ainda os tempos das professoras e dos professores, os tempos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Se cruzam tempos tão distantes quanto são diversas as formas de viver as idades humanas em cada raça, classe, gênero, cidade ou campo. Essa diversidade acaba condicionando os tempos de aprender, de ensinar, de socialização e formação. (ARROYO, 2004, p. 209)

As expectativas do aluno em relação a um determinado conteúdo derivam, fundamentalmente, da relação que esse mesmo aluno consegue estabelecer com esse determinado conteúdo. São perguntas freqüentes: “que sentido tem o estudo desse conteúdo para a minha vida?” ou “que significados posso atribuir-lhes? Algumas respostas dos alunos, nas entrevistas e em nossas conversas, são significativas: *“não sei o objetivo da aula”, “o professor não ensina nada”, “eu não tenho expectativas quanto às aulas de Filosofia”, “pensar, desenvolver o pensamento, etc.”, “que aborde temas interessantes, atuais e polêmicos”, “aprender e passar de ano”, “que seja interessante”.*

Quer dizer, os alunos com os quais mantivemos contato indicam indiferença pelo que é mais específico para a Filosofia, isto é, sua apreensão enquanto processo. Apenas uma vez ouvimos que *“nem sempre entendemos a matéria, leva um tempo para entender a matéria, porque a matéria em si não é uma coisa que ele vai passar pra você o que ele sabe de uma vez só, é uma coisa que demora pra assimilar de uma forma lógica”* e *“espero descobrir para que Filosofia sirva”*. Em vez disso, temos uma maior quantidade de respostas que vão no sentido de reduzir o trabalho com Filosofia ao desenvolvimento de capacidades crítico-reflexivas: *“espero desenvolver senso crítico”, “questionar, argumentar, refletir”, “desenvolver meu lado ético e crítico”, “ajudar a sociedade”, “aprimorar meus conhecimentos e atitudes”, “entender melhor as pessoas”*. Não se justifica a presença da Filosofia no currículo simplesmente por esse aspecto de crítica e reflexão que, de resto, deveria ser comum ao conjunto das outras disciplinas escolares. Não é tarefa apenas da Filosofia desenvolver o espírito crítico dos alunos, assim como também é questionável a idéia de que a aula de Filosofia senão tão somente, seja pelo menos um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania.

A relação com o objeto de ensino depende de toda a bagagem cultural trazida pelo aluno para a sala de aula. Esse “caldo” cultural onde está imerso desde sempre, invariavelmente coloca o aluno na condição de estabelecer uma relação específica com determinados conteúdos. Às vezes, essa relação se expressa pelo desprezo: *“os conteúdos são muito chatos”, “cria discussões sem fim”, “é entediante”, “é cansativo e acho inútil”*. A sala de aula, portanto, é esse ambiente multifacetado, variável, oscilante e fluído. De nada adianta tentar determinar um modo de ensino específico para um determinado conteúdo, pois as salas de aula variam diariamente. É o mais humano dos ambientes em sua indefinição de

humores. É muito interessante notar como as expectativas dos alunos em relação a um determinado conteúdo (ou até mesmo a falta dessas expectativas) podem ser esclarecedoras do modo de apreensão desse determinado conteúdo. Seria tentador afirmar que o aluno aprende o que deseja, da forma como lhe pareça melhor. O inverso também não é menos verdadeiro: nada aprende que não lhe pareça significativo. O aluno espera algo da escola.

Conforme apontamos, **essas expectativas são o resultado da relação estabelecida com o objeto de ensino que é, por sua vez, fortemente influenciada pelas experiências de desenvolvimento cultural do aluno.** Esse EIXO de análise que configuramos com algum esforço pode, agora, apontar a direção do foco a ser mirado daqui por diante. Afirmar a impossibilidade da aprendizagem seria tão ridículo quanto ingênuo, e não somos dados a pensamentos estapafúrdios. Entretanto, se o sistema educacional como um todo, e a escola em particular é o espaço privilegiado de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da História, não há meio de nos furtarmos à pergunta pela objetividade nos processos de apreensão do conhecimento.

### 3.5 A OBJETIVIDADE NO ENSINAR E NO APRENDER

Temos um problema grave, que subjaz às considerações sobre a relação do aluno com o objeto do estudo ante a relação do professor com o objeto de ensino. São como que dois mundos falando duas línguas distintas, onde os interlocutores não conseguem se comunicar. Residem talvez aí alguns dos maus tratos dos alunos para com a Filosofia. O professor acaba respondendo pela dificuldade da disciplina: *“O problema é o método do professor. É o professor. Ele não deixa a gente fazer nada. O tempo demora pra passar.”* Independente das relações de autoridade entre professor-aluno, que vêm no bojo da manutenção da ordem em sala de aula e no disciplinamento das condutas dos alunos, há uma queixa constante e compreensível sobre a tentativa de fazer Filosofia: *“não gosto das aulas de Filosofia. Porque ele <o professor> não dá o certo ou errado na nota. Não tem o certo e o errado”.* Quando afirma: *“não entendo nada”, “não sei o que é Filosofia”*, esse aluno está dizendo que não acha justo estudar uma disciplina que não seja científica.

Ora, se os alunos não entendem nada, ou se não querem entender nada, para que a Filosofia na escola? Até que ponto essas queixas são legítimas quando comparadas às queixas mais ou menos parecidas enfaticamente repetidas também

para as outras disciplinas do currículo? É uma pergunta pertinente. A legitimação da disciplina de Filosofia na escola é, de fato, um assunto para o qual não seria exagerado propor um trabalho da alçada de uma tese acadêmica. Mas o ensino vive de uma esperança: é possível transmitir um determinado conhecimento, mesmo que parcialmente. Se essa esperança é vã, não sabemos e, para sermos sinceros, depende muito mais da opinião de cada um acerca do alcance do trabalho docente, do que propriamente de argumentações apologéticas ou contestadoras. No entanto, em algum momento (e essa palavra não é muito adequada) tem de haver um ponto de confluência objetiva da realidade. Lidar com um determinado conteúdo parte do princípio de que esse mesmo conteúdo possa ser transmitido de alguma forma. Segundo Celso Favaretto,

Se o ensino vive da ilusão de que é possível transmitir um corpo de conhecimentos sobre um determinado domínio, de certa forma expressando um real unificado, **a aprendizagem vive da produção da inteligibilidade**, da elaboração das leis de funcionamento de uma configuração da ordem que se exprime nela. **(GRIFO NOSSO)** (FAVARETTO, 1995, p. 84)

O mundo pode até não ser o mesmo para todas as pessoas – e do ponto de vista da física atual é possível a idéia de que cada pessoa faz seu mundo a cada instante –, mas nós podemos nos entender, mesmo que de forma às vezes um pouco confusa. Os seres humanos, de um modo geral, se comunicam. Enquanto seres humanos, dispomos do poder da palavra, sendo essa, talvez, a principal característica que nos diferencia dos outros animais. Não apenas nos comunicamos, mas dispomos da fala enquanto função do logos. A racionalidade humana e os acordos lingüísticos dela procedentes permitem o exercício do diálogo.

No caso da Filosofia, pelo tempo de cada indivíduo ser tomado pelo próprio agente, de forma subjetiva, pode haver um trato objetivo das questões tomadas no devido tempo de maturação, porque são questões recorrentes, problemas recorrentes. No campo dos processos cognitivos da aprendizagem, quando o aluno entende essas questões, poderá tratar devidamente delas e ainda conversar com quem já tenha tido a mesma experiência de tempo de maturação, seja outro colega, seja o professor.

Falar sobre tais questões e ser efetivamente entendido, aí então em “tempo real”, não é pouca coisa. Reside aí, talvez, o papel último da disciplina de Filosofia

dentro dos currículos escolares. Do ponto de vista dos problemas filosóficos, é objetivamente entender e ser entendido. Não será raro ao aluno de Filosofia a experiência de lembrar de uma aula muitos anos depois e exclamar “nossa, é isso que ele <o professor> queria dizer”. Assim como o professor dedicado descobre, a cada dia, mais e novos meios de se fazer entender pelo aluno. Por conta do que dissemos acima naquilo que tange ao conjunto geral comum das outras disciplinas, com elas isso não acontece com tanta freqüência, assim como não acontece com a Filosofia quando tomada apenas enquanto História, ou linearmente, porque o sentido a ser apreendido e construído com essa certa sincronicidade (simultaneidade) apreendida não é o **sentido** da própria questão, mas sim o sentido da mera memorização.

O caso da recorrência dos problemas levantados pela Filosofia e esse exemplo da possibilidade de sua maturação segundo o tempo de cada sujeito que está no papel de considerar tais questões (filosóficas ou não, é bom que se diga) nos leva a pensar no tratamento do conceito de objetividade, mas desta vez relacionado à objetividade do **sentido** de determinado conteúdo e não apenas do conteúdo em si. A objetividade existe no **sentido da apreensão do objeto** e não no próprio objeto. Esse é o ponto principal de nossa abordagem e merece ser bem explicado.

Nas disciplinas ministradas mecanicamente (mesmo na Filosofia, se for o caso) não existe a objetividade do sentido do entendimento de uma problematização, porque o tempo é tomado simultaneamente no ensino e no aprendizado, como dissemos. Em outras palavras, nesses casos, o professor espera que o aluno aprenda exatamente aquilo que está sendo ensinado e, se possível, simultaneamente ao processo de ensino. Não existe um sentido a ser construído, posto que tal sentido é dado. Muito embora o tempo do entendimento da questão pelo aluno seja outro, ele efetivamente existe e, mais hora menos hora, estabelece-se um **plano** no qual perpassam os tempos tanto do aluno quanto do professor.

É aí que surge o entendimento. Mas se o tempo de aprendizagem (tempo do aluno) for violentado, for apressado, ele simplesmente não vai possibilitar o entendimento correto do sentido da questão proposta ao aluno. O aluno finge ou imagina ter entendido o problema, a matéria, o conteúdo, mas não apreendeu nada. Ele tomou do conhecimento, mas, falando poeticamente, não se **tornou** esse

conhecimento. É trabalhoso, não o ignoramos, conceder a um determinado conteúdo o tempo necessário para seu entendimento adequado. Apesar disso, essa é uma consideração fundamental, como nos lembra Miguel Arroyo,

Porque as ciências têm mostrado que o tempo adequado é condição para toda mente humana aprender. (...) A especificidade da escola em relação a outros espaços de formação e aprendizagem está no trato pedagógico, planejado, sistematizado e profissional dos tempos de aprender e de adquirir os instrumentos culturais. Saber dar a todos o tempo adequado de aprender é uma das funções da docência. (ARROYO, 2004, p. 216)

Desconfiamos que seja no entendimento do sentido de determinado problema ou questão que se encontra o mínimo NIVEL DE OBJETIVIDADE TEMPORAL, por assim dizer, para que alunos e professores se entendam dentro do processo ensino-aprendizagem, ou que seja nesse nível e suas variantes que se efetive o aprendizado. Experimentamos a consideração de um problema específico, do ponto de vista do aluno enquanto principal agente dos processos de aprendizagem.

### 3.6 OS ALUNOS E AS ORIGENS DA FILOSOFIA NA GRÉCIA ANTIGA

Foi proposta aos alunos a consideração de um determinado conteúdo, como dissemos, por meio do qual o professor estabeleceu critérios de ensino e avaliação. Esse conteúdo foi expresso pelo título “as origens da Filosofia na Grécia antiga”. Para o professor, como explicitado antes, “o objetivo é que os alunos consigam definir, de uma maneira mais ou menos possível para o Ensino Médio, o que é a Filosofia e como ela surgiu, pois entende que a Filosofia surge no contexto dos mitos, e ela aparece no sentido de dar uma outra explicação, racional, para o surgimento das coisas, embora depois continue existindo o Mito e a Filosofia, inclusive o mito da ciência, o mito do cientificismo, sempre essa relação entre mito e filosofia que vem até os dias atuais”. Segundo uma metodologia específica, que nesse caso foi baseada em aulas expositivas e debates com os alunos, o professor esperava, portanto, que os alunos fossem capazes, ao fim de seu trabalho de ensino, de estabelecer essas relações de contradição entre as perspectivas mitológica e filosófica de apreensão da realidade.

Qual o nível de objetividade requerido, pretendido ou possível, para o entendimento do **sentido** dessa problematização? Por um lado, não basta aos

alunos entenderem que mito é uma coisa e Filosofia é outra, é preciso entenderem o mais exatamente possível, aquilo que o professor entende como “superação do pensamento mítico na Grécia antiga”. Por outro lado, os alunos,

No processo de aprender, colocarão em ação saberes, processos, lógicas e instrumentos acumulados por um jovem ou adulto, mas possivelmente ainda não por uma criança. Além do mais, sabemos que os aprendizados têm tudo a ver com as vivências, representações, lógicas e culturas escolares em que são ensinados e aprendidos. Não é difícil perceber que essas vivências, lógicas e culturas escolares são aprendidas de maneira diversa por uma criança iniciante ou por um adolescente ou jovem com vários anos de aprendizado no ofício de aluno. (ARROYO, 2004, p. 221)

De fato, mesmo sabendo que os alunos de nossa pesquisa têm uma faixa etária suficientemente parecida e correspondente, sabemos o quanto aquilo que denominamos “experiência prévia” pode variar, pois

A relação entre os educandos e os conhecimentos não é estática. É dinâmica. Aprendemos desde as vivências sociais e culturais que variam em cada tempo do percurso humano. Os saberes, as práticas, as palavras, as ferramentas adquirem significados diversos em cada tempo. (...) Os conhecimentos podem ser os mesmos, mas os alunos (as) os reinterpretem a partir desses contextos culturais. (...) Uma criança, um adolescente ou um jovem ou adulto, por estarem em tempos e vivências diferentes, gerarão práticas diferentes de apreensão dos conteúdos previstos nas disciplinas e no currículo. (IDEM, p. 220-221)

Isso posto, questionamos os alunos sobre o conteúdo estudado “as origens da Filosofia na Grécia antiga”. As respostas foram variadas, mas um aspecto sem dúvida impressionante é que, a despeito da relação truncada com a disciplina de Filosofia como um todo, e da falta de interesse nesse conteúdo específico em particular, o nível de compreensão do tema está dentro do esperado pelo professor quando do estabelecimento da sua didática de ensino. Ou seja, praticamente todos os alunos (90%, ou de qualquer forma, a imensa maioria) responderam que a origem da Filosofia é a Grécia antiga, e as respostas à pergunta pela forma como a Filosofia se originou, claro que com palavras diferentes, vão muito no sentido do proposto pelo professor: *“necessidade de resolver conflitos”, “dúvidas do ser humano”, “vontade de descobrir”, “a Filosofia nasce do diálogo”, “dos filósofos e dos mitos”, “quando alguém parou para pensar sobre a vida”, “pela capacidade humana de questionamento”, “capacidade humana de raciocínio” e “superação dos mitos”*.

O mais surpreendente é que não se trata de um entendimento meramente “decorado”, ou uma simples memorização de conteúdo (ou respostas a perguntas). Temos motivos suficientes, portanto, para acreditar na aprendizagem desse conteúdo específico pelos alunos entrevistados. O primeiro motivo é que as respostas não foram formais, como uma frase pronta para determinada pergunta. A flexibilidade ou falta de rigor típico da adolescência na formulação de uma resposta revela a verdade do que foi apreendido. Mesmo um dos alunos, o qual já apresentava uma ordenação de idéias e pensamento incomum aos seus 15 anos, respondeu que “a *Filosofia veio da Grécia, os filósofos resolveram questionar tudo. Para questionar a DOXA, a opinião. Nasceu no momento em que alguém discutiu alguma coisa. Já existia, mas não chamavam de Filosofia*”. Certamente é uma formulação juvenil do assunto, mas nem por isso menos correta.

Parece que nossa hipótese sobre quanto podem ser sérias as diferenças cognitivas entre professor e aluno no que tange à apreensão adequada ao **sentido** dos problemas filosóficos não havia, até então, considerado adequadamente as motivações dos alunos frente a um determinado conteúdo. Não podemos afirmar que os alunos de nossa pesquisa não entenderam o conteúdo “as origens da Filosofia na Grécia antiga”. A forma aparentemente aleatória com que encadeiam o processo de aprendizagem revela não uma falta de aprendizado, mas antes, com efeito, uma rigorosa seleção de conteúdos, por assim dizer. Uma seletividade no que hão de guardar e naquilo de que preferem livrar-se. Aquilo julgado importante ou significativo de alguma maneira. Esse passo da pesquisa revela que “o fato de serem desatentos nas aulas não significa desinteresse pelo conhecimento. Podem nos indicar que os saberes escolares nem sempre chegam às grandes interrogações que já vivenciam e de que eles buscam conhecimento e significado”. (ARROYO, 2004, p. 115)

A visível indiferença com que tratam os temas filosóficos revela o imbróglio da Filosofia no nível médio: não se trata apenas da possível dificuldade em compreender os grandes problemas filosóficos, mas antes considerá-los como realmente relevantes ou significativos. O que é claramente um problema para o professor não necessariamente vai acabar “esquentando a cabeça” do aluno. Para que se preocupar com certas questões e dúvidas que provavelmente nunca serão resolvidas? A evidência desse estado de coisas nos levou a interrogar os alunos sobre a natureza da Filosofia. As respostas vão ao encontro da concepção por meio

da qual o professor estabeleceu seu plano de trabalho docente.<sup>23</sup> Para os alunos, a Filosofia é, sobretudo, uma “postura”.

O mais impressionante é verificar, em suas respostas, a indefinição do que seja a Filosofia, fato que deixaria o professor bastante contente. Em vez de procurar definir a Filosofia enquanto uma ciência, os alunos entrevistados que conseguem dar explicações sobre o que seria a Filosofia usam palavras que dizem mais respeito à metodologia do pensar filosófico: *“é a arte de filosofar”, “a arte de pensar, achar soluções para os problemas”, “depende de cada filósofo e de sua época, não há uma definição certa do que seja a Filosofia, procura a totalidade, o conhecimento, nos faz refletir, ajuda a ter senso crítico”, “buscar a verdade”, “pensar na vida”, “um conjunto de métodos de argumentação e convencimento”, “é a arte de perguntar o porquê das coisas”, “é ser amigo do conhecimento”, “estudo sobre a sociedade e o mundo em que vivemos”, “é a arte de pensar sobre a vida – filosofar”, “não sei, essa é uma resposta complexa”, “expressar opiniões”, “um conjunto de métodos de argumentação para pensar mais e melhor”, “relação crítica com a realidade”, “perguntar o sentido das coisas”, “estudo e análise das diversas verdades”, “Filosofia é uma matéria. É um conjunto de métodos de estudo para discutir sobre várias coisas para produzir conhecimento disso, sobre alguma coisa, questionando elas, para conhecer algo”, “um estudo que tenta compreender a verdade, tenta descobrir o porquê das coisas”.*

Esse entendimento do papel da Filosofia, mesmo que por vezes até mais intuitivo do que consciente, revela o quanto os alunos foram capazes de apreender alguns dos objetivos básicos do ensino da Filosofia. Reforça a visão da Filosofia como processo e marca a disciplina como espaço de reflexão crítica ao não dar a tarefa de compreensão da realidade como terminada. Em vez disso, procurar sempre manter aberto um espaço para o desenvolvimento do pensamento criativo. Apresentar problemas e propor soluções. Empenhado na difícil tarefa de traçar um panorama sobre a História da Filosofia no século XX, Christian Delacampagne

---

<sup>23</sup> Palavras do professor da turma sobre a sua concepção do que é Filosofia: *“a Filosofia é uma área de conhecimento, não é uma ciência, não é uma religião, é uma área de conhecimento que busca a totalidade, que trabalha com especulação, autocrítica, revisão, que vai além da ciência que é presa à métodos e estratégias. Então, compreendo a Filosofia como uma área de conhecimento que discute questões de ciência, discute questões de Filosofia, mas nessa perspectiva de uma busca de totalidade, de uma autocrítica permanente dos métodos de sua própria sistematização. Não tem objeto e um método de estudo específico, como as ciências, pelo contrário, tem vários métodos, vários objetos”.* (PROFESSOR DE FILOSOFIA)

aponta como preponderante, hodiernamente, levar-se em conta esse caráter de incompletude da Filosofia:

Com certeza as coisas não se definem, de uma vez por todas, no palco da história – nem no da história da filosofia. (...) Vasta catedral inacabada, interminável canteiro de obras cujo fim ninguém verá, nem por isso a filosofia deixa de ser, hoje, o único espaço de argumentação racional em cujo interior nossas sociedades podem construir o seu futuro. (DELACAMPAGNE, 1997, pp. 288-289)

Evidentemente, nem todos os alunos conseguem explicitar uma definição aproximada do que entendem ser a Filosofia ou seu estudo. Mas o fato de que não possam exprimi-lo, não significa a ausência total do caráter da Filosofia em suas mentes. Interessante e significativa é a fala de um dos alunos com quem mantivemos contato, quando revelou que *“depois dessas aulas não mudou minha visão de mundo, nem meu pensamento. Como a gente acabou de ter contato com a Filosofia, mudou um pouco a forma de pensar, mas quanto mais a gente filosofa mais pode mudar. Mudou alguma coisa, mas não sei o quê”*. Quer dizer, de certa forma esse aluno sofreu um primeiro impacto de ter tido aulas de Filosofia, ainda insuficiente para causar-lhe arroubos filosóficos ou predisposições ao suicídio – crises existenciais ou sintomas de depressão são comuns nos filósofos –, mas é inegável o entendimento de que, de alguma forma, esse aluno foi afetado pelo processo desencadeado nas poucas aulas de Filosofia por ele freqüentadas.

### 3.7 DO MOMENTO DA APRENDIZAGEM

Depreende-se das considerações acima que é possível ensinar Filosofia no Ensino Médio? Não o podemos afirmar, mas talvez essa não seja a pergunta adequada nesse momento. O que podemos afirmar é a possibilidade de **inteligibilidade do sentido dos problemas filosóficos**. Apesar das diferenças claras, pelo que ficou exposto, nos níveis cognitivos dos alunos em relação ao professor, provenientes, sobretudo, mas não somente, da experiência anterior com os conteúdos filosóficos e as expectativas em relação ao trabalho com Filosofia, os resultados de nossa pesquisa apontam para a possibilidade de compreensão, por parte dos alunos, de um determinado problema ou questão filosófico.

Existe, a despeito das diferenças cognitivas expressas pelo eixo de nossa análise, um momento, um **instante**, em que a fala do professor enquanto principal

agente dos processos de ensino encontra a fala do aluno, enquanto principal agente dos processos de aprendizagem. É, no dizer dos alunos, quando “cai a ficha”, e o aluno passa a compreender a essência de um determinado problema filosófico expresso por meio do conteúdo trabalhado pelo professor. Há pelo menos dois fatores fundamentais nesse processo: 1) curiosidade – o interesse natural do aluno por determinado tema ou assunto, o que o predispõe imediatamente à consideração dos problemas levantados filosoficamente; 2) sensibilização – quando o professor, de algum modo, consegue atrair o aluno para a consideração de determinado problema filosófico. Quando nenhum desses fatores está presente, desnecessário dizer, não existe a menor possibilidade de fazer Filosofia em sala de aula, e o ensino dessa disciplina passa a ser um mero exercício de erudição. Uma outra questão, de que trataremos no capítulo seguinte, diz respeito ao caráter da Filosofia que se propõe realizar no Ensino Médio e das formas plausíveis de sua efetivação.

Sem dúvida muitos alunos (em nossa pesquisa e, ousamos dizer, fora dela também) compreendem adequadamente os problemas filosóficos que se lhes apresentam. Como vimos, uma parcela significativa dos alunos para a qual foi proposto o tema “origens da Filosofia na Grécia antiga” não encontrou maiores obstáculos ao entendimento desse conteúdo. Mesmo as problematizações acerca desse conteúdo, relativas à distinção entre discurso mitológico e desenvolvimento do pensamento racional como principal característica do pensar filosófico, encontraram ressonâncias do ponto de vista do aprendizado dos alunos. Sem dúvida, o professor de Filosofia é, em geral, criatura das mais exigentes. Porém, devemos admiti-lo, o presente caso não corrobora o fracasso de uma estratégia ou metodologia de ensino, antes confirma a inteligibilidade, senão total, pelo menos razoável dos conteúdos de Filosofia propostos no Ensino Médio. Conteúdos, mais uma vez, vistos essencialmente como **problemas** a serem considerados. Podemos concluir que não falta, aos alunos, o entendimento mínimo das problematizações propostas.

Não obstante, quantos desses mesmos alunos realmente se preocupam com essas questões? Para o professor, já o dissemos, trata-se de um problema o “ser e o não ser”, o enigma da existência, a questão da liberdade humana, os limites da ética. Mas para o aluno médio, há sentido em tratar de tais assuntos? Qual o significado da disciplina de Filosofia ao nível médio? Resguardando o devido âmbito de nossa pesquisa, procuramos considerar a perspectiva dos alunos em relação a esse problema que se nos delinea como uma mudança de foco em nosso trabalho.

#### 4 O FILOSOFAR NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA

*E pra terminar esse papo,  
eu só queria dizer,  
que não importa o sotaque  
e sim o jeito de fazer.*

Raul Seixas

O tema da Filosofia no ensino é constantemente debatido como um problema eminentemente de aprendizagem. Para justificar problemas de aprendizagem, podemos apelar para a falta de interesse do aluno, a indisciplina, a negligência das famílias, e até para a irresponsabilidade das autoridades responsáveis. De todo modo, justificamos as dificuldades encontradas pela disciplina, sobretudo, pelo desinteresse, a falta de vontade em aprender. Essa visão, como de resto acontece igualmente nas outras disciplinas curriculares, marca o paradigma da docência no mundo atual: os alunos não aprendem. Daí a busca pelas razões e motivos da não-aprendizagem. De quem é a culpa, quem são os responsáveis pela enorme perda de tempo na escola? Os resultados óbvios da repetência, da violência e da evasão precisam certamente de um bode expiatório dos bons. O cristo da vez pode ser a família que não educa (como se educar fosse apenas papel da família); pode ser a ausência de uma família bem estruturada; pode ser o professor que não sabe ensinar (como se apenas a escola ensinasse), pode ser a falta de professores, os erros da pedagogia, o desestímulo da docência, a crise mundial dos valores, e por aí vai. A culpa, realmente, deve ser atribuída, nesse caso, a toda sociedade, cada setor social com sua devida parcela de responsabilidade.

Mas e se disséssemos, ao contrário, que o problema da disciplina não recai, essencial e necessariamente, como gostamos de supor, na (falta de) aprendizagem? E se dissermos, com propriedade, que a Filosofia praticada no nível médio não encontra assim tantas dificuldades cognitivas para ser efetivada? O que aconteceria, com efeito, se afirmássemos, como vimos acima, que o principal problema da disciplina de Filosofia não é que os alunos tenham muitas dificuldades para filosofar mas, em vez disso, que os alunos não estejam preocupados, minimamente, com a Filosofia? Certamente mudaríamos o foco da questão.

#### 4.1 CIDADANIA POR UM FIO – O ALUNO COMO CIDADÃO DE DIREITOS

Afirmar o desprezo dos alunos pela Filosofia vai muito além da publicação de, por exemplo, algumas das afirmações colhidas em nossa pesquisa: “*acho uma disciplina inútil, não vejo sentido*”, “*é a matéria mais chata e cansativa de todo currículo*”. A resistência dos alunos em fazer Filosofia, mesmo quando a entendem, revela aspectos tenebrosos da instituição escolar enquanto local privilegiado de transmissão cultural. Por sua vez, a compreensão do ensino de Filosofia como inútil vai de encontro à noção de cidadania, uma vez que o principal motivo da existência do ensino de Filosofia, pelo menos para a LDB, é justamente “conferir ao educando os conteúdos básicos ao exercício da cidadania”. Terá sido a noção de cidadania a tal ponto esvaziada, de sorte que não parece mais pertinente ou relevante a “cidadanização” do educando? Ou será justamente porque esse é um tipo de conceito que só se estabelece na prática, isto é, não é possível conferir cidadania para alguém. Antes, é preciso construí-la conjuntamente numa prática libertadora.

Num formalismo extremo, é possível afirmar o desinteresse pela Filosofia como um desprezo pela possibilidade de cidadania. Mas como cobrar cidadania de alunos tão novos? O caráter descritivo de nossa constatação não deve, jamais, ser confundido com uma prescrição. Não o dissemos “façam Filosofia”, nem tampouco “sede cidadãos”. Em vez disso, tentaremos esboçar a realidade das coisas como elas são pelo que nos parecem ser, e resguardando o âmbito de nossas breves investigações.

O direito à educação <sup>24</sup>, tão repetidamente enunciado como uma espécie de panacéia para curar os males sociais tem uma face ainda pouco questionada, expressa pela evidência de que nem todo direito constitui um dever. Dito de outro modo: o direito a tornar-se cidadão não pode implicar numa obrigação de cidadania. Quando a escola surge como meio de ascensão social, o aluno, enquanto principal beneficiário de tal privilégio, pode perfeitamente questionar o poder miraculoso da escola em contraposição a dura realidade do mundo “lá de fora”, isto é, o mundo de verdade que existe fora dos muros que protegem a escola. De fato, o ambiente escolar pedagogicamente constituído serve mais para preservar seus interiores das contaminações externas do que para impedir a fuga de quem está dentro. Não se trata de uma prisão no sentido estrito do termo, pois, inversamente, a disputa gira

---

<sup>24</sup> Garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LDB 9394/96.

em torno de quem adentrará ao mundo encantado das benevolências escolares, e por quanto tempo poderá nelas manter-se a salvo.

Ao considerar a possibilidade de desfrute da construção da cidadania pelo aluno não podemos esquecer a estreita relação existente entre a idéia da escola como auxiliadora da sobrevivência – no sentido da capacitação técnica que permitirá acesso ao mundo do trabalho – e a obviedade da não-correspondência dessa idéia no mundo real do mercado de trabalho. O estudo não garante o trabalho. Os filósofos sempre o souberam, mas o ensino da Filosofia anda (ou precisa andar) ao passo didático que tem a escola como fonte de utilidade. **A escola de hoje é o lugar que prepara para os negócios, ou seja, para a negação do ócio necessário ao aprendizado. Uma concepção que vai de encontro às próprias origens gregas da escola como “lugar de ócio”.** O ensino de Filosofia surge em meio a uma dicotomia insuperável: preparar para a vida, ou para o mercado de trabalho? Além disso, não há escolha possível para o aluno, pois

A sociedade destrói a vida de tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos e depois espera deles, das escolas e dos professores o milagre de fazer com que acreditem no futuro, se esforcem, amem o estudo, o conhecimento e os valores que a própria sociedade nega. (ARROYO, 2004, p. 104)

Então, cobramos do aluno não apenas o reconhecimento da possibilidade de frequentar a escola, mas também esperamos que o faça de bom grado, a despeito dos seus próprios interesses. Queremos que faça Filosofia como quem não tem nada mais “importante” (diríamos “urgente”, como garantir as condições mínimas de sobrevivência material) a fazer. Além disso, a própria estrutura organizacional dos currículos, a disposição das disciplinas e até a formalização dos espaços escolares, a qual modela as práticas escolares nos moldes da moderna divisão do trabalho atravança o desenvolvimento do ensino de Filosofia. Qualquer que seja a concepção de Filosofia e seu ensino, é consenso que o trabalho com Filosofia vai no sentido diametralmente oposto ao modelo de ensino vigente, cujas características assemelham sobremaneira a “um trabalho recortado e segmentado, tão parecido com a lógica da organização do trabalho fabril. (...) Essa tendência a segmentar os processos educativos terminou por segmentar os profissionais da escola e sua formação”. (IDEM, pp. 144-145)

O exercício do filosofar e a vida são, portanto, inconciliáveis do ponto de vista do aluno? Um ponto de vista notadamente marcado pela experiência dessa escola marcada pela referência do mundo do trabalho, um ponto de vista explícito na resposta de um aluno sobre o teor da aula de Filosofia: *“o que mais chama a atenção na aula de Filosofia é o professor, porque ele é muito diferente; o professor de Filosofia é diferente. Mesmo que ele desse aula de outra matéria seria diferente. O filósofo é um cara diferente, um professor diferente.”* O que tem o professor de Filosofia de nossa pesquisa de tão diferente, senão uma atitude mais contestadora do que confirmadora da sociedade, isto é, ser ele uma pessoa que não exatamente está convencida de que a sociedade deveria ser exatamente como ela é?

A diferença básica entre os pontos de vista do aluno e do professor é a concepção diferenciada que cada um tem de “participação na sociedade”. Para o aluno, participar é “ser útil”, “trabalhar”, enfim, ter um papel destacado no quadro social. Para o professor, participação social é mais do que adequação social. Trata-se de intervenção na sociedade, atividade política, uma posição que o professor deixou clara em sua própria entrevista quando afirmou que sua metodologia de trabalho

*“Privilegia aquela questão de fazer com que o indivíduo tome decisões, e que ele participe dos rumos da sociedade e isso envolveria a Ética, a Política, inclusive a Estética, Teoria do Conhecimento, e até a Filosofia da Ciência, mas mais no sentido de que o indivíduo possa participar ativamente da sociedade, domine os conteúdos necessários para sua participação na sociedade”.*  
(PROFESSOR DE FILOSOFIA)

#### 4.2 VISÃO DA INFÂNCIA

Como cantou Raul Seixas, “dois problemas de misturam, a verdade do Universo e a prestação que vai vencer”.<sup>25</sup> A imagem estabelecida da infância, como um tempo em que as criaturas são preparadas para a vida “adulta”, tem muito a ver com as dificuldades do ensino da Filosofia na escola. Esperam-se ao menos duas posturas características dos educandos, as duas igualmente falsas: em primeiro, a disposição para aprender o que nós professores julgamos necessário. Não importa se tais conteúdos não são interessantes ou pertinentes, se são úteis, ou se não

<sup>25</sup> Na letra da música “Eu também vou reclamar”, de sua própria autoria.

possuem razão de ser dentro dos currículos, o aluno deve aprendê-los com a docilidade própria esperada à sua idade infante.

Em segundo, a idéia de que os alunos são criaturas desprovidas de corporeidade. Como se os corpos de nossos alunos fossem apenas um estágio do corpo final, o corpo adulto. Pertinente é lembrar as antigas expressões “homem formado”, “homem barbado”, usadas para referenciar o jovem que deixa o mundo infantil e adentra socialmente a esfera adulta. Talvez seja esse o motivo de o ensino em geral, e o ensino de Filosofia provavelmente muito mais ainda, se valer largamente de processos cognitivos especialmente desenvolvidos somente para a educação mental. O corpo é ignorado, ou visto como um empecilho quando agitado. O corpo do aluno, por vezes afoito, espaçoso, é visto como uma etapa intermediária no caminho do desenvolvimento de um corpo adulto educado, pacato, calmo, controlado, por que não dizer, civilizado. Verificamos, com pesar, o quanto as aulas expositivas predominam em nossa pesquisa. São aulas que exigem amplo domínio do corpo, quietude, silêncio e comedimento.

Quanto ao primeiro ponto, durante nossa pesquisa observamos que não se trata apenas de respeitar o aluno quando afirma “*eu não quero estudar tal conteúdo*”, mas – e talvez mais enfaticamente – respeitar o seu tempo de aprender. Com efeito, o ensino de Filosofia carece de uma predisposição temporal, por assim dizer. Em alguns casos, talvez o aluno não se sinta à vontade para tratar de determinados conteúdos de ensino. Esses conteúdos são problemas tão sérios para as crianças, jovens e adolescentes (às vezes são até mais sérios) quanto são para os adultos, de modo que não há como graduá-los segundo níveis de entendimento adequados a cada faixa etária, por mais que cada pessoa acabe tratando-os com mais ou menos rigor segundo seu próprio nível de desenvolvimento intelectual. Cabe lembrar que alguns conteúdos-problema, em Filosofia, podem afetar a própria concepção de vida do aluno, de quem ele é, de porque está no mundo e assim por diante.

Questões existenciais são comuns, e pode acontecer de o aluno simplesmente não querer pensar nisso. Não nos cabe, aí, condenar o aluno ou classificá-lo como indulgente, até porque não é muito própria de nossa sociedade a consideração de determinadas questões. Faz parte do foro íntimo de cada um a disposição para considerar certas questões igualmente íntimas e que não podem ser tratadas à distância. Mas se é verdadeiro o fato de que a maioria dos problemas

recorrentes e importantes em Filosofia não pode ser tratada como se quem os considera estivesse “falando de outra pessoa”, também se observa “o látigo moral que não é apenas da escola, mas de uma hipócrita civilização que impõe e espera das crianças o que sabemos não funciona para os adultos”. (ARROYO, 2004, p. 149)

A consideração do fator temporal deve ser aqui entendida como o tempo de maturação necessário ao exercício da cidadania. Ora, se não aprendemos tudo instantaneamente, se há o tempo de ignorar e o de apreender, no que se refere aos conteúdos tradicionais de ensino, e mais ainda no que se refere aos conteúdos de Filosofia, não haverá, igualmente, os tempos de desenvolvimento das noções necessárias ao exercício da cidadania? É razoável estipular prazos para tornar um aluno num cidadão?

Quanto ao segundo ponto, observamos durante nossa pesquisa a possibilidade de desenvolvimento de metodologias apropriadas ao trabalho com Filosofia que não levem em conta apenas o universo intelectual do aluno, mas também, efetivamente, sua contraparte física.

Há dois aspectos relevantes quando falamos da questão da corporeidade: um diz respeito às formas como o corpo interfere na apreensão da realidade, ou seja, da influência do corpo na apreensão do espaço (relações espaciais), interferindo na temporalidade e nos tempos dos processos cognitivos; outro aspecto diz respeito aos mecanismos psicológicos desencadeados quando levamos em conta o corpo do aluno e mais significativamente, quando **não** levamos em conta os aspectos corporais, isto é, desprezamos as formas materiais através das quais esses alunos poderiam aprender determinados conteúdos.

Pelo que parece, ainda há poucos exemplos de atividades, em Filosofia, nas quais os alunos praticam algum tipo de exercício físico ou atividade corporal. Isso ocorre, talvez, pela conhecida característica intelectual da Filosofia como disciplina abstratamente tomada e desenvolvida. Mas a dimensão corporal pode revelar disposições intelectualmente adormecidas.

Caracteres sociais ou de classe, inclusive, transparecem no trabalho com os alunos, conforme frisa Miguel Arroyo:

O redescobrimto do corpo já vinha se dando como potencial elemento de liberação da sexualidade ou de reivindicação militante nos movimentos feminista, negro ou operário. Até o corpo como

componente básico na construção das identidades, ou na sua destruição através dos preconceitos estéticos, de cor, de gênero. Corpos, cabelos, cor, traços aceitos com orgulho como uma muralha onde defender suas auto-imagens dos preconceitos e construir uma identidade positiva. Ou corpos rejeitados, ocultando uma auto-imagem negativa. Esferas subjetivas reveladas nos corpos em sua ocultação e rejeição ou em sua aceitação e revelação. Imagens corpóreas tão díspares poderão confluir em uma imagem única? Ficarão em permanente tensão? Deixarão fraturas que condicionem os processos de formação? (ARROYO, 2004, pp. 137-138)

Ainda soa estranha a reivindicação de uma sala ambiente para o ensino de Filosofia nas escolas, porém, esperamos contribuir para a dissolução de tal estranhamento. Infelizmente, ainda desconsideramos o quanto o fator corporal influencia no tempo cognitivo, isto é, nos processos cognitivos de aprendizagem. Na verdade, há um certo desprezo pela consideração dos corpos no estabelecimento das relações de ensino e aprendizagem, como se as idéias puras (conteúdos) que trabalhamos em nossas aulas dissessem respeito só as mentes dos alunos, e estes entenderiam os conteúdos, antes de experimentá-los sensivelmente em algum outro lugar que não fosse a escola. "De fato, sabemos bastante como formar sua mente, um pouco seus sentimentos, seu afeto e seus comportamentos, mas cuidar de seus corpos nos parece coisa da mãe ou babá." (IDEM, p. 136)

O próprio termo "experimentalismo" parece forçado quando relacionado à escola, um espaço de acerto e nunca fadado ao erro. Errar ou experimentar não é desejável na cultura escolar em geral. Quanto menos tentativas por acerto, tanto melhor. Não se falam em disciplinas "empíricas" no seio da instituição escolar, não se valoriza o erro. Trabalha-se com métodos notadamente cartesianos, dedutivos. Daí o uso de "fórmulas" prontas para se obter resultados já prescritos, especialmente nas disciplinas de ciências exatas. O que se configura numa repugnância ao método da tentativa e erro. Destarte, a contraparte física, o corpóreo, é deixada de lado e o abstrato predomina.

#### 4.3 O PAPEL DA FILOSOFIA NA CONQUISTA DA CIDADANIA – FILOSOFIA ANTE O ENSINO DE FILOSOFIA

Como então, despertar o interesse do aluno para a construção da cidadania? Uma vez que a disciplina de Filosofia tem a tarefa legal e provavelmente o dever ético de tentar, pelo menos, conferir aos educandos os conteúdos mínimos necessários ao exercício da cidadania, cabe desenvolvê-la a partir dos temas,

conteúdos e problemas filosóficos. Não estamos aqui para justificar a legitimidade da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio e muito menos legitimar seus campos de investigação próprios no bojo da cultura escolar, quais sejam, a Estética, a Ética, a Teoria do Conhecimento, a Política e assim por diante.

Em vez disso, propomos o desenvolvimento da Filosofia e seu ensino como possibilidade de construção da cidadania dentro da escola. De que forma? A própria fala dos alunos de nossa pesquisa parece indicar o caminho: “*não vejo sentido em estudar isso (Filosofia)*”. Se, por um lado, não há maneira de impor a cidadania, por outro lado parece perfeitamente possível sugeri-la. O pitoresco do alienado é que ele não tem a menor consciência de sua alienação, até que deixa de sê-lo. Uma vez desperto não tornará ao sono dogmático daquele que nada questiona. Residirá aí a tarefa primordial do ensino de Filosofia? Certamente um dos aspectos fundamentais do ensino de Filosofia consiste em desenvolver, no aluno, uma boa dose de criticismo em relação aos objetos de estudo próprios das áreas filosóficas por excelência mencionadas pouco acima. Criticismo reflexivo, entendido como condição primordial de referência para a conquista de uma autonomia de pensamento por parte do aluno. Relativamente ao conteúdo de ensino,

O (bom) professor saberá significar a distância que há entre o que ele (supostamente) ensina e o que seus alunos (supostamente) aprendem. Não é tão importante que um professor transmita um conhecimento determinado, como é pôr em ato um pensamento (seu ou de um filósofo) e dar lugar ao pensamento do **outro** (seus alunos). (CERLETTI, 2008, p.38-39)

Autonomia de pensamento aqui entendida como possibilidade mínima para a construção da cidadania que, como dissemos, não pode ser imposta de fora. Não há como “cidadanizar” alguém por meio de ensinamentos, talvez com exemplos, certamente por força de “provocações”. Essas provocações, para o ensino de Filosofia, aparecem na forma dos problemas filosóficos por excelência, de resto comuns a todos os seres humanos e que podem ser levantados segundo uma metodologia eminentemente filosófica de ensino. Os problemas filosóficos não estão prontos, estando sempre por fazer, o que garante o exercício da Filosofia quando da sua proposição. Um problema bem colocado, uma pergunta bem feita, uma questão engendradora; eis um dos caminhos para uma metodologia de ensino de Filosofia bem sucedida ao nível médio.

Nos encontros docentes de que tomamos parte ouvimos, com freqüência, a queixa sempre renovada a respeito da “nova” ídole adolescente. “Os alunos não são mais os mesmos” repetem os professores estarecidos, como se uma nova natureza humana estivesse em pleno processo de ebulição no seio das escolas. Pela razão óbvia da constatação impossível, e talvez por não haver nada a comprovar nesse sentido, não dispomos de pesquisas suficientes para constatar o óbvio: o mundo não é o mesmo, a sociedade não é a mesma, porque os alunos seriam, logo eles, os mesmos? Mas a escola, esta sim, parece ser sempre a mesma. As mesmas práticas, os mesmos rituais, os mesmos problemas, senão agravados por uma adolescência e juventude com todos os problemas advindos da violência social e da desestruturação familiar. Velhas fórmulas de ensino talvez não sobrevivam à nova pedagogia exigida pelos novos tempos docentes. A Filosofia, paradoxalmente como só ela, passa ao largo. É que não há novidades nos conteúdos básicos da Filosofia. Mudam as metodologias, melhoram, se adaptam, mas os conteúdos de Filosofia tomados como problemas recorrentes permanecem.

Haverá espaço na escola para a Filosofia? É uma pergunta que lembra outra: já houve espaço na escola para a Filosofia? O pensar filosófico depende de a sociedade querer mais ou menos a instituição de um espaço de problematizações. A escola, ao contrário, é normalmente um espaço de resolução de problemas, problemas que não são postos por ela mesma. As ciências que ocupam lugar privilegiado nas grades curriculares apontam seu arsenal teórico sempre na direção das respostas às indagações humanas, quase nunca na direção de criar questionamentos.

Qual o papel da Filosofia nessa escola que se lhe apresenta? O ofício próprio da Filosofia não é apenas um, e seus ofícios não são assim tão fáceis de delimitar. Entretanto, certamente um deles é a construção de conceitos. Ao nível médio, pode-se propor, como de fato alguns autores vêm propondo <sup>26</sup>, trabalhar a Filosofia como um espaço privilegiado e possibilitador da criação de conceitos. Sílvia Gallo defende a idéia do ensino de Filosofia a partir dessa concepção, afirmando que “a aula de filosofia, penso, deve ser vista como uma ‘oficina de conceitos’”. (GALLO, 2002, p.205)

---

<sup>26</sup> Para uma discussão da Filosofia enquanto criação de conceitos, Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro. 34. 1992.

Essa posição é discutível, e defendemos o entendimento de que não é benéfica para a Filosofia – mesmo que tal coisa fosse possível – a definição do trabalho com Filosofia a partir de uma concepção taxativa do que seja a própria Filosofia. Em outras palavras, ouvimos com certa desconfiança todo e qualquer discurso em que se defina, absolutamente, o que é a Filosofia e para que ela sirva. O dilema existencial do ser da Filosofia não é apenas seu maior charme, mas o que garante a excelência dessa área do conhecimento. Apesar disso, o ensino pautado pela criação de conceitos parece estritamente filosófico, na medida em que não trabalha aspectos avessos à Filosofia, como dogmatismos, religiosidades, “achismos” e etc. Não afirmamos que criar conceitos é o supra-sumo do fazer Filosofia; porém, podemos afirmar que pensar assim também não vai contra nada do que poderíamos considerar como filosófico.

Mesmo que não adotemos essa concepção da Filosofia enquanto criação de conceitos para pautar as metodologias de ensino dessa disciplina, o trabalho com criação de conceitos implica, necessariamente, a consideração de questões levantadas na forma de problemas. Garantir um espaço de problematização da realidade do aluno parece tarefa pertinente, extremamente importante, ainda que não avancemos o passo na criação de conceitos. Com isso não estamos abdicando da criação de conceitos e estacionando na etapa da problematização, mas defendendo a posição de que uma problematização bem feita é tanto Filosofia quanto a criação de conceitos pode vir a ser. No âmbito do ensino médio, parece suficiente a proposição de encaminhamentos nesse sentido.

Uma proposição hegeliana sobre o mister filosófico nos esclarece acerca da intangibilidade do que ora se assevera como Filosofia, garantindo ao filosofar a condição de um pensamento em movimento, que sempre retorna a si mesmo. Um pensamento sobre o conteúdo da Filosofia entendido como coisa viva, pulsante, que se põe e existe na medida em que se coloca por fazer. Autônomo e dependente, a um só tempo, de suas próprias formulações, das quais retira e reitera os próprios materiais com que se configura em dada formulação: “o elemento da filosofia é o processo que produz os seus momentos e os percorre, e esse movimento total constitui o positivo e a verdade do mesmo positivo.” (HEGEL, 1999, p. 316)

A opção de não polemizar em torno do que seja a Filosofia e de como deve ser seu ensino resguarda o direito que temos de defender a **problematização** como momento fundamentalmente necessário ao desenvolvimento do processo de

filosofar em sala de aula. Pouco importa o que faremos depois de levantar um problema filosófico, o fato é que o entendimento desse problema, por si só, tem condições de garantir a impossibilidade de um tipo de ensino que resulte num desserviço para a Filosofia, qual seja, aquele que adota uma postura fechada em si mesma, dogmática, alienante. Um problema incomoda. Incomodar é uma das características intrínsecas da Filosofia e seu ensino.

#### 4.4 O PROFESSOR-FILÓSOFO E O FILÓSOFO PROFESSOR

Pensar o ensino de Filosofia como levantamento de problemas requer algumas opções. A primeira delas é não reconhecer que se sabe, definitivamente, o que é a Filosofia. Também é preciso entender a inconstância do objeto sobre o qual a Filosofia se debruça. A falta de objetos, ou melhor dizendo, a totalidade dos objetos “filosofáveis” requer boa dose de humildade para aceitar o fato de que podemos filosofar sobre qualquer coisa, ainda que não de qualquer maneira. Escusado dizer, porém, que o rigor necessário ao exercício do filosofar é algo de que não abrimos mão em hipótese alguma. Tornar o ensino de Filosofia mais interessante não significa, de maneira alguma, torna-lo menos filosófico. Nenhum professor sério (e muito menos um filósofo) pode aceitar qualquer tipo de vulgarização do trabalho com ensino de Filosofia, a menos que se mantenha, com extrema rigidez, o arcabouço eminentemente filosófico subjacente ao tratamento das mais diversas questões propostas e formuladas enquanto problemas.

Outra opção é o enfrentamento do dilema entre “ensinar Filosofia” ou “fazer Filosofia”. Não se trata de discutir sobre se a Filosofia pode ou não ser ensinada. Trata-se da distinção entre o professor e o filósofo. Certa vez fomos indagados sobre nosso ofício. “És filósofo em sala de aula?”. Uma pergunta de formulação um tanto simples, porém de complicada resolução. Comparando o professor de Filosofia com um professor de Geografia, por exemplo, tem-se a exata noção da relação entre o ensino de determinada disciplina e o desenvolvimento da disciplina no âmbito da cultura escolar presente – e perpetuadora de estados de coisas – em uma determinada instituição de ensino. Disciplinas de cunho “científico” ou “cientificista”, como as matemáticas, por exemplo, cujo desenvolvimento metodológico de ensino segue uma receita prévia mais ou menos bem definida tendem a ser mais bem aceitas em sua característica de **transmissibilidade** do conhecimento acumulado historicamente. Uma valorização, como lembramos no início desse trabalho,

partilhada por disciplinas cujas utilidades práticas são evidentes, como é o caso da disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo.

Mesmo não tendo uma metodologia de ensino tão fortemente determinada quanto as disciplinas ditas “científicas”, e talvez sendo a disciplina menos científica dentre aquelas que poderíamos categorizar no bojo das chamadas “ciências humanas”, goza prescindir de maiores justificativas: saber ler e escrever é uma necessidade urgente nas sociedades. É meramente uma questão da utilidade de apreensão ou compreensão de conteúdos pré-determinados, sem possibilidade real de participação na construção desses conhecimentos. Uma questão de utilitarismo.

Então não se trata de discutir o quanto se poderia desenvolver o aluno e o professor junto com o aluno, em termos lingüísticos – para continuar usando o exemplo da disciplina de Língua Portuguesa.

Não se trata de **fazer** português, no sentido em que gostamos de colocar o desejo de fazer filosofia ou a necessidade humana de fazer arte.

Trata-se de *compreender* – e essa simples palavra recobre tudo com um véu: *compreender* é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre. Mais tarde, por tantos mestres quanto forem as matérias a compreender. (RANCIÈRE, 2005, p. 23)

No trabalho com Filosofia, porém, é diferente. Pois o sucesso de uma aula de cunho filosófico consiste mais no eclodir de um problema do que em sua resolução. Nesse sentido, há nítida distinção entre o professor de Geografia e o geógrafo, assim como transparece de lucidez o fazer do Bacharel Matemático em contraposição ao ensino da Matemática, sobretudo ao nível médio, desenvolvido pelo professor da disciplina.

No entanto, não se sabe onde termina o filósofo e começa o professor de Filosofia, nem se tal coisa, realmente, existe.<sup>27</sup> Será tal distinção, no caso da Filosofia, realmente possível? Devemos sugerir a supressão do filósofo em privilégio do professor ou permitir o **ensino** em detrimento do filosofar? Isto é, acatar o lecionar do professor em detrimento do especular do filósofo? Não o cremos.

---

<sup>27</sup> Afinal, o que ensinaria o professor de Filosofia? Nada encontraria, por mais que procurasse, para “professar” aos seus alunos – não há matéria filosófica específica para ser ensinada.

Jacques Rancière destaca a fragilidade de dar à educação uma conotação evolutiva na apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados, destacando que as explicações nesses casos necessárias ao suposto aprendizado

Não cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que jamais se possa verificar um aperfeiçoamento correspondente na dita compreensão. (RANCIÈRE, 2005, p. 23)

Por isso a necessidade do professor-filósofo (chamemos assim) de não se deixar render a metodologias de ensino pré-estabelecidas ou que possam tolher o esforço legítimo – sem dúvida dificilmente levado à cabo – de fazer Filosofia em sala de aula. Por isso a constante preocupação na preservação do trabalho a partir de questões reconhecidamente filosóficas e relevantes.

Evidentemente, há controvérsias. O professor-filósofo apresenta problematizações pertinentes ao ponto de vista da Filosofia e dos filósofos. Questões consideradas como pertinentes e relevantes, recorrentes em sua maioria, tradicionalíssimas no âmbito da vasta história do pensamento ocidental. Não há dúvidas de que, do ponto de vista do professor enquanto principal agente dos processos de ensino, essas problematizações são importantes. Para o aluno, é diferente. Enquanto principal agente dos processos de aprendizagem há de se considerar a parcela de significado inerente a cada conteúdo-problema proposto, do ponto de vista do aluno em foco. É possível que um problema muito especial para o professor não passe de palavras vazias para o aluno. Sem significado, sem gravidade. Portanto, sem consideração por parte do aluno. Desprezado. Dirá o professor, sou filósofo. Indago. Dirá o aluno, sede professor. Ensina.

A encruzilhada do ensino da Filosofia no nível médio configura-se na possibilidade de ressignificação dos problemas filosóficos em linguagem atrativa. Quando dizemos “linguagem atrativa” não queremos dar a entender que é obrigação de todo professor apresentar os problemas filosóficos por meio dos quais convida o aluno ao filosofar de maneira a **seduzir** esse mesmo aluno. Mas infelizmente, convivemos em salas de aula mais idealizadas do que realistas. Nas salas de aula imaginadas de nossas fantasias, os alunos estão ansiosamente esperando o conhecimento jorrar “de” e “para” suas mentes fecundas. Sabemos que não funciona assim. Muitos de nossos alunos precisam ser estimulados a pensar e agir. Quando falamos de um problema filosófico não necessariamente importante do ponto de

vista do aluno, temos de lembrar das possibilidades de apresentação desse mesmo problema de uma forma a torná-lo não somente inteligível – coisa que pareceu bastante razoável em nossa pesquisa –, mas também de forma provocante.

O professor de Filosofia deve ser, antes de tudo, um **provocador**. As proposições filosóficas são provocativas, antes mesmo de possivelmente tornarem-se subversivas ou até revolucionárias. Um problema precisa, com efeito, aparecer como um enigma para o qual se deseja buscar soluções. Pouco importa, é claro, a resolução ou não de tais enigmas. Com frequência, se o trabalho desenvolvido lograr êxito, é mais provável que os problemas avolumem-se e se aprofundem mais do que sejam resolvidos, o que também é louvável do ponto de vista filosófico. Todo ensino de Filosofia bem sucedido, ao final e ao cabo, resulta em mais perguntas do que respostas, e possivelmente mais indagações do que as formuladas no início e que serviram de ponto de partida para o trabalho.

Haverá, não podemos deixar de mencionar, aqueles alunos para os quais o trabalho do professor – e o seu próprio – serão inócuos no momento de sua efetivação. Há tempos e tempos para o filosofar e alguns alunos, infelizmente, não estão nesses devidos tempos quando do momento da efetivação das aulas de Filosofia. É possível, não o descartamos, que esses alunos ainda aproveitem algo, no futuro, daquilo que ouviram e fizeram durante as aulas de Filosofia na escola. Isso não o podemos prever, apenas ter a esperança de que ocorra. Bertrand Russel<sup>28</sup> dizia que “para algumas pessoas, antes morrer do que pensar, e é isso mesmo que fazem”.

Do ponto de vista da pedagogia, seria um acinte supor a incapacidade filosófica de algumas pessoas, mas não estamos sugerindo exatamente isso. O que enfatizamos é o desinteresse de algumas pessoas, em determinado momento, pela consideração dos problemas filosóficos. Às vezes isso pode ser uma característica até comum para a faixa etária do aluno. Em outros casos, pode ser que necessidades mais urgentes tornem-se um empecilho ao convite à Filosofia. Entretanto, mesmo que às vezes seja uma causa quase perdida naquele momento e em determinadas situações, faz parte do trabalho do professor tentar sempre despertar o lado filosófico do aluno, porque “se em um sentido estrito consideramos o ensino de filosofia filosófico, o professor deverá ser um filósofo que cria e recria

---

<sup>28</sup> Bertrand Russel, filósofo inglês, lógico, matemático e professor de Ludwig Wittgenstein.

cotidianamente seu mundo de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, e isto ele não faz sozinho, mas com seus alunos.” (CERLETTI, 2008, p.37)

Ao professor-filósofo cabe propor para seus alunos um primeiro convite ao filosofar, cabe renovar esse convite, é sua tarefa a insistência. Ao aluno cabe a aceitação ou negação de tal convite. O aluno tem o direito de não querer filosofar. O que não lhe cabe é pedir ao professor que não seja filósofo, que “ensine”. Esperar do professor uma Filosofia morta, catalogada, enciclopédica, historicamente acumulada. Esse direito o aluno não tem. A forma de fazer Filosofia é inerente à Filosofia produzida. Se o professor quer que alguma Filosofia seja feita, se deseja despertar o interesse dos alunos pelo mister do fazer filosófico, ele precisa ser o exemplo. Não se pode esperar do aluno algo que o próprio professor não seja capaz de realizar. O exemplo da Filosofia no ensino se traduz no “vê o que faço”, “observa o que te serve”, “verifica seus passos enquanto produz”, “faz comigo”.

#### 4.5 O ENSINO DA FILOSOFIA A PARTIR DE PROBLEMAS NO ENSINO MÉDIO

Uma das formas sugeridas ao longo dessa parte do trabalho é o ensino de Filosofia a partir de problemas. Os problemas filosóficos inseridos e contextualizados dentro de parâmetros adequados expressam questões sobre estética, lógica, existência, política, ética e muitos outros temas. Muitas vezes, porém, essa característica intrínseca da Filosofia, qual seja, o pensar a partir de problematizações, apresenta-se estranha ao cotidiano dos alunos, no mais das vezes imersos em condições muito pouco propícias ao exercício do filosofar. Não coadunamos com a tese de que o exercício da Filosofia é atividade para poucos, ou uma atividade reservada para uma elite intelectual, elevada ao *status* de classe pensante da sociedade, mas

Se o público em geral não entende o que os filósofos fazem e crê que cada um simplesmente diz o que quer, isso se deve, em grande medida, ao fato de que não entende o problema, ou, mais ainda, não toma consciência da existência de um problema. (PORTA, 2002, p.23)

De fato, se a Filosofia não se justifica facilmente enquanto disciplina curricular, os temas específicos (conteúdos estruturantes) dessa disciplina são evidentemente legítimos, e sua inclusão nos currículos parece altamente recomendada. Quem negaria o valor da discussão sobre o problema da liberdade? É

óbvia para todas as pessoas a importância da discussão acerca da possibilidade ou impossibilidade humana de fazer tudo aquilo que pode realizar, o que deseja, o que os instintos exigem e assim por diante. São questões de interesse e valor patente. Assim como é óbvia a utilidade do ensino de Filosofia, não no sentido pragmatista e utilitarista, mas no sentido prático de que esses conteúdos específicos da Filosofia são necessários ao pleno exercício da cidadania, conforme mencionamos no início desse trabalho. Ainda assim, enfatizamos,

Não basta que o professor apresente aos estudantes falsos problemas, problemas artificiais, inventados apenas para motivar o trabalho de sala de aula. Os problemas propostos devem ser vividos pelo aluno como problemas seus, que o mobilizem para fazer o movimento de pensamento. (GALLO, 2006, p.1)

Propor o desenvolvimento do trabalho com Filosofia a partir de problemas resguarda o teor filosófico da aula de Filosofia. Um problema é mais importante pelo que ele não revela, do que pelo que pode revelar. Em outras palavras, pensar o ensino da Filosofia a partir de problemas resguarda, para o professor e os alunos, o espaço próprio da Filosofia, já que não abre possibilidades para respostas prontas.

Trata-se da capacidade de uma reflexão sistemática, metódica e (em maior ou menor medida) autônoma sobre certos problemas. Sem ela, jamais há filosofia em nenhum sentido, nem sequer no mais desprezioso de entender um texto. (PORTA, 2002, p.23)

Partir de problemas, pelo menos, é uma maneira de abrir possibilidade de Filosofia. A facilidade na resolução dos problemas, por outro lado, pode ser funesta. Nada há de mal em apontar para possíveis conclusões e fechamentos para determinados conteúdos ou blocos programáticos, esboçando conclusões. Não obstante, é mais gentil para o legado da Filosofia quando a aula não esgota a observação do problema. Um bom problema não é aquele que se resolve, e uma boa aula não é aquela em que se tenta **resolver** um problema. Uma boa aula de Filosofia é aquela em que os alunos percebem, alguns estupefatos, outros indiferentes, como nem tudo sobre um determinado tema é tão simples como pode parecer à primeira vista. Como, de fato, algumas questões estão e permanecem sempre continuamente abertas para nós.

Isso posto, como propor uma forma de ensino em que a problematização seja compreendida pelo aluno, não apenas abstratamente, mas na prática? Com Alejandro A. Cerletti, perguntamos:

Como planejar ou desenhar aulas em que o fundamental é a irrupção do pensamento do outro? Como planejar o que deve transbordar o próprio planejamento? Seria possível encontrar um mínimo metodológico que dê conta dessa possibilidade? Seria difícil dizer que uma seqüência determinada de passos didáticos pudesse conduzir finalmente a filosofar. O que é possível delinear é um esquema mínimo de operatividade que reflita de maneira coerente as características assinaladas (o professor como filósofo, a pergunta filosófica como pergunta didática, o 'quê' fundido ao 'como', o convite a pensar. (CERLETTI, 2008, p.37)

O que sugerir para despertar nos alunos cuja índole o permita, a vontade de fazer Filosofia? Como torná-los em filósofos investigadores? Não cremos numa resposta definitiva a essa indagação. Há, porém, algumas possibilidades que merecem ser verificadas. No sentido de colaborar nesse esforço, propomos considerar a construção de uma sugestão sobre uma maneira de desenvolver o trabalho com ensino de Filosofia no nível médio a partir da elaboração de uma metodologia voltada para a consideração de problemas. Para tanto, sugerimos uma metodologia de uso de determinados recursos didáticos úteis ao levantamento de problemas filosóficos. Lembramos que não esperamos criar uma metodologia **única** própria ao ensino da Filosofia – até porque não acreditamos, primeiro, que isso possa ser feito e, segundo, se pudesse ser feito não acreditamos que tal coisa fosse desejável.

O que propomos é um esquema possibilitador, auxiliador ou facilitador na organização de problematizações, e que pode ser alterado ao gosto do professor, segundo suas preferências didático-pedagógicas, sua própria experiência em sala de aula, e conforme sua concepção da Filosofia e do ensino de Filosofia. Lembramos que “nesse esquema deveriam constar ao menos dois momentos: um de problematização e outro de tentativa de resolução. Quer dizer, distinguir didaticamente a construção (ou reconstrução) de um problema filosófico e a forma como se tenta resolvê-lo”. (CERLETTI, 2008, p.37)

Esse esboço mostra um esquema abrangente de possibilidades de problematizar questões de modo filosófico. Com isso não queremos reivindicar o monopólio da atitude filosófica, por assim dizer, nem tampouco taxar de anti-

filosófico ou não-filosófico todo tipo de estratégias de ensino diferentes das sugeridas a seguir. Simplesmente consideramos os itens sugeridos como pertinentes para o desenvolvimento de estratégias de ensino de Filosofia ao nível médio eminentemente filosóficas, em que as problematizações têm lugar privilegiado, a tradição da História da Filosofia pode ser preservada, e onde procura-se evitar atitudes meramente ilustrativas (espontaneísmo).

#### 4.6 FILOSOFIA NA PRÁTICA

No bojo das sugestões que propomos para levantar problemas filosóficos de forma diversificada visualizamos um painel em cuja explicitação concentram-se nove elementos metodológicos por meio dos quais entendemos possível reunir pelo menos as condições mínimas para um bom desenvolvimento do trabalho com ensino de Filosofia no nível médio. Para efeitos de exemplificação, indicamos em cada item o desenvolvimento desses processos de ensino para o conteúdo “origens da Filosofia na Grécia antiga”, pois esse conteúdo assim delimitado foi o escolhido no escopo de nossa pesquisa de campo. Frisamos, porém, que esses elementos metodológicos servem devidamente a uma ampla gama de conteúdos da disciplina de Filosofia, elencados de acordo com o planejamento de cada professor, e segundo o PPP (Projeto Político-Pedagógico) de cada instituição de ensino.

##### 4.6.1 Tematização ou “conteúdos”

Fazer Filosofia requer a consideração de uma questão (problema) ou conjunto de problemas. Esses problemas, geralmente recorrentes dentro da história do pensamento ocidental e que já foram examinados por diversas correntes de pensadores, precisam ser contextualizados a fim de manter seu sentido e também para adquirir novos significados. Evidentemente, toda questão está inserida dentro de uma determinada temática que pode e, – em nossa opinião – deve, ser explicitada pelo professor durante os processos de ensino.

Uma forma simples de organização de conteúdos dentro de temáticas é apresentada pelas Diretrizes Curriculares de Filosofia Para o Ensino Médio do Estado do Paraná (2008). Nesse documento apresenta-se uma distribuição de Conteúdos Estruturantes, ou seja, grandes eixos temáticos em que os principais problemas da Filosofia podem ser “discriminados”. De fato, praticamente todas as questões filosóficas podem, de alguma maneira, ser apontadas e organizadas, em

sua contextualização, a partir de algum desses Conteúdos Estruturantes. São eles: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética.

Esses grandes eixos norteadores podem ser distribuídos ao longo dos períodos letivos em cujo desenvolvimento se tratará dos problemas Filosóficos neles situados.<sup>29</sup>

O conteúdo por meio do qual desenvolvemos nossas observações em sala de aula, a saber, “origens da Filosofia na Grécia antiga” está, obviamente, “alocado” dentro do Conteúdo Estruturante “Mito e Filosofia”. Trata-se de um conteúdo filosófico por excelência, na medida em que coloca para o aluno uma das características mais essenciais da Filosofia, qual seja, a pergunta pelo que é a própria Filosofia, considerada a partir de seu surgimento e formação na Grécia antiga. O professor que nos auxiliou em nossa pesquisa reafirma a característica filosófica desse conteúdo dentro de sua respectiva temática, questionando-se

*“O que é a Filosofia? Essa área do conhecimento que já tem mais de 2500 anos de existência. É mais um processo, uma atitude. O que é a Filosofia? Essa é uma pergunta que muitos autores ainda não conseguiram resolver totalmente, mas da forma que eu trabalho com os alunos do Ensino Médio, para eles compreenderem, a Filosofia é uma área de conhecimento, não é uma ciência, não é uma religião, é uma área de conhecimento que busca a totalidade, que trabalha com especulação, autocrítica, revisão, que vai além da ciência que é presa a métodos e estratégias”.* (PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Os alunos, por sua vez, respondem à formulação proposta pelo professor, afirmando a compreensão mais ou menos bem determinada sobre o surgimento da Filosofia, quando afirmam, entre outras, que essa área de conhecimento “*surgiu na Grécia antiga*”, “*do diálogo*”, “*da necessidade de resolver conflitos*”, “*das dúvidas do ser humano*”, “*da vontade de descobrir*”, “*com os filósofos da Grécia*”, “*da capacidade humana de questionamento e raciocínio*”, “*da superação dos mitos*”.

---

<sup>29</sup> Ontologia, Lógica, Metafísica, são exemplos de Conteúdos Estruturantes possíveis e desejáveis, mas que não foram contemplados nesse documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e fruto das discussões com os professores de Filosofia da Rede estadual de Ensino. A explicação é que nessas discussões pouquíssimos professores sugeriram esses conteúdos como estruturantes, seja pela dificuldade que sentiam em desenvolvê-los, seja por julgarem que esses temas já são tratados dentro dos outros Conteúdos Estruturantes. De todo modo, a unanimidade nunca foi considerada um bom critério pelos filósofos, de sorte que o professor cujas habilidades permitam pode normalmente desenvolver trabalhos em sala de aula dentro dessas temáticas. É bastante provável que, na prática, isso já venha ocorrendo.

É, portanto, clara a possibilidade de evidenciar ao aluno a contextualização adequada de um conteúdo-problema dentro de uma determinada tematização do assunto. No caso do conteúdo 'origens da Filosofia na Grécia antiga, torna-se evidente a vantagem de não "narrar" o fato do aparecimento da Filosofia como um conteúdo meramente informativo, mas buscar a compreensão, por parte do aluno, dos processos por meio dos quais se desenvolveu o pensar filosófico na Grécia antiga. Por isso, em vez de procurar definir o conceito de Filosofia, é mais apropriado ao professor convidar o aluno a observar como nasceu o pensamento filosófico. Para tanto, sugerimos como conveniente o tratamento dessa questão como um problema filosófico a ser proposto em sala de aula.

#### 4.6.2 Problematização ou "para onde conduzir"

O processo de problematização é, muito provavelmente, o mais importante de todo processo educativo em Filosofia. Seguramente, é um dos mais difíceis e delicados. Como dissemos, mesmo que durante um determinado tempo de ensino o aluno não chegue a produzir um conceito – se tomamos a produção de conceitos como objetivo da disciplina de Filosofia no nível médio –, é perfeitamente louvável o resultado da compreensão de um conteúdo-problema, por parte do aluno. É um passo essencial na construção do pensamento filosófico do aluno, da postura crítica-reflexiva, da introdução ao filosofar.

**O Objetivo da problematização é um fim em si mesmo, ou seja, trata-se de um conteúdo de Filosofia por si só.** Um dos aspectos do ensino de Filosofia que mais tem causado confusão quando considerado do ponto de vista didático-pedagógico, de resto eivado de concepções de outras disciplinas que não a Filosofia, é o fato de que, para a disciplina de Filosofia, o levantamento de um problema, devidamente contextualizado, é já o desenvolvimento do ensino de um conteúdo. Assim, a pergunta pelo Ser é um conteúdo; o problema da existência é um conteúdo; o problema da liberdade é um conteúdo; a discussão sobre o Belo; os juízos éticos. Poderíamos arrolar dezenas de problematizações, todas oriundas daquela "meia-dúzia" de questões filosóficas realmente pertinentes. Quando tratamos de problemas do tipo "quem somos nós?", "de onde viemos?", "porque estamos aqui?" ou "para onde vamos?" não estamos com isso tentando chegar a um determinado conteúdo. Isso é exatamente um conteúdo de Filosofia ao nível médio.

Ora, a consideração de tais problemas é já um conteúdo dos mais relevantes. Talvez os mais relevantes de todos. Mais uma vez, o estabelecimento da contextualização filosófica de um problema é o conteúdo, por excelência, da disciplina de Filosofia no ensino médio. Mesmo que essa contextualização esteja a serviço do trabalho de análise histórica, ou a construção de conceitos, ou quaisquer outros objetivos mais avançados, ou simplesmente diferentes, o primeiro objetivo da disciplina de Filosofia no nível médio será a “construção” de problemas. **Na possibilidade e capacidade da elaboração de problemas filosóficos fundamenta-se a possibilidade e o alcance do filosofar em sala de aula.**

O conteúdo “origens da Filosofia na Grécia antiga” pode ser facilmente “problematizável”, pois as origens da Filosofia não são óbvias em si mesmas para os alunos. Se delimitarmos esse conteúdo ao seu aspecto principal (contradição dos mitos), parte-se da suposição de que havia um estado de coisas muito bem definido na Grécia antiga (mitologia como explicação para os fenômenos naturais) e que foi abalado com o advento de um novo tipo de explicação, mais racional. Esse novo tipo de pensamento mais racional, ou filosófico, surge a partir, principalmente, do caráter fantástico e contraditório dos mitos gregos. Entender a contradição dos mitos como possibilidade para o advento de um novo tipo de pensamento constitui, portanto, um conteúdo-problema para a disciplina de Filosofia no nível médio.

#### 4.6.3 Suporte ou “recursos utilizados”

Os recursos podem ser os mais variados, indo do quadro-de-giz ao que há de mais moderno em termos de materiais audiovisuais. Dado o alto índice de informatização das sociedades atuais, a velocidade da tecnologia, e as possibilidades cada vez mais alargadas do uso de ferramentas virtuais nos processos de ensino, seria desperdício supor que o ensino de Filosofia pode prescindir do vasto arsenal tecnológico disponível nas formas mais variadas de suportes para livros, revistas, impressos, filmes, obras de arte, vídeos, músicas, etc. Cabe utilizar cada vez mais os recursos, sem medo de que venham a profanar o ideal filosófico da crítica e da reflexão. Mal utilizado, até mesmo o lápis e a folha de papel podem ser instrumentos dogmáticos. Bem utilizadas, as ferramentas da informática podem ser deveras úteis na exemplificação de problemas, nas contextualizações históricas, no levantamento de questões, na sistematização das produções dos alunos, nas pesquisas por informações relevantes. Não é o acesso

às informações o empecilho, antes, a criterização, por exemplo, para os trabalhos avaliativos desenvolvidos pelos alunos, de que falaremos no item sobre Avaliação.

O recurso aos textos clássicos, por sua vez, impõe uma consideração atenta: até que ponto os alunos do ensino médio conseguem realmente entender os textos filosóficos? Sua utilização – muito mais recomendada do que avaliada – resulta em efetivo aprendizado ou será preferível a leitura de textos adaptados à realidade do aluno do nível médio?

Faltam-nos informações e dados, atualmente, para apontar a efetividade do uso dos textos filosóficos em sala de aula. Todavia, soa estranho pretender supor a aula de Filosofia sem a leitura dos textos dos filósofos, como estranhamente não parece fazer falta às aulas da disciplina de Matemática leituras das obras de Euclides sobre a Geometria, ou não parece fazer falta às aulas da disciplina de Biologia leituras de textos de Charles Darwin. Talvez isso aconteça pelo caráter utilitarista de ciência “aplicada” com que essas disciplinas têm se desenvolvido no interior dos currículos, fato já aludido em outra parte desse trabalho. De qualquer forma, tanto as posições favoráveis ao uso do texto filosófico em sala de aula, quanto aquelas que o criticam remontam a toda uma discussão sobre o que vem a ser a Filosofia propriamente dita, de qual concepção de Filosofia estamos falando, sobre se é possível ensinar Filosofia prescindindo de um extenso estudo da História da Filosofia, e por aí vai.

Para o que propomos, basta lembrar a importância dos textos dos filósofos enquanto autores da vasta tradição escrita da História da Filosofia, e a importância (talvez maior ainda) do bom senso nas aulas de Filosofia. É lícito usar textos de filósofos, na medida do possível. É desejável ler os textos com os alunos, interpretá-los. Faz bem compreender os textos filosóficos originalmente escritos nas mais diversas concepções filosóficas, cotejá-los, criticá-los. É ridículo esperar que isso seja sempre possível. Faz parte do trabalho do professor refletir até onde deve expor o texto em si para o aluno, e até onde esses mesmos textos serão pressupostos teóricos do professor no encaminhamento de contextualizações e na consideração de problemas relevantes. Nem é preciso dizer da necessidade praticamente absoluta, por imperativo da sua própria formação enquanto docente, do professor conhecer textos filosóficos dos matizes mais variados. Espera-se mesmo e é conveniente supor que tenha estudado profundamente os autores e correntes de pensamento dos quais alimenta seus processos de ensino.

Como exemplo de recursos didáticos pertinentes ao conteúdo “origens da Filosofia na Grécia antiga”, temos a exibição de filmes sobre Mitologia Grega,<sup>30</sup> os quais expressam o caráter contraditório dos mitos, alimentando o processo de discussão sobre essa característica como essencial para o nascimento da Filosofia na Grécia antiga. Há muitos filmes, além dos citados, onde a contradição dos mitos gregos se expressa sobremaneira, facilitando o trabalho do professor na sensibilização dos alunos para o tema, processo de que falaremos abaixo.

#### 4.6.4 Dinâmica ou “mobilização”

Os meios de mobilização ou sensibilização para o início do trabalho com um determinado conteúdo são variados, e visam, sobretudo, despertar o interesse do aluno por determinado conteúdo de ensino. Para despertar uma atitude filosófica nos alunos, de modo minimamente satisfatório, faz-se necessário uma boa dose de provocação, por parte do professor, a fim de propor a investigação filosófica.

Para isso os estudantes precisam ser sensibilizados para os problemas, de modo a vivê-los como seus. Assim, a aula de filosofia começa com o recurso ao não-filosófico, a instrumentos que possam despertar nos jovens o interesse por aquele assunto, por um determinado tema. (GALLO, 2006, p.1)

Assim como os recursos empregados, o processo de mobilização ou sensibilização é pertinente à metodologia de ensino empregada em determinado conteúdo. Precisamos ter sempre em mente, como nos recorda Sílvio Gallo, que “só pensamos quando somos instigados a isso por problemas. Pensar é uma necessidade vital motivada pelos problemas”. (IDEM, *ibidem*.)

No caso do conteúdo “origens da Filosofia na Grécia antiga”, além dos recursos audiovisuais já citados, o professor pode proceder à narrativa de mitos gregos. Poucas pessoas, arriscamos dizer, não gostam de uma boa história. A

---

<sup>30</sup> Por exemplo, *Tróia* – EUA (2004) – 163 min, direção de Wolfgang Petersen; *A Odisséia* - EUA – 150 min, direção de Andrei Konchalovsky; *Fúria de Titãs* – EUA (1981) – 118 min, direção de Ray Harrihausen. É claro que nenhuma obra é imparcial, neutra. Obras de arte e principalmente obras cinematográficas – por conta de toda indústria envolvida em sua feitura – são fortemente carregada de ideologias, as mais diversas. Cabe ao professor destacar, com seus alunos, o viés ideológico implícito na produção de cada obra utilizada, o que por si só já permite a contextualização de toda uma gama de outros problemas filosóficos de ordem ética, moral, política, etc. No caso dos filmes sugeridos aqui, tratam-se de produções americanas, eivadas de concepções mercantilistas e nem sempre fiéis aos roteiros dos livros dos quais suas histórias foram retiradas. Entretanto, servem muito satisfatoriamente à finalidade proposta, qual seja, a exemplificação do caráter contraditório dos mitos.

Mitologia Grega é muito rica em histórias fantásticas, que prendem a atenção dos alunos, despertando-os para o assunto que se quer trabalhar. Como primeira contextualização do problema que se vai desenvolver, qual seja, a contradição dos mitos, é possível a narrativa de diversos mitos diferentes, todos usados para explicar um mesmo fato ou fenômeno, levando a verificação da conseqüente contradição desses mesmos mitos na explicação dos fatos ou fenômenos tratados em suas narrativas fantásticas.

**O importante de toda dinâmica é a colocação do problema.** As dinâmicas de sensibilização ou motivação servem para despertar no aluno um interesse maior pela temática proposta, e também para motivar o aluno a considerar os problemas propostos. Para tornar mais agradável a consideração de problemas que são, por sua própria natureza, deveras espinhosos. Problemas, muitas vezes, de difícil entendimento e contextualização adequada. De nada vale divertir o aluno, despertare-lhe o interesse, se isso não lhe infundir a devida noção de que está diante de uma questão grave do ponto de vista filosófico. Assim, as formas das dinâmicas podem ser as mais variadas, mas cabe ao professor atentar seriamente sobre o foco da problemática lançada. Pode ser o caso de se utilizar várias dinâmicas para levantamento de um mesmo problema. A dinâmica, de certo modo, é apenas mais um dos recursos para mobilização ou sensibilização. A diferença é que o uso de dinâmicas propicia o contato direto do aluno com um determinado problema, mais do que apenas lhe apresenta o problema. Um filme é visto, uma música é ouvida. Uma dinâmica é experimentada. Serve para que o aluno possa “sentir na pele” um determinado problema filosófico. Para que veja, que sinta, que tome consciência da questão a ser tratada na aula. Por isso é importante enfatizar o uso de dinâmicas que pressuponham a participação efetiva do aluno. O envolvimento corporal nas dinâmicas, geralmente nas realizadas em grupo, é preponderante.

Já tratamos, em outras partes desse trabalho, da relação corporeidade/mente na condução dos processos de construção do conhecimento. Entendemos o uso de dinâmicas como componente significativo na condução adequada desses mesmos processos de socialização e relacionamento efetivo do aluno com os objetos de ensino os quais, muitas vezes, não são de sua total familiaridade. Da mesma forma o uso de dinâmicas possibilita interações e desenvolve a cordialidade entre os alunos, coisa que, apesar de não constituir o

objetivo principal do ensino de Filosofia, auxilia nos processos de ensino e de aprendizagem de um modo geral.

#### 4.6.5 Discussão (encaminhamento da temática)

Por vezes, a condução de dinâmicas extrapola o processo de sensibilização, permeando a forma de trabalho no encaminhamento da temática em voga. Isso não é só apenas possível, como desejável, mantendo o interesse do aluno pelo conteúdo-problema. É importante manter o interesse dos alunos por determinado conteúdo-problema. A importância do tema, por si só, nem sempre basta para isso. A Filosofia, convenhamos, pode ser muito chata para algumas pessoas. Portanto, é preferível um aluno entusiasmado pelo processo de fazer Filosofia, do que um aluno que o faça por intermédio de penas ou sanções disciplinares. De resto, tudo que é feito com prazer parece surtir melhores resultados. Apesar de tido como difícil e por vezes enfadonho, o processo do filosofar pode ser prazeroso não só em suas culminâncias (resultados) como durante seus processos de elaboração. Ainda mais que no âmbito do ensino médio esses processos acabam sendo, no mais das vezes, o trabalho completo que se consegue alcançar.

O encaminhamento da temática pode prever o trabalho em grupos, ou produção individual do aluno, e mesmo seminários expositivos. Diversas são as formas possíveis e imagináveis para a consideração dos problemas já apresentados, cujo teor foi devidamente levantado nos processos de sensibilização. Teoricamente, é pertinente observar o caráter não-dogmático que se deve infundir a essa parte do trabalho. A observação de opiniões diferentes das estabelecidas na condução da problematização aponta um caminho interessante de desenvolvimento dessa parte do processo. As formas de condução das discussões sobre o conteúdo-problema levantado vão depender, efetivamente, da sua natureza e das formas empregadas nos processos de sensibilização/problematização. Pode ser o caso de se usar essa parte do processo para exemplificar mais uma vez o teor do problema, sua contextualização, e as formas com que ele aparece.

Por exemplo, para o conteúdo “origens da Filosofia na Grécia antiga”, sugerimos a divisão da turma em grupos de alunos. Cada grupo vai produzir uma narrativa fantástica (explicação mitológica) para um determinado fato ou fenômeno. Evidentemente, os resultados serão na forma de relatos de mitos, produzidos pelos próprios alunos, a partir dos quais se verificará a contradição das explicações. Cada

grupo de alunos terá trabalhado, de forma atuante, na elaboração de seu mito. É possível pedir que os alunos, na continuação das atividades, elaborem, para o mesmo fato ou fenômeno, não mais uma explicação mitológica, mas uma teoria racional. Contrapondo as formas do discurso mitológico com as formas do discurso racional ou científico é possível ao professor estabelecer alguns parâmetros por meios dos quais apresenta aos alunos a diferença entre discurso racional e mito enquanto pressuposto para o surgimento da Filosofia.

Essa é apenas uma breve exemplificação do tipo de atividade que possui uma série de características extremamente ricas para o desenvolvimento do trabalho de ensino na disciplina de Filosofia, no tocante aos métodos através dos quais o professor aparece como um guia ou facilitador do trabalho do aluno em seus processos de aprendizagem.

#### 4.6.6 Produção reflexiva avaliativa (texto, apresentação, debate)

Há várias formas de “provar” o entendimento de determinado conteúdo-problema. Algumas dessas formas, diríamos, são mais filosóficas do que outras. As formas mais filosóficas são aquelas que permitem ao aluno o constante exercício de pôr à prova seu próprio entendimento do assunto em questão. O tema das avaliações sempre foi polêmico dentro do ambiente escolar, e a cultura escolar, de modo geral, quase sempre corroborou (senão teoricamente, pelo menos em suas práticas) a tese da avaliação como instrumento indispensável para aferição do aprendizado dos alunos. Na disciplina de Filosofia as avaliações tomam um caráter diferenciado. São mais uma oportunidade de manutenção dos processos de aprendizagem do que propriamente um momento de validação dos processos de ensino.

Um dos aspectos principais em relação à produção do conhecimento por parte do aluno diz respeito à capacidade de explicitação escrita do entendimento alcançado em determinado conteúdo. Em outras palavras, não basta entender um determinado conteúdo-problema, ou ter a capacidade de problematizar adequadamente determinada questão. É preciso, também, que o aluno seja capaz de expressar adequadamente o entendimento daquele determinado conteúdo-problema. Há várias formas de expressão, notadamente as escritas e as verbais.

A vantagem dos processos avaliativos escritos ou na forma de apresentações e seminários é que o aluno pode “treinar” suas capacidades de

escrita e redação, bem como tem a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos desenvolvidos sobre determinado tema. Em Filosofia é comum a indagação: “como eu vou saber o que penso se eu não leio o que eu escrevo?”, no sentido de que é preciso certa sistematização das idéias do aluno para que ele possa visualizar seu próprio entendimento das questões de modo a avaliar se entendeu realmente determinado conteúdo proposto. Para o conteúdo que estamos usando como exemplo (origens da Filosofia na Grécia antiga), pode-se sugerir a entrega, por escrito, dos próprios mitos criados pelos alunos. Ou mesmo a leitura, para a classe, dos mitos produzidos.

Poderíamos sugerir, ainda, a confecção de uma apresentação, da forma que o grupo de alunos julgasse ser a mais adequada para explicitação do trabalho por ele realizado. Um debate sobre a contradição dos mitos entre os vários grupos de alunos poderia igualmente culminar o processo de trabalho com esse conteúdo determinado. De todo modo, o mais importante é que o processo de aprendizagem seja, em si mesmo, avaliativo, e o processo de avaliação seja, portanto, também parte do processo de produção do conhecimento por parte do aluno.

#### 4.6.7 Sugestão de continuidade temática (outras tematizações correlatas)

O desenvolvimento de determinado conteúdo-problema, e as considerações acerca de determinadas temáticas, naturalmente, evocarão outros questionamentos e indagações, senão por parte dos alunos, na medida em que o professor as descortine. Quando os alunos participam com desenvoltura, exigindo aprofundamentos no tema, é produtivo não se prender ao conteúdo-problema proposto como numa camisa-de-força. É natural que os próprios alunos estabeleçam relações as mais variadas entre os conteúdos propostos pelo professor trazendo questões que lhes interessem, sejam relativas ao ambiente escolar, ao campo do conhecimento intelectual ou acadêmico, sejam questões relativas ao seu cotidiano. Cabe ao professor resguardar o caráter eminentemente filosófico das especulações que porventura possam surgir no tratamento de determinados conteúdos e delas tirar proveito, mantendo o interesse dos alunos por determinadas temáticas de ensino.

Como exemplo, ainda em relação ao conteúdo “origens da Filosofia na Grécia antiga”, citamos a problematização, deveras pertinente, sobre os “mitos urbanos”. Se a Filosofia nasce, principalmente, das contradições entre os mitos no

contexto histórico da Grécia antiga, qual o papel do mito na atualidade? Quais as relações que podemos estabelecer entre as histórias fantásticas do cotidiano e os mitos da Grécia antiga? E ainda, qual a relação entre as explicações dadas pelos mitos gregos antigos enquanto religião grega e as explicações em forma de fábulas religiosas narradas nos textos sagrados das religiões ocidentais? Qual o papel dos mitos cientificistas?

Sem dúvida, há muito espaço nas aulas de Filosofia para o desenvolvimento de novas abordagens, inclusive contemplando processos de interdisciplinaridade entre a disciplina de Filosofia e as demais disciplinas componentes da grade curricular do ensino médio. A principal precaução do professor consiste em não descambar para o “achismo”, isto é, a discussão pela discussão, sem considerar adequadamente os temas como problemas e esquecendo-se de contextualizá-los de forma embasada e rigorosa.

#### 4.6.8 Apoio filosófico-pedagógico (fontes de pesquisa)

É neste ponto que entra a preocupação de que o professor seja realmente um profissional formado na área da Filosofia, com embasamento filosófico suficiente para tratar adequadamente das questões que dizem respeito à disciplina de Filosofia ao nível médio. Afirmamos que não é necessário usar textos de filósofos em todas as aulas da disciplina de Filosofia no nível médio. Não obstante, as problematizações sugeridas no processo de ensino, por parte do professor, devem necessariamente encontrar apoio nas formulações dos filósofos. Dificilmente encontraremos, dentro da história do pensamento ocidental, um problema totalmente novo, no sentido de que não tenha sido, de alguma forma, considerado anteriormente pelos filósofos. Mesmo no caso de formulações absolutamente originais é possível, para o professor atento, estabelecer relações dialógicas com os autores do passado e da atualidade.

Esse embasamento é importante para o professor apontar direções para o trabalho de aprendizagem do aluno, seja fundamentando com propriedade suas opiniões, seja apresentando formulações contrárias, antagonizando dialeticamente as proposições dos alunos, a fim de oportunizar o exercício do diálogo em sala de aula.

Não podemos descartar como inúteis as formulações consagradas da História da Filosofia, mas contextualizá-las, debatê-las, superá-las racionalmente.

Apresentar novas formulações para problemas antigos sob novas roupagens, tão significativas quanto as desenvolvidas pelos filósofos que nos antecederam. Nenhum professor da disciplina de Filosofia e nenhum aluno de Filosofia, mesmo no nível médio, deve sentir-se menos filósofo do que os próprios autores convidado a conhecer. Motivo mais do que suficiente para que os conheça e os compreenda.

Não esquecendo de ilustrar nossas assertivas com o exemplo do conteúdo “origens da Filosofia na Grécia antiga”, sugerimos a leitura de diversos mitos gregos antigos. Como dissemos no tópico sobre mobilização ou sensibilização, o professor deve conhecer vários mitos gregos antigos, e poderá narrar alguns deles para os alunos. Do ponto de vista do conhecimento teórico sobre as origens da Filosofia a partir da contradição dos mitos, cabe realizar leituras dos diversos autores que trataram do tema, notadamente em publicações didáticas, ou mesmo ir aos textos dos próprios autores (filósofos) como os fragmentos dos filósofos pré-socráticos e assim por diante.

O professor, quando julgar possível e adequado, poderá optar pelo uso em sala de aula desses textos de referência, auxiliando o aluno nos processos de leitura e interpretação. De fato, algumas problematizações podem ser feitas a partir da leitura de trechos de obras dos autores clássicos na História da Filosofia em que esses filósofos levantam questões, situando-as na forma de problemas a serem estudados. Evidentemente, podem-se propor aos alunos atividades de leitura, interpretação e reescrita de trechos de textos filosóficos tradicionais.

#### 4.6.9 Áreas de interdisciplinaridade (outras abordagens)

Uma das principais características do ensino de Filosofia, que já fez com que essa disciplina fosse tratada a guisa de “tema transversal” é a sua grande capacidade em estabelecer relações com outras áreas do conhecimento. De fato, é relativamente simples para o professor de Filosofia estabelecer relações dos conteúdos filosóficos com conteúdos de todas as demais áreas do conhecimento, pois, como dissemos, tudo é passível de ser “filosofado”, e a Filosofia não tem apenas um objeto de estudo pré-determinado.

Destarte, é sempre desejável para o professor aguçar a inteligência dos alunos estabelecendo relações com as mais diversas áreas do conhecimento, sempre que o conteúdo de Filosofia assim o permitir. Também as relações estabelecidas pelo aluno devem ser aproveitadas, aliás, principalmente essas, pois é

do ponto de vista do aluno que surgem as questões mais significativas para esse mesmo aluno.

No caso derradeiro do trabalho com o conteúdo escolhido como exemplo (“origens da Filosofia na Grécia antiga”), as relações são evidentes. No plano artístico, relacionando as obras de arte idealizadas e realizadas a partir dos temas míticos; nas matemáticas, a partir das proporcionalidades calculadas na confecção de esculturas e nos templos dedicados aos deuses olímpicos; na Geografia, à respeito da circunferência do globo terrestre e o modelo geocêntrico em contraposição ao modelo heliocêntrico; na Língua Portuguesa, com relação ao estilo e as formas do discurso mitológico, etc.

#### 4.7 CAMINHOS POR PERCORRER

A verificação dos benefícios supostamente resultantes da aplicação de tal metodologia ou de metodologias similares para o ensino da disciplina de Filosofia, no âmbito do Ensino Médio, constitui tema para tão interessantes quanto importantes pesquisas. Enfatizamos a necessidade de realização de maiores e mais variados estudos, levando em conta, sobretudo, o universo do aluno, desenvolvidas de maneira cada vez mais aprofundada, e por um período apropriado de tempo.

As proposições que aqui apresentamos são fruto de uma pesquisa limitada, muito mais propositiva do que avaliativa ou prescritiva. Parte de nossas considerações resulta do âmbito restrito de nossa pesquisa, outra parte das devidas revisões bibliográficas levadas a cabo, e ainda das discussões que empreendemos nos coletivos docentes da área de Filosofia nos últimos anos. A restrição abarca ainda o estabelecimento desse plano de estudos apenas ao estado do Paraná, onde atuamos e de onde partem as explanações contidas nesse trabalho. Outra parcela de nossas sugestões é oriunda de nosso trabalho em sala de aula, e que não poderiam ser explicitadas cientificamente, pois, para tanto, carecem ainda da falta do encaminhamento de pesquisas cientificamente desenvolvidas. Por isso alguns aspectos de nossa proposta possuem esse caráter sugestivo que vimos mencionando, pela precaução de não afirmar como verdades acabadas o que ainda não pode ser afirmado definitiva e cabalmente. São proposições, portanto, restritas. Verdadeiras para o recanto microscópico do escopo da pesquisa apresentada, mas sem as condições necessárias para serem tomadas como referência incontestes no trabalho com a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Vislumbramos a ponta do

*iceberg*, muito ainda encontra-se submerso, à espera de maiores investigações e descobertas.

Grande ainda é o trabalho relativo ao ensino da disciplina de Filosofia. Escassos ainda são os dados e informações sobre essa disciplina que paulatinamente vem conquistando seu espaço dentro dos currículos do ensino médio brasileiro. Muito ainda cabe investigar, avaliar, re-elaborar no seio de nossas pesquisas e das metodologias destas, a fim de que possamos, futuramente, afirmar verdades mais conclusivas e mais seguras sobre o que vem a ser a Filosofia e seu ensino, quais caminhos trilhar, que tipos de metodologias evitar. Por ora, apresentamos algumas considerações finais, a guisa de conclusão desse trabalho. Um trabalho limitado, de alcance restrito dentro das atuais possibilidades da disciplina de Filosofia, mas que espera contribuir como mais um elo da corrente formada pelas pesquisas nessa área. Pesquisas que, esperamos, cada vez mais se avolumem, trazendo possibilidades cada vez maiores para o entendimento das relações entre professores e alunos de Filosofia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Filosofia no Ensino Médio sempre formam o espaço de relações tensas ou pacíficas, comedidas ou desproporcionadas, porém, jamais inócuas. Desde tempos remotos, nos lugares em que a Filosofia fazia parte da vida das pessoas, o desejo de desenvolver um pensamento eminentemente filosófico despertou em alguns indivíduos o processo de buscar formas e meios para que tal objetivo se efetivasse na prática.

Nossa pesquisa desenvolveu-se principalmente no entorno de duas questões principais: compreender os elementos fundamentais na relação professor-aluno no estabelecimento de uma atitude filosófica em sala de aula, e considerar os principais fatores pelos quais essa atitude encontra tantos empecilhos à sua efetivação. Reconhecendo a importância de observar o trabalho em sala de aula, procuramos acompanhar as atividades de uma turma da primeira série do Ensino Médio na disciplina de Filosofia, durante o desenrolar de um bloco programático. Para tanto, analisamos o programa de aulas do professor regente da turma, por meio da observação de aulas, análise do planejamento, entrevistas e questionários, os quais foram aplicados tanto ao professor, quanto aos alunos da turma.

O principal enfoque de nossa pesquisa teve como ponto de referência a maneira como os alunos – enquanto principais agentes do processo de aprendizagem –, encaram o trabalho de aprender a filosofar. Segundo esses mesmos alunos, a tarefa a que se propõe a disciplina de Filosofia no nível médio é inglória. Não tanto pelas dificuldades cognitivas de apreensão dos conteúdos da disciplina, ou das dificuldades no desenvolvimento da compreensão dos problemas filosóficos, mas principalmente pelo desinteresse em meditar sobre tais questões. A própria organização da instituição escolar vem de encontro às propostas mais caras ao pensamento filosófico, pois se configura como lugar de refreamento do pensamento autônomo. A escola trabalha com um conjunto de matérias rigidamente organizado de modo restrito, os conteúdos filosóficos são abrangentes; o pensamento cientificista da escola hodierna conta com a característica de fragmentação (especialização) do conhecimento, a Filosofia tende à generalização (universalização); a escola divide e marca o tempo, filosofar exige paciência.

A partir do referencial dos alunos, pudemos perceber a fragilidade da tentativa de justificar a disciplina de Filosofia enquanto disciplina obrigatória e

necessária ao currículo, sem antes atentar para o fato infelizmente verdadeiro de que o pensamento filosófico está em profunda desvantagem ante os interesses da juventude atual. Se é verdade que a Filosofia quase sempre foi marginalizada ao longo de sua extensa história, também verificamos o quanto essa disciplina pode ser contestada e desprezada pelo simples motivo de ser uma forma de conhecimento cujo estudo não estabelece um resultado prático imediato. Quando perguntamos por que um aluno não gosta das aulas de Filosofia e ele responde 'não gosto' porque "*não vejo sentido*", e "*gostaria que as aulas fossem mais produtivas*", isso é sintomático do tempo em que vivemos. Um tempo onde até mesmo os professores de Filosofia acabam se indagando, em certos momentos, sobre a relevância de seu papel enquanto profissionais da educação e se colocam a perguntar para quê Filosofia na escola.

Partimos da observação de uma dificuldade no estabelecimento de um espaço verdadeiramente propício à reflexão filosófica. Em nossa perspectiva, o desenvolvimento do processo de filosofar na escola parecia dificultado pelas características próprias da Filosofia, e pelas dificuldades específicas do ensino da Filosofia. Essas dificuldades expressavam-se pelas diferentes concepções sobre a Filosofia entre professor e aluno: diferenças no entendimento do que é a Filosofia e o filosofar; diferenças cognitivas; diferenças sociais; diferenças, como resultado, nas expectativas e nas relações com o objeto de ensino (conteúdo filosófico).

Como resultado do processo de análise desse eixo conceitual, pudemos observar, com alguma estranheza, o quanto as dificuldades para a efetivação do ensino da Filosofia não são tanto uma questão de inteligibilidade de conteúdos, mas principalmente uma questão de interesse pelo específico dos conteúdos filosóficos. Tal constatação proporcionou uma mudança de foco considerável no encaminhamento das reflexões sobre o objeto da pesquisa: passamos a apontar – e, em alguma medida, discutir – as razões pelas quais o exercício do pensar filosófico não atrai a atenção dos jovens de hoje.

Essa mudança de foco não invalida o problema nem o objetivo inicial da pesquisa, pois na medida em que a disciplina de Filosofia é reconhecida, pelos próprios alunos, como descaminho para seus "negócios" mais urgentes, reflete-se nela toda uma sociedade preocupada (e por que não deveria?) principalmente com as atividades ligadas à sobrevivência material da espécie. O negócio dos alunos, me diriam, é sobreviver! Não os censuramos, nesse sentido, os entendemos. Daí a

dificuldade do trabalho com ensino de Filosofia nas escolas de nível médio, e daí a sua suma importância. Daí, também a importância da reflexão sobre as formas e meios de efetivação de um ensino de Filosofia de boa qualidade.

A impossibilidade, às vezes demasiada, de desenvolvimento da cidadania pelos alunos é a mais justa razão para investimentos nas aulas de Filosofia. Não que a Filosofia, por si só, seja capaz de “**cidadanizar**”. Não que os conteúdos básicos necessários ao exercício da cidadania sejam da alçada apenas do professor de Filosofia. Não que só a Filosofia ajude o aluno a conquistá-los, abrindo para si um universo de expectativas existenciais, políticas e sociais dos quais, privado esse aluno de aulas de Filosofia, estaria naturalmente afastando-se. Ao contrário, a disciplina de Filosofia não é justificada no currículo pelo que ensina, mas torna-se necessária no exato sentido em que coloca para si mesma e para as demais disciplinas o papel dos seus estudos. A Filosofia na escola justifica-se pelo que sugere considerar e refletir.

Quando a própria instituição escolar reflete a falta de vontade da sociedade em tratar de determinado tipo de conhecimento, restringindo-se a perpetuar modelos prescritos de qualificação de mão-de-obra boa e barata, bem treinada a preços módicos, despolitizada e de toda forma praticamente condenada à ignorância ou ao pseudo-conhecimento, surge a disciplina de Filosofia como algoz e vítima nesse e desse processo. Vítima porque luta um combate injusto, contra forças muito mais atraentes: a mídia superficial, o capitalismo desenfreado, a preguiça mental das massas. Algoz quando não consegue, no arcabouço de suas práticas escolares, suplantar a hegemonia do pensamento pré-determinado.

O papel da Filosofia no Ensino Médio é estar presente, por si só, de maneira plena e produtiva. Reconheçamos, não é pouca coisa. Cabe à Filosofia na escola o sacudir das mentes entorpecidas. Façamos nossas as palavras de Christian Delacampagne:

O ressurgimento, nos quatro cantos do planeta, do racismo e do nacionalismo étnico – que foram os principais ingredientes do nacional-socialismo hitlerista –, o reaparecimento dos fundamentalismos religiosos de toda ordem, por definição hostis à liberdade de pensamento, a proliferação das seitas, a explosão geral de credulidade e irracionalismo, para não falar do risco que constitui a difusão, pela mídia áudio-visual, de idéias estandardizadas que anestesiam o espírito crítico – todos esses fenômenos não fazem temer o triunfo, em escala mundial, de uma verdadeira regressão obscurantista? (DELACAMPAGNE, 1997, p. 287)

Uma regressão obscurantista. Tal seria o fracasso total da Filosofia, em qualquer nível. Urge evitar o aviltamento da educação nesse processo irracional de perda da humanidade. É a educação que transforma, a educação liberta. Que podemos fazer, dentro de uma pequena sala de aula? A Filosofia, com seu tempo próprio de desenvolvimento e maturação deve propor o pensar crítico e reflexivo à educação como um todo, e à escola em particular.

O primeiro movimento dessa proposta recai sobre a discussão a respeito da própria especificidade dessa disciplina no nível médio. Característica essencial da Filosofia – o pensar que se volta sobre si mesmo –, a disciplina de Filosofia se propõe, sem escrúpulos, submeter-se ao escrutínio da razão mercantilista atual, a qual entende a escola como sede de um negócio. O grande negócio do momento expresso pelos lucros talvez ideológicos, mas pelo menos financeiros do ensino que temos hoje. Para a Filosofia na escola, como primeira tarefa, pensar ela mesma. Qual o seu papel no nível médio enquanto disciplina específica, com campo próprio e professor devidamente capacitado a desenvolvê-la não apenas junto, mas **com** seus alunos?

Se o tempo escolar não tem espaço para conhecimentos filosóficos, às vezes tidos como inúteis, é tarefa da Filosofia estar presente para propor o oposto. Se o tempo do aluno é o tempo imediato da sobrevivência, se o seu tempo de vida não tem espaço para o conhecimento escolar inútil, então nos cabe repensar esse mesmo tempo, pensar as formas em que vem sendo presente nas escolas. Questionamos se “a lógica estruturante dos tempos, dos conteúdos, das avaliações, da enturmação e de todo nosso trabalho cotidiano é uma lógica que parte dos educandos?” (ARROYO, 2004, p. 382) Às vezes, não nos damos conta do quanto a organização das aprendizagens é determinante dos próprios resultados que dela se espera. Ignoramos os tempos de aprender, muito preocupados que estamos, enquanto professores, com os devidos tempos de ensinar. Há que se compreender o quanto “na formação docente falta uma base teórica sobre como a organização do tempo é determinante das aprendizagens”. (IDEM, p. 214)

Sem dúvida, por vezes, justapomos os momentos do aluno de desenvolvimento da aprendizagem aos nossos momentos de ensino, como se de um dependesse o outro, invariavelmente. Mas a disciplina de Filosofia varia, com efeito, esses momentos, e diferenciada deve ser sua abordagem quando trata das questões didático-pedagógicas do seu objeto de ensino. O fundamental é lembrar

que “o principal produto de toda inovação escolar são as mudanças que acontecem nos próprios professores”. (ARROYO, 2004, p.178)

Pois se mestre é aquele que também ignora e por isso aquele que também aprende, essa asserção é especialmente verdadeira para o caso da Filosofia e seu ensino. O professor, enquanto elemento importante nas relações entre aluno e objeto do conhecimento, tem seus tempos de desenvolvimento cognitivo, os quais também devem ser considerados, ainda que os tenhamos tratados apenas brevemente ao longo deste trabalho. Antevemos professores de Filosofia, num futuro não muito distante, reivindicando “tempos de filosofar”. Tempos em que a relação professor-aluno evolua para uma relação na qual esses personagens se confundam com investigadores, ou filósofos, numa prática onde a hierarquia e a autoridade visem à busca comum pelos conhecimentos de que nenhum deles dispõe a priori. **É nesse contexto que propomos a adoção de uma metodologia para o ensino de Filosofia baseada no encaminhamento da colocação de problemas, por meio de dinâmicas de sensibilização e atividades interativas entre alunos e professores.** Isso justifica a sugestão de trabalho proposta no último capítulo, onde a ênfase nos estudos recai sobre a necessidade do ensino a partir de problematizações.

Há pelo menos dois componentes fundamentais para o sucesso do ensino da Filosofia: o modo de ensinar ou o jeito de fazer, e a vontade ou o desejo. O desejo de filosofar aparece claro na história do homem que se propôs atravessar um longo corredor, pois tinham lhe dito que, ao final da longa jornada, encontraria uma porta trancada e, ao abri-la, encontraria a “verdade”. O homem percorreu todo o longo, difícil e penoso trajeto e, ao chegar à porta, não pode abri-la. Seja porque levou consigo a chave errada, seja porque não soube usá-la. De toda forma, o homem precisou fazer uma escolha dentre algumas possíveis: ou percorria todo o longo caminho de volta para trocar de chave e tentava novamente (persistência), ou sentava e desistia (impotência), ou ainda tentaria arrombar a porta (violência). O que ele fez, não o sabemos. A história não conta, pois a atitude de cada pessoa depende muito da sua índole, assim como para cada aluno a Filosofia parecerá diferente.

O aluno convidado a fazer Filosofia pode mostrar-se preguiçoso, ou esconder-se atrás de uma suposta incapacidade. Pode demonstrar agressividade ao dar-se conta das incertezas do pensamento filosófico. Cabe ao professor mediar

essas atitudes e controlar as situações. Aí entra o jeito de fazer, para desencadear o desejo e a vontade de aprender.

Certa vez vimos um menino aos gritos, tentando chamar um cachorro para perto de si, o qual não lhe obedecia. O menino tentou de novo, depois esbravejou e por último, desistiu. Persistiu um pouco, foi agressivo, abandonou a ação, não entendendo porque ele, mesmo sabendo o nome correto do animal, não conseguia fazê-lo aproximar-se. O pai do menino estava por perto, olhou para o cão e mansamente proferiu a palavra “vinagre” umas duas ou três vezes. O cachorro aproximou-se lentamente. Questionado pelo menino sobre a proeza do feito, o pai respondeu: “não é o nome que importa, é a maneira como você o está chamando”.

O que importa não é o conteúdo em si, mas a forma, a maneira pela qual esse conteúdo desenvolve-se, toma corpo, é construído. Falar em “conteúdos filosóficos” e querer com isso significar um arcabouço de matérias a serem ministradas é quase uma bobagem. **É muito fácil dar respostas para os alunos, o difícil é dar-lhes perguntas.**

Marx já reparou que as pessoas se conhecem verdadeiramente na prática, não basta o discurso. Pois bem, diríamos nós, o verdadeiro professor filósofo se conhece na prática cotidiana em sala de aula: tanto mais será filosófico o ensino da Filosofia quanto mais o professor for capaz de abrir e manter espaços para problematizações. E esse espaço será aberto na medida em que o professor seja capaz de usar metodologias variadas e adequadas de ensino.

Uma idéia legítima então recém inaugurada como categoria teórica no campo pedagógico, imbricada com o espaço para atitudes filosóficas, onde a escola não fará apenas as perguntas das quais já sabe as respostas, mas oportunizará ao aluno ajudar a constituir, para si mesmo e para os outros, um espaço sagrado de ser humano.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. Cad. Pesq. São Paulo. n.96. p.15-23. fev.1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo. Pioneira. 1999. Cap. 7 – O Planejamento de Pesquisas Qualitativas.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. **Filosofando – introdução à Filosofia**. São Paulo. 3ª ed. Moderna. 2003.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis. 2ª ed. Vozes. 2004.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1974.

CERLETTI, Alejandro A. **Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. IN: FILOSOFIA CAMINHOS PARA SEU ENSINO. Org, Walter O. Kohan. Rio de Janeiro. Lamparina. 2008.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter O. **A Filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Tradução de Norma Guimarães Azevedo. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ática. 2003a.

\_\_\_\_\_. **FILOSOFIA – Série Novo Ensino Médio**. São Paulo. Editora Ática. 2003b.

**COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – CEP – Site Oficial**.

Disponível em <http://www.cep.pr.gov.br> - Acesso em 10/01/2009.

DELACAMPAGNE, Christian. **História da Filosofia no Século XX**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro. 34. 1992.

**DIRETRIZES CURRICULARES DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO**. 2008. GOVERNO DO PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO.

ENSINO MÉDIO & PROFISSIONAL - **CONTEÚDOS DE FILOSOFIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ**. Disponível em <[http://www.cep.pr.gov.br/cep/modules/conteudo\\_mh/conteudo.php?conteudo\\_mh=1](http://www.cep.pr.gov.br/cep/modules/conteudo_mh/conteudo.php?conteudo_mh=1)>. Acesso em 10/01/2009.

FABRI, Demartinim Zeila de Brito. **Culturas Escolares: algumas questões para a história da educação.** ERUUSP/FE-UNICAMP/Versão Preliminar. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Mesa Redonda “Culturas escolares”. Coimbra/Portugal. 2000.

FAVARETTO, Celso. **NOTAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA.** IN: FILOSOFIA E SEU ENSINO. 2ª ed. São Paulo. EDUC & VOZES. 1995.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Psicologia Educacional.** 5ª ed. Rio de Janeiro. Gráfica Editora Aurora. 1963. v.1: psicologia da criança. Paulo – SP. Cortez Editora.

FORQUIN, Jean-Claude. **Teoria & Educação: Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** 1992.

GALLO, Sílvio. **A Especificidade do Ensino de Filosofia: em torno dos conceitos.** IN: Filosofia e Ensino em Debate. Rio Grande do Sul. Unijuí. 2002.

\_\_\_\_\_. Chegou a Hora da filosofia. Artigo para a **REVISTA EDUCAÇÃO – Edição 116, dezembro de 2006.** Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12008>> Acesso em 20/10/2008.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim.** São Paulo – SP. Cortez. 4º ed. 1980.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito.** Coleção Os Pensadores. Nova Cultural: São Paulo. 1999.

**MEMÓRIA & HISTÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ** – Disponível em <[http://www.cep.pr.gov.br/cep/modules/conteudo\\_mh/conteudo.php?conteudo\\_mh=2](http://www.cep.pr.gov.br/cep/modules/conteudo_mh/conteudo.php?conteudo_mh=2)>. Acesso em 10/01/2009.

HORN, Geraldo Balduino. **A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.** Organizadores: Sílvio Gallo e Walter Omar Kohan. Petrópolis. Vozes: 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensinar Filosofia: Pressupostos Teóricos e Metodológicos.** (No prelo)

\_\_\_\_\_. **Ensinar Filosofia... Sim, mas como?** Curitiba. Gráfica Popular. 2005.

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** N.1 jan. - jun. p. 9-43. 2001. Tradução: Gisele de Souza.

LAGO, Zita. Ética e a Gestão Educacional Na Contemporaneidade. **Atividades & Experiências.** p. 1-1. Entrevista. Disponível em <http://www.educacional.com.br/revista/0302/entrevista.asp>. Acesso em 20/12/2008.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia as pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre. ARTMED. 1999.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação, uma reorganização do tempo escolar.** 2000. IN: ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis. 2ª ed. Vozes. 2004. P. 214.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 3ª ed. 2000.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **A CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE.** Curitiba. 2008. (Dissertação de Mestrado em Educação) – UFPR.

PORTA, Mario Ariel González. **A Filosofia a partir de seus problemas.** Série leituras filosóficas. São Paulo. Loyola. 2002.

PROFESSOR DE FILOSOFIA. **ENTREVISTA GRAVADA CONCEDIDA EM 18/06/2008, NAS DEPENDÊNCIAS DO CEP - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ.** (EM ANEXO)

RANCIÈRE. Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte. Autêntica. 2ª ed. 2005.

ROCHA, Ronai Pires da. **Sobre o Espaço da Filosofia no Currículo Escolar.** IN: Filosofia e Ensino – um diálogo transdisciplinar. Organizado por Celso Cândido e Vanderlei Carbonara. Ijuí, RG. Unijuí. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de documentos científicos.** 2ª ed. 9 Volumes. Curitiba. 2007.

**APÊNDICE 1****QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DE FILOSOFIA****1. Você gosta da aula de filosofia? Por quê ?**

“Não porque não gosto do professor.”

“Não vejo sentido.”

“Não, porque é inútil.”

“Não, porque ficam chatas quando o professor reclama demais dos alunos”.

“Não, porque cria discussões sem fim.”

“Não, porque o conteúdo é muito chato.”

“Não, porque é cansativo, tem muitos termos e pouca história.”

“Não, porque são entediantes.”

“Não, porque é muito complicado.”

“Não, porque não entendo nada.”

“Não, porque não sei o objetivo da aula.”

“Não, porque o professor não ensina nada.”

“Gosto, mas não sei porquê.”

“Gosto, pois ensina a pensar.”

“Gosto, porque é diferente.”

“Gosto, porque é fácil sem comprometimento com aprender.”

“Gosto, porque aprende coisas diferentes, antigas.”

“Gosto, porque tem assuntos interessantes.”

“Gosto, dos mitos e histórias.”

“Gosto, porque fazem refletir sobre o mundo.”

“Gosto, porque podemos criticar e dar opiniões.”

“Gosto, porque eu gosto de discutir.”

**2. O que você espera das aulas de filosofia?**

“Que aborde temas interessantes, atuais e polêmicos.”

“Desenvolver meu lado ético e crítico.”

“Não sei, não espero nada.”

“Mais dinamismo e vocabulário adequado à nossa idade.”

“Mais produtivas.”

“Com pensamentos de filósofos e história.”

“Ajudar a sociedade.”

“Aprimorar meus conhecimentos e atitudes.”

“Entender melhor as pessoas.”

“Aprender e passar de ano.”

“Que seja interessante.”

“Questionar, argumentar, refletir.”

“Desenvolver senso crítico.”

“Descobrir para que filosofia serve.”

### **3. Quais conteúdos da disciplina de filosofia você mais gosta?**

“Trabalho.”

“Religião.”

“Atualidades.”

“Nenhum.”

“Ciência e a religião.”

“Senso comum.”

“Política e pensamentos da mente humana.”

“Diferentes culturas.”

“Problemas do mundo e do país.”

“Ética, o certo e o errado.”

“Grécia, Roma, mitos.”

“Idéias dos filósofos.”

“Perguntas ontológicas.”

“Formas de poder.”

“Natureza.”

“Política, história da filosofia.”

“A origem da filosofia.”

“Cultura grega.”

“Natureza, cultura.”

**4. Sobre o conteúdo “origem da filosofia”, responda:****a) Em sua opinião, qual é a principal origem da filosofia?**

“Grécia antiga.”

“Necessidade de resolver conflitos.”

“Dúvidas do ser humano.”

“Vontade de descobrir.”

“Do diálogo.”

“Os filósofos.”

“A Filosofia surge com os mitos.”

“Alguém parou pra pensar sobre a vida.”

“Ela veio da capacidade humana de questionamento.”

“Não sabe.”

“Na Grécia, com filósofos como Aristóteles.”

“Capacidade humana de raciocínio.”

“Superação dos mitos.”

“Acho que nunca trabalhamos esse assunto.”

“Quando os filósofos antigos decidiram questionar.”

“Na Grécia, com Aristóteles.”

**b) Você já tinha ouvido falar da origem da filosofia antes de ter aulas de filosofia?**

17 (DEZESSETE) ALUNOS RESPONDERAM “NÃO” A ESSA PERGUNTA.

11 (ONZE) ALUNOS RESPONDERAM “SIM” A ESSA PERGUNTA.

1 (UM) ALUNO NÃO SOUBE RESPONDER (DISSE “NÃO RECORDAR”).

1 (UM ALUNO) RESPONDEU VAGAMENTE (“OUVI FALAR UM POUCO”)

**c) Antes de ter aulas de filosofia, você entendia esse conteúdo, isto é, você já sabia, ou tinha alguma idéia sobre a origem da filosofia na Grécia antiga?**

15 (QUINZE) ALUNOS RESPONDERAM “SIM” A ESSA PERGUNTA.

14 (CATORZE) ALUNOS RESPONDERAM “NÃO” A ESSA PERGUNTA.

1 (UM) ALUNO NÃO SOUBE RESPONDER (DISSE “NÃO RECORDAR”).

1 (UM ALUNO) RESPONDEU VAGAMENTE (“OUVI FALAR UM POUCO”)

7 (SETE) DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM “SIM”, SALIENTARAM APENAS JÁ TER OUVIDO FALAR SOBRE A ORIGEM DA FILOSOFIA, MAS DE MODO UM TANTO VAGO, DESTACANDO NÃO TEREM ENTENDIDO SATISFATORIAMENTE ESSE CONTEÚDO, ANTES DE TEREM TIDOS AULAS DE FILOSOFIA.

**5. Quais as formas de avaliação utilizadas pelo professor?**

“Atividades.”

“Provas.”

“Trabalhos.”

“Debates, perguntas, questões.”

“Comportamento em sala.”

“Provas com consulta.”

“Não sei.”

“Provas e provas-surpresa.”

“Explicação nas aulas.”

“Tarefas, trabalhos.”

“Debates, perguntas.”

**6. O que você acha das formas de avaliação usadas pelo professor?****Comente.**

“Acho fáceis.”

“Não acho nada.”

“Não gosto de prova-surpresa.”

“Não escolhemos os temas para debater.”

“Não são dinâmicas.”

“Poderiam ser melhores, mais abrangentes.”

“Ótima, pois reforçamos o aprendizado.”

“Precárias.”

“Boas, vou bem.”

“Prova é sempre prova.”

“Injustas.”

“Acho correto.”

“Acho repetitivas.”

**7. Que tipo de atividades você prefere realizar na aula de filosofia?**

“Qualquer uma.”

“Debates.”

“Ver filmes.”

“Atualidades.”

“Trabalho em grupo, diálogo.”

“Pesquisas.”

“Apresentação.”

“Dar minha opinião.”

“Quando não precisa escrever.”

“Qualquer coisa menos filosofia.”

“Escrever.”

“Que o professor só explicasse.”

**8. Sugira uma atividade que você gostaria que o professor realizasse.**

“Voto nulo.”

“Filmes.”

“Filmes da Grécia antiga.”

“Dinâmicas.”

“Roda de conversa.”

“Avaliação oral (debate).”

“Debates.”

“Aulas fora da sala.”

“Pedir nossa opinião nas explicações.”

“Sobre racismo.”

“Mais debates.”

“Gincanas.”

“Um debate sobre o que é um debate, como surgiu esse método.”

“Um trabalho sobre um filósofo que eu escolheria.”

“Seminários.”

“Pesquisas.”

**9. O que é Filosofia?**

“É a arte de pensar sobre a vida – filosofar.”

“Não sei.”

“Não sei, essa é uma resposta complexa.”

“Buscar a verdade.”

“Expressar opiniões.”

“Um conjunto de métodos de argumentação para pensar mais e melhor.”

“A disciplina mais cansativa e chata do currículo escolar.”

“Relação crítica com a realidade.”

“É a definição do ato moral e imoral.”

“Perguntar o sentido das coisas.”

“Debates e pesquisas de filósofos.”

“Filosofia é tudo.”

“Estudar as idéias dos outros.”

“Estudo e análise das diversas verdades.”

“É a arte de filosofar.”

“A arte de pensar, achar soluções para os problemas.”

“Depende de cada filósofo e de sua época, não há uma definição certa do que seja a filosofia, procura a totalidade, o conhecimento, nos faz refletir, ajuda a ter senso crítico.”

“Não tenho muito conhecimento.”

“Pensar na vida.”

“Um conjunto de métodos de argumentação e convencimento.”

“Estudo sobre o povo grego antigo.”

“É a arte de perguntar o porquê das coisas.”

“É ser amigo do conhecimento.”

“Estudo sobre a sociedade e o mundo em que vivemos.”

**APÊNDICE 2**

**Transcrição do extrato da entrevista gravada com os Alunos de Filosofia**

**Colégio Estadual do Paraná – dia 25/06/2008**

**1. As aulas de filosofia são como as outras? Por quê?**

“Não, é muito diferente”.

“Não gosto das aulas de filosofia”

“Eu gosto porque é divertida”

“Eu não gosto das aulas quando ele (o professor) não dá o certo ou errado na nota e você não sabe o porquê, não tem o certo e o errado.”

**2. O que mais chama a atenção nas aulas de filosofia?**

“O que mais chama a atenção na aula de filosofia é o professor, porque ele é muito diferente.”

“O professor de filosofia é diferente. Mesmo que ele desse aula de outra matéria seria diferente”.

“O filósofo é um cara diferente, um professor diferente”.

**3. Você sempre entende a matéria?**

“Nem sempre entendemos a matéria, leva um tempo para entender a matéria, porque a matéria em si não é uma coisa que ele vai passar pra você o que ele sabe de uma vez só, é uma coisa que demora pra assimilar de uma forma lógica”.

“Depende da matéria e do dia.”

**4. Você já conhecia algo de filosofia antes de ter tido as aulas na escola?**

“Nunca tivemos nada de filosofia, nem tinha ouvido falar nada, vagamente em História.”

**5. Você espera algo das aulas de filosofia? O quê?**

“Eu não tenho expectativas quanto às aulas de filosofia.”

“Pensar, desenvolver o pensamento, etc.”

**6. Estudar filosofia é importante? Pra quê, por quê?**

“É importante estudar filosofia para os filósofos, mas depende.”

“É bom pra poder argumentar e questionar e criticar as pessoas.”

**7. Quais conteúdos da disciplina de filosofia você mais gosta? Por quê?  
Teria algum outro conteúdo para sugerir?**

“O conteúdo que e mais gosto é política, e a origem da filosofia.”

“Se eu tivesse que escolher conteúdos, eu ia sugerir debates, ou um jeito de ver se uma coisa funciona ou não, tipo formas de discutir, ver quem argumenta melhor, ou quem ganha a discussão.”

**8. Sobre o conteúdo “origem da filosofia”:**

- **qual seria, em sua opinião, a principal origem da filosofia?**

“A filosofia veio da Grécia, os filósofos resolveram questionar tudo.”

“Para questionar a DOXA, a opinião”

“Nasceu no momento em que alguém discutiu alguma coisa.”

“Já existia, mas não chamavam de filosofia.”

“Não tenho certeza se foi da Grécia.”

- **Você já tinha ouvido falar da origem da filosofia antes de ter aulas de filosofia?**

“Antes disso não tinha ouvido falar nada da origem da filosofia”

- **Você considera ter aprendido corretamente esse conteúdo?**

“Aprendi mais ou menos.”

“Talvez, podia ter aprendido melhor.”

“Aprendemos só o necessário”

“Que ela nasceu na Grécia.”

- **Antes de ter aulas de filosofia, você conhecia esses conteúdos, isto é, você já sabia, ou tinha alguma idéia sobre a origem da filosofia na Grécia antiga?**

“Não, não conhecia nada disso.”

- **Mudou algo depois de ter tido aulas de filosofia? Se sim, o que mudou depois das aulas?**

“Depois dessas aulas não mudou minha visão de mundo, nem meu pensamento.”

“Como a gente acabou de ter contato com a filosofia, mudou um pouco a forma de pensar, mas quanto mais a gente filosofa mais pode mudar.”

“Mudou alguma coisa, mas não sei o quê.”

“Não mudou nada na minha vida.”

#### **9. O que você mudaria nas aulas de filosofia? Por quê?**

“O problema é o método do professor.”

“É o professor. Ele não deixa a gente fazer nada. O tempo demora pra passar.”

#### **10. Para você, o que é Filosofia?**

“Filosofia é uma matéria.”

“É um conjunto de métodos de estudo para discutir sobre várias coisas para produzir conhecimento disso, sobre alguma coisa, questionando elas, para conhecer algo.”

“Não sei. Um estudo que tenta compreender a verdade, tenta descobrir o porquê das coisas.”

“Um estudo do passado. Estudar a história da filosofia. Descobrir a verdade”.

**APÊNDICE 3****TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA  
DISCIPLINA DE FILOSOFIA****Colégio Estadual do Paraná – dia 18/06/2008****1. Qual a sua formação?**

Professor da rede pública estadual há 10 anos, licenciatura plena em filosofia e história, especialização em história e filosofia da ciência, mestrando em educação (UFPR);

**2. Onde desenvolveu seus estudos formadores?**

Na USP – Universidade de São Paulo, a graduação. A especialização fiz no IBPEX.

**3. Quais suas habilitações legais/licenciatura?**

História e Filosofia.

**4. Qual sua forma de vínculo empregatício?**

Sou professor QPM, isto é, pertenço ao quadro do magistério de professores do Estado do Paraná.

**5. Trabalha ou já trabalhou com quais disciplinas e séries?**

Em toda minha atividade de professor já trabalhei com história, geografia, sociologia e filosofia. Atualmente trabalho com filosofia no Ensino Médio.

**6. Há quanto tempo trabalha na disciplina de filosofia?**

10 anos. Sempre trabalhei algumas aulas na disciplina de filosofia, algumas vezes tinha que completar a carga horária em outras disciplinas.

**7. Qual a carga horária média na disciplina de filosofia?**

20 horas.

**8. Pertence a algum grupo ou núcleo que discute o ensino de filosofia?**

As minhas discussões sobre a questão do ensino da filosofia passam pela questão da discussão na APP – Sindicato, que é o sindicato da rede pública do Estado do Paraná, passam também pelo NESEF (Núcleo de Estudos Sobre Educação e Filosofia) e pelo Coletivo de Ensino de Filosofia e Sociologia no Estado do Paraná.

**9. Participa de discussões políticas ou sindicatos?**

Participo, desde a época de estudante sempre participei de movimentos políticos, partidários, sou membro do Partido dos Trabalhadores, inclusive de uma direção regional do Partido dos Trabalhadores, sempre fiz parte do Sindicato dos Professores da rede pública estadual do Paraná, fui direção estadual da APP-Sindicato, no momento sou direção regional da APP-Sindicato (METROSUL) e sou conselho de base da CNTE (Confederação Nacional Trabalhadores em Educação no Brasil) que reúne todos os sindicatos da rede pública, então eu represento o Estado do Paraná nessa confederação.

**10. Quais conteúdos da disciplina de filosofia aponta como preferenciais?**

Dentro da disciplina de filosofia eu considero todos os conteúdos que estão sendo abordados no momento, que passam pela questão de Mito e Filosofia, Ética, Política, Teoria do Conhecimento, Filosofia da Ciência e Estética, e lembrando que eu gosto sempre que esses conhecimentos tenham enfoque latino-americano, no sentido de relacionar com a realidade latino-americana e também considerar a produção de intelectuais e pensadores latino-americanos nessas temáticas.

**11. Quais conteúdos costuma privilegiar nas aulas de filosofia?**

Privilegia aquela questão de fazer com que o indivíduo tome decisões, e que ele participe dos rumos da sociedade e isso envolveria a Ética, a Política, inclusive a Estética, Teoria do Conhecimento, e até a Filosofia da Ciência, mas mais no sentido de que o indivíduo possa participar ativamente da sociedade, domine os conteúdos necessários para sua participação na sociedade.

**12. Contextualize, de um modo geral, o perfil do seu aluno médio. Quem é ele?**

O aluno aqui do Colégio Estadual do Paraná é bastante diverso, temos alunos que são filhos de classe média, que o pai é advogado, que o pai é professor da rede pública, da rede universitária, pública e particular, temos alunos que são filhos de pessoas que têm cargo em comissão no estado, ou seja, são pessoas de classe média, que já tem uma leitura, que já têm acesso ao capital cultural, que têm um acúmulo de leitura. E temos algumas pessoas também que vêm da periferia, que vêm com as dificuldades que é a questão da periferia ao acesso à biblioteca, a livros, à leitura e até com uma formação anterior bastante precária. Então nós temos um público bem diverso, desde alunos que leram “O Mundo de Sofia”, isso já no primeiro ano do Ensino Médio, e alunos que nunca ouviram falar na palavra “filosofia”.

**13. Com respeito à metodologia de ensino:**

**b) Como seleciona os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de filosofia?**

A minha seleção de conteúdos a serem trabalhados acontece no início do ano, a partir da diretriz do Estado do Paraná sobre a questão do ensino da filosofia e na discussão com os outros professores da disciplina, que são uns sete. Então para que eu possa manter e defender os conteúdos que eu quero trabalhar, eu tenho que convencer os outros seis. Nem sempre a gente consegue convencer, de acordo com a minha leitura de mundo e com a minha formação teórica, mas depois, mesmo durante os processos das aulas, cada professor acaba dando ênfase mais nesse ou naquele conteúdo, de acordo com suas formações e com suas perspectivas, segundo sua visão de educando e sociedade, da forma que deseja preparar o indivíduo.

**c) Qual critério julga mais importante no processo de escolha dos conteúdos?**

Conteúdos que tenham relevância para o Ensino Médio, na perspectiva de que tenham significado no Ensino Médio, compreensão dos principais sistemas filosóficos, lembrando que não estamos formando filósofos, mas trabalhando a filosofia para um estudante de Ensino Médio.

**d) Estabeleça um determinado conteúdo, cite-o, e explique seu processo de ensino.**

Por exemplo, para trabalhar o surgimento da filosofia, ou então o que é a filosofia. Começaria com um processo de problematização, partindo dos próprios alunos. Vendo já qual o grau de conhecimento que eles possuem sobre aquele assunto e depois algumas categorias que eu trabalho com eles no sentido de texto ou então com exposição oral em sala de aula, e na seqüência eles vão relacionar esses conteúdos com a vida deles, ou então demonstrar a compreensão desses conteúdos.

**e) Qual o objetivo geral do processo de ensino desse determinado conteúdo?**

No caso do surgimento da filosofia, ou no caso do que é a filosofia, meu objetivo é que os alunos consigam definir, de uma maneira mais ou menos possível, para o Ensino Médio, o que é a filosofia e como surgiu a filosofia.

**f) Qual a sua experiência anterior em relação a esse conteúdo, ou como o entende?**

A filosofia surge no contexto dos mitos, e ela aparece no sentido de dar uma outra explicação, racional, para o surgimento das coisas, embora depois continue existindo o Mito e a Filosofia, inclusive o mito da ciência, o mito do cientificismo, sempre essa relação entre mito e filosofia que vem até os dias atuais e os alunos também aprendem a fazer essas relações.

Os meus estudos de formação influenciam essa forma de exposição e também as leituras que faço, os temas, debates, e também a questão do livro

público, do livro didático que ajuda, embora sempre tenham alguns itens que a gente discorda, mas a gente aprofunda, explica pro aluno, porque essa visão pode ser aprofundada um pouco mais.

**g) Como espera que esse conteúdo seja compreendido pelo aluno?**

Compreendido no sentido de ele conseguir identificar os mitos atuais, compreender, identificar a explicação racional, conseguir separar o que é a mitologia, o que é a racionalidade, mas não no sentido de ele abandonar a mitologia, saber que a mitologia tem também um sentido de explicação, uma importância, isso na psicanálise, até no sentido da crítica da ciência, no mito do cientificismo, e que ele saiba relacionar isso com a questão da realidade em que ele vive.

**h) Como vê as expectativas do aluno em relação a esse conteúdo?**

Uma parte dos alunos evidentemente consegue acompanhar de maneira ideal. Outra parte aprende o mínimo necessário, outra parte aprende em geral, mas todos os alunos, de alguma forma, ficam sabendo que existe filosofia, explicação racional, e que existe explicação mítica, de algum jeito, de alguma forma, ele é tocado para essa discussão, mesmo que ele esteja preocupado com outras questões, com namoricos, brincadeiras, o jogo de futebol daqui a pouco, mas pelo menos em algum momento ele vai ficar sabendo que houve essas explicações sobre essas temáticas.

**i) Como vê as experiências anteriores do aluno frente a esse conteúdo?**

É fantástica. Por isso que é mais fácil dar aula no Colégio Estadual do Paraná do que num colégio de periferia. Quando você fala de um mito grego, eles já sabem do que se trata, acontece de alguns alunos até já terem lido. Uma parte já leu, até alguns conteúdos de filosofia. Alguns, não todos, não vamos sonhar. Alguns nunca leram nada. Mas numa escola de periferia, por exemplo, às vezes os alunos nunca ouviram falar num mito grego, às vezes repudiam, não conseguem entender; eu já trabalhei com esse público e também foi possível fazer isso, mas é um trabalho mais árduo.

**j) Como percebe que seja a relação do aluno com esse conteúdo?**

Durante as aulas há uma mudança. Ele já conhecia o mito, às vezes, como informação, mas passa a entender o sentido do mito, a função do mito, de que é uma explicação racional que vem substituir, de alguma forma, as explicações mitológicas.

**k) Quais as formas de avaliação utilizadas?**

Produção em grupo, de textos, relacionando com as questões da realidade, produção individual. Quando é possível, discussão em sala. Embora esse ano eu só fiz uma discussão no início do ano, um debate, depois eles produziram um texto, apresentaram, participaram.

**l) Quais são suas expectativas em relação ao aprendizado do aluno?**

As minhas expectativas são bastante realistas, já de antemão eu sei que alguns são ótimos alunos, aprendem fácil, quase nem precisam de professor, pois estudariam por conta própria. E outros que vêm pra estudar, querem estudar, mas têm outras coisas que também chamam a atenção, imagens, celular, tecnologias, jogos, um namorico do lado, mas isso faz parte, esse é o aluno real, é com esse aluno que o professor deve trabalhar no sentido de propiciar e fazer com que ele avance.

**m) Usa avaliações diversificadas? Cite exemplos.**

Produção individual, debate, discussão, produção de textos e assim por diante.

**n) Usa formas ou processos de ensino considerados diversificados?  
Cite-os.**

Texto, exposição oral, uma pergunta introdutória para forçar o aluno pensar naquilo que está sendo proposto (problematização) e também a questão dos multi-meios que ainda estou me preparando para utilizar melhor, a questão da sala de computação, por causa da falta de tempo para preparar aulas com esse material e também da TV PEN DRIVE, que é um ótimo recurso, mas que ainda esse ano usei pouco por causa da falta de domínio do uso do software-livre, que estou me preparando para usar melhor.

**o) Realiza dinâmicas ou outras formas de interação com o aluno?**

Seminários e discussões em sala.

**p) Usa recursos audiovisuais? De que tipo? Com que frequência?**

É essa questão da TV PEN DRIVE, que uso algumas vezes, deveria usar mais, também o DVD. Uso pouco, mas a proposta é usar mais.

**q) O que prioriza na correção das avaliações?**

Eu priorizo a relação entre a questão dos conteúdos trabalhados, e a relação que o aluno estabelece entre a realidade do aluno, o cotidiano, a realidade sistematizada que está sendo abordada em outras disciplinas também, ou seja, aquilo que faz parte do universo do aluno do Ensino Médio. O quanto ele consegue usar isso para a vida, mas não num sentido imediato, mas como a compreensão de mundo, por exemplo, a questão ecológica, por exemplo, em temas de ética e política, pode ser abordada não só na questão da vida dele na cidade de Curitiba, mas também na questão da preocupação com o planeta, com a poluição do espaço e assim por diante.

**r) Promove debates ou discussões em sala? São avaliações que valem nota?**

Tudo de alguma forma vale nota, vale participação. Tudo é de alguma forma computado. Os alunos deveriam estudar pelo prazer de conhecer e pela necessidade de conhecimento, mas ainda não temos maturidade para isso.

**s) Desenvolve atividades de leitura com os alunos? De que forma ou meios?**

Poucas atividades de leitura. Mais a leitura do livro público, ou algum texto à parte. Não muitas atividades de leitura. Ou então, trabalha-se uma temática e cobra-se para que o aluno leia em casa no livro didático público ou em algum outro livro didático que tenha na sua biblioteca. Também alguns trechos de textos de filósofos.

**t) Desenvolve atividades de escrita com os alunos? De que forma ou meios?**

Tudo é produção escrita. Todas as provas são escritas, nenhuma é objetiva, no sentido de marcar “X”.

**14. O que é ensinar filosofia?**

Na minha compreensão, a partir das minhas leituras é tornar os conteúdos sistematizados pela história da filosofia, pelas correntes filosóficas, numa linguagem acessível ao aluno do Ensino Médio, e essa linguagem deve fazer relações com a sua realidade e pra que ele se posicione no mundo de alguma forma, de algum jeito, tendo acesso a esses conteúdos sistematizados, sem esquecer, evidentemente, a questão da realidade.

**15. Considera que existe diferença entre filosofia e ensino de filosofia?**

**Qual?**

Existe diferença, por que a filosofia é a preocupação com a área do conhecimento, que é a filosofia propriamente dita, suas correntes, suas sistematizações, seus grandes problemas filosóficos. Já o ensino de filosofia é toda uma discussão, uma reflexão sobre como ensinar filosofia para o Ensino Médio. Nesse caso é diferente, porque o Ensino Médio, especificamente, exige toda uma habilidade que vem da reflexão sobre a educação, ou seja, do como e da maneira em ensinar filosofia, em fazer filosofia, discutir e aprender filosofia num patamar do Ensino Médio, que é diferente do patamar de uma graduação, de uma pós-graduação, ou de um doutorado, ou da própria pesquisa em filosofia. Há níveis e graus de diferenciação.

**16. O que é filosofia?**

Essa é uma pergunta que muitos autores ainda não conseguiram resolver totalmente, mas da forma que eu trabalho com os alunos do Ensino Médio, para eles compreenderem, a filosofia é uma área de conhecimento, não é uma ciência, não é uma religião, é uma área de conhecimento que busca a totalidade, que trabalha com especulação, autocrítica, revisão, que vai além da ciência que é presa a métodos e estratégias. Então, compreendo

a filosofia como uma área de conhecimento que discute questões de ciência, discute questões de filosofia, mas nessa perspectiva de uma busca de totalidade, de uma autocrítica permanente dos métodos de sua própria sistematização. Não tem objeto e um método de estudo específico, como as ciências, pelo contrário, tem vários métodos, vários objetos, esta área de conhecimento que já tem mais de 2500 anos de existência. É mais um processo, uma atitude.

**ANEXO 1 PLANO DE TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE FILOSOFIA**



**COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL**

Avenida João Gualberto, n.º 250, Centro – Curitiba

Fone: (41) 3304-8933 - E-mail: [cep@cep.pr.gov.br](mailto:cep@cep.pr.gov.br) - Site: [www.cep.pr.gov.br](http://www.cep.pr.gov.br)

**PLANO DE TRABALHO DOCENTE**

CURSO: \_\_\_\_\_ Ensino Médio \_\_\_\_\_ DISCIPLINA: Filosofia \_\_\_\_\_

PERÍODO: \_\_\_1403\_\_\_2604 \_\_\_\_\_ PROFESSOR XXXX\_\_\_\_\_

BLOCO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
- MITO E FILOSOFIA	- Diferenciar a explicação mitológica da explicação filosófica. - Compreender a construção do pensamento filosófico no âmbito da mitologia grega. - Construir conceitos considerando as contribuições da filosofia.	- Aulas expositivas dialogadas - Debates - Leitura de texto. - Sensibilização e Problematização	- Quadro-de-giz - Fotocópias de - Textos - Filmes - Retroprojektor - Slide - TV Pen - Drive	- Diferencia a explicação filosófica da explicação mítica. - Compreende o surgimento da filosofia na Grécia Antiga. - Constrói relações filosóficas com a sua realidade	- Prova - Participação - Trabalhos 3.0

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

**Livro Didático Público de Filosofia.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires.  
**Filosofando: introdução à filosofia.** 3ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

**ANEXO 2** **LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – 305 ARTIGOS**

## **FILOSOFIA, ENSINO E PESQUISA**

(Publicações da Coleção do Fórum Sul sobre o Ensino da Filosofia – Editora Unijuí e da Coleção Filosofia na Escola – Editora Vozes. <sup>31</sup>)

Geraldo Balduino Horn – Coord. NESEF /DTPEN/UFPR

### **1. POR QUÊ / PARA QUÊ? (68 ARTIGOS)**

ALVES, Marcos Alexandre. **A importância do ensino de Filosofia para a reconstrução da dimensão ético-crítica do saber.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

ARALDI, Claudemir Luís. **A crise na educação e a tarefa do ensino de Filosofia.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.M.)

ARMIJOS PALÁCIOS, Gonzalo; **Filosofar e ensinar a filosofiar.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)

CANDIOTTO J. F. S. e VOLP N. V. **O Ensino da Filosofia na PUC PR.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso X. Sociologia e filosofia o ensino médio no Brasil: uma luta centenária in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

CASSOL, Claudionei Vicente. **A missão da Filosofia na Escola Básica.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

CEPPAS, Filipe. **A formação filosófica no Brasil e o ensino de Filosofia.** In: GALLO, Silvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

CERLETTI, Alejandro A., **O ensino filosófico e a reflexão sobre o presente.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (1)

CORNELLI, Gabriele. **A Lição dos Clássicos: algumas anotações sobre a história da filosofia na sala de aula.** In: GALLO, Silvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

---

<sup>31</sup> Levantamento realizado pelos bolsistas e colaboradores do programa LICENCIAR/NESEF: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, do ano de 2007 e 2008.

- COUDEL, Charles. Trad. MAAMARI, Adriana Mattar. **A instituição do cidadão.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)
- DANELON, Márcio. **A Filosofia com Crianças e o Enigma da Infância.** aula In: GALLO, Sílvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. F.)
- DOUAILLIER, Stéphane, **A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (1)
- DUTRA, Delamar J. V.; **Conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania: a Filosofia no vestibular. Inteligência do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)
- DUTRA, Delamar José V. **O que é filosofia, professor? E para que serve?** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)
- FÁVERO, Altair Alberto **Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela opção Político-pedagógica da sociedade** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)
- FERRARO, Giuseppe; **O ensino da Filosofia e o dever do impossível.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)
- GALLINA, Simone F.S., **A disciplina da filosofia e o Ensino Médio.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (1)
- GALLO, Sílvio, **Perspectivas da filosofia no ensino médio brasileiro.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (1)
- GARCIA B. Z. **A Filosofia no Ensino Médio e as Políticas Educacionais do estado do Paraná nos Anos 1990.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios, Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GIOTTO, Joce Mary Mello. **A Filosofia no Ensino Médio e as interfaces da legislação.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.M.)
- GONÇALVES, Rita de A.; **Interlocução entre o pensamento complexo e a Filosofia como disciplina escolar.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. **A Filosofia na educação básica: a sua história e o filosofar.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (EF) (EM)

GUIOTTO, Joce Mary Mello. **Universidade como espaço de formação humanista.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

HORN, Geraldo Balduino. **Algumas considerações sobre a proposta curricular de Filosofia (1994) do Ensino Médio da rede pública paranaense.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.M.)

HORN, Geraldo B., **A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (1)

JACINSKI, Edson; VITKOWSKI, José R.; **Dialogando com os PCNEM+ numa perspectiva deleuziana.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)

KENNEDY, David; **Comunidade da indagação filosófica e transformação educacional: alguns princípios básicos.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)

KENNEDY, David, **Notas sobre a filosofia da infância e a política da subjetividade.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (1)

KOHAN, Walter Omar. **Acerca de um motivo infantil para filosofar.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (EF)

KOHAN, Walter O., **Filosofia e infância: pontos de encontro.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (1)

KOHAN, Walter O., **O ensino da filosofia frente à educação como formação.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (1)

KRONBAUER, Luiz G.; **Entre Filosofia e sociedade: contribuições do professor Fiori.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)

LANGÓN, Mauricio, **Filosofia do ensino de filosofia.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (1)

- LANGÓN, Maurício, **O ensino de filosofia no nível médio.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), *Filosofia para crianças em debate*, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças V. 4(1)
- LEOPOLDO e SILVA, Franklin. **Filosofia e universidade, notas introdutórias para uma análise histórica.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). *Filosofia na Universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)
- LIPMAN, Matthew, **O estilo filosófico das crianças.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (1)
- LIPMAN, Matthew, **Sobre a diferença entre “filosofia para crianças”, “filosofia com crianças” e “a filosofia da infância”.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), *Filosofia para crianças em debate*, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (1)
- MACHADO A.N. **Meta? Reflexão Sobre a implantação da Disciplina de Filosofia no Ensino Médio e Fundamental.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). *Filosofia e Ensino possibilidades e desafios*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MARTINS, Marcos F., **Uma nova filosofia para um novo Ensino Médio.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (1)
- MATTHEWS, Gareth, **A criatividade no pensamento filosófico.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (1)
- MURARO, Darcisio N. *Filosofia para Crianças- Educação para o pensar* in PIOVESAN, Américo et al. (org). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. F.)
- NASCIMENTO, Wanderson F. **Filosofia e Autonomia: possibilidades?** Aula in: GALLO, Sílvio et al. (org). *Ensino de Filosofia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)
- NAVIA, Ricardo. **O Ensino Médio de Filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). *Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.M.)
- OLIVEIRA, Liliana Souza de. Et al. **Perspectivas e desafios curriculares para os cursos de Filosofia.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). *Filosofia na Universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)
- OLIVEIRA, Paula R.. **Filosofia: em todo e nenhum lugar.** In: GALLO, Sílvio et al. (org). *Ensino de Filosofia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)
- PAGNI, Pedro Ângelo. **Os limites e as discretas esperanças do ensino de filosofia: da questão da educação dos educadores aos temas relativos ao amor e à infância no pensamento contemporâneo.** In: GALLO, Sílvio et al. (org). *Ensino de Filosofia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. F.)

PAVIANI, Jayme. **O Agir Formativo do Professor.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

PIRES, Cecília. **Por que a Filosofia é importante no desenvolvimento do imaginário infantil?**

In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.F.)

QUINTELA, Mabel, **Algumas notas sobre o papel da Filosofia no Ensino.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (1)

RAUBER, Jaime José. **Filosofia: o pensar bem nos torna melhores?.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

RIBEIRO, Álvaro S.T., **Filosofia na escola: a história de um projeto.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (1)

RIBEIRO, Renato J.; **Erros e desafios da Filosofia no Brasil, hoje.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)

ROCHA, Ronai Filosofia no Vestibular? in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **A filosofia no ensino médio conforme a LDB-9394/96 e as diretrizes curriculares do MEC – PCN/EM (1999).** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.M.)

RUEDELL, A. **O mundo do texto e o mundo possível: o ensino da filosofia e as possibilidades do texto.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org) Filosofia e Ensino possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.

SARDI, Sérgio A. A filosofia pode ser ensinada? Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

SCHNEIDER, Paulo R. Filosofia da Universidade in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. F.)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia na formação universitária.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

SEVERINO, Antônio J., **O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (1)

SILVEIRA, Renê J.T., **Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (1)

SOUZA, Sônia Maria R. **A filosofia no ensino médio: uma (re)leitura a partir dos PCNs.** In: GALLO, Sílvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

TIBURI, Marcia; **Filosofia e Mídia.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)

TIMM, Edgar Z.; GARIN, Norberto da C.; NOVAES, José Luís C.; **Conjugando o verbo filosofar em sala de aula.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (1)

TOMAZETTI, Elisete M. **Mudanças curriculares no curso de Filosofia licenciatura plena na UFMS: breves considerações.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

TROMBETTA, Gerson Luís Idéia sobre o que é filosofia para quem ensina (e aprende) filosofia in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

WUENSCH, Ana Mirian. **Ouvir, falar, ler e escrever como campos da atividade filosófica nas escolas.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

WONSOVICZ, Sílvio, **Algumas reflexões sobre o ensinar a pensar, por meio da Filosofia, no Brasil.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (1)

WUENSCH, Ana M.; VALADÃO, Erasmo B., **A relação do Projeto Filosofia na Escola com o Ensino Médio.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (1)

## 2) O QUE ENSINAR? (CONTEÚDO, SELEÇÃO DE TEMAS) (11 ARTIGOS)

ARANHA, Maria L.A., **Filosofia no Ensino Médio: relato de uma experiência.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (2)

DRUCKER, Claudia. **A Base da Distinção entre Ensino e Pesquisa em Filosofia.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

LANGÓN, Mauricio, **Apresentação da educação filosófica no Uruguai.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (2)

MUHD, Agueda Filosofia e educação: uma proposta de construção valorativa a partir de Sartre in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

RAUBER, Jaime José. **Filosofia com crianças: a lógica desde as séries iniciais.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.F.)

RONDON, Roberto. **O belo como enfrentamento – introdução à reflexão sobre a dimensão estética no pensamento de Marcuse e suas possibilidades educacionais.** In: GALLO, Silvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

SAUTTER, Frank Thomas. **Lógica recreativa.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.M.)

SAUTTER, Frank Thomas Sobre o ensino de lógica in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. S.)

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Imagens que provocam o filosofar: arte e ensino de filosofia.** In: GALLO, Silvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

TURGEON, Wendy C., **O espelho da educação estética: a Filosofia olha para a Arte e a Arte olha para a Filosofia.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (2)

VILLWOCK, Jorge A.; **O futuro do planeta terra: uma questão de ética e educação.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (2)

### **3. COMO ENSINAR? (METODOLOGIA, ESTRATÉGIAS): (57ARTIGOS)**

AGUIAR, Odílio Alves **O filósofo como contador de histórias em Hannah Arendt** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

BAVARESCO, Agemir. **Filosofia, uma Escola de Liberdade: o ensino da Filosofia na universidade/Unesco 2007.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

BOMBASSARO, Luiz Carlos; **Filosofia, ensino e pesquisa interdisciplinar.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

BORGES, Gabriela L.; OLIVEIRA, Rosana A.F. de, **Filosofia no Caic Professor Anísio Teixeira.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (3)

CASAGRANDA, Edison Alencar. **A Filosofia com crianças e o diálogo como princípio educativo.**

In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.F.)

CARBONARA, Vanderlei; **Filosofia e infância: fundamentos éticos e possibilidades metodológicas do filosofar com crianças.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

CARBONARA, Vanderlei. **O diálogo na formação filosófica: uma discussão sobre metodologia do ensino de Filosofia.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

CONTALDO, Silvia Maria. **A Filosofia no Ensino Médio: interdisciplinaridade e temas transversais – desafios pedagógico.** In: GALLO, Silvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

CONTALDO, Sílvia Maria de. **Um jeito socrático de ler o Críton.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

CUÑARO, Mauricio L.; **Olimpíadas filosóficas uruguaias: uma experiência que deve ser considerada.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

DANIEL, Marie-France et. al., **Idéias e textos para pensar filosoficamente a matemática.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia para crianças: na prática escolar, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 2 (3)

FÁVERO A. A. **Filosofia no Ensino Fundamental: um projeto possível.** In: ROLLA, Aline B. M. et al (org). Filosofia e Ensino possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.

GALICHET, François, **A didática da filosofia na França: debates e perspectivas.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (3)

GALLINA, Rudhra, **Filosofia na escola em Sobradinho.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (3)

GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Atividade filosófica na escola.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.M.)

GALLO, Sílvio **A especificidade do ensino de filosofia em torno dos conceitos** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

GALLO, Sílvio. **Filosofia na educação básica: uma propedêutica à paciência do conceito.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.F.)

- GALLO Sílvio **O ensino de filosofia no Contexto de uma "Educação Menor"**. In: ROLLA, Aline B. M. et al (org). Filosofia e Ensino possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.
- GARIN, Norberto da Cunha; NOVAES, José Luis Correa. **Ensaio Sobre Filosofia e Novas Tecnologias da Educação: desafios, aporias, possibilidades**. In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.
- GEISSER, Maura J., **Filosofia na formação de portadores de necessidades educativas especiais: morte, vida e eternidade a partir de 50 quilos de argila**. in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (3)
- GIOTTO, Joce Mary M.; **Filosofia: ensino e sociedade. Um projeto aplicado no município de Palmas-PR**. in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)
- HAVAS, Katalin G., **A lógica nas escolas, como dimensão da Filosofia nas escolas**. in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (3)
- IBERTIS, Cartola. Et al. **Filosofia On-Line: notas sobre o uso de internet no ensino de graduação**. In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)
- JACKSON, Tom; OHO, Linda E., **Preparando-se para filosofar**. in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia para crianças: na prática escolar, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 2 (3)
- KOHAN, Walter Omar **Sobre o ensinar e o aprender... filosofia** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)
- KOHAN, Walter O., **Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas**. in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia para crianças: na prática escolar, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 2 (3)
- LA GARZA, Teresa de, **Filosofia e literatura: uma relação estreita**. in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (3)
- LEAL, Bernardina, **Filosofia com crianças: uma incursão**. in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (3)
- LEAL, Bernardina Maria de S.; **Filosofia e ensino – vias de acesso à infância?** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

LIPMAN, Matthew, **Sobre planos e discussões e exercícios filosóficos.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia para crianças: na prática escolar, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 2 (3)

MARTÍNEZ, Horácio L. **Ensino da filosofia: uma perspectiva wittgensteiniana** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MARTINS, José Antônio. **O Texto Filosófico: uma necessidade.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

MERÇON, Juliana, **Filosofia na Escola Classe 304 Norte.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (3)

MORIYÓN, Félix G., **Guia para avaliação de Filosofia para Crianças.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (3)

MURCHO, Desidério. **Filosofia, investigação e ensino na universidade.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

NUNES, Renato **A filosofia e o filosofar** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.M. )

OLIVEIRA, Ana P.M. de; NASCIMENTO, Wanderson F., **Um percurso na roseira – Escola Classe 03 do Gama.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (3)

POMMER, Arnildo; **Avaliação e ensino de Filosofia: aspectos da tradição cultural e das inovações legais na escola e na sociedade.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

POMMER, Arlindo. **Das epístolas aos e-mails: é possível ensinar a filosofia?** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (EF) (EM) (ES)

PÔRTO Jr., Francisco G.R., LOYOLA, Valeska M.Z., **Ceag: a consolidação de uma nova proposta.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (3)

PUIG, Irene de, SÁTIRO, Angélica, **Educação Infantil e Filosofia.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (3)

ROCHA, Ronai Pires da. **Em favor da didática.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana.** In: GALLO, Silvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

ROHDEN, Luiz. **Sobre as condições e as implicações da arte de dialogar.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

RUFFALDI, Enzo, **O ensino de filosofia na Itália.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (3)

SARDI, Sérgio A. **A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.F.)

SARDI, Sérgio A.; **Contribuições metodológicas ao filosofar com crianças.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

SARDI, Sérgio A. **O filosofar como circularidade entre silêncio e linguagem.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SARDI, Sérgio A., **Partilhando a Admiração.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (3)

SARDI, Sérgio Augusto. **Ula: um diálogo filosófico entre adultos e crianças.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (E.F.)

SARDI, Augusto Sérgio. **O Ensinar-aprender Filosofia como Exercício Filosófico.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

SÁTIRO, Angélica; **Filosofia e práxis social: um projeto de desenvolvimento da imaginação ética na América Latina (II).** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

SAYÃO, Sandro C.; **A educação e a necessidade de novos territórios existenciais ao humano.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

SILVA, Marcos Rodrigues da. **A filosofia da ciência e sua contribuição para o ensino de ciências.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SILVA, Marcos R. da; **História e Filosofia da Ciência: alguns problemas de sua relação com o ensino de ciências.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (3)

SUASSEVILLE, Michel, **Notas sobre alguns pressupostos de Filosofia para Crianças.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (3)

VALVERDE, Antonio. **Experiências em disparar o ato de filosofar e projeto transdisciplinar.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

#### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: (27 ARTIGOS)**

AGRATTI, Laura. **A Orientação de Fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores em filosofia.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

BAVARESCO, Agemir Os cursos de filosofia no R S: memória e aprendizagem in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. S.)

BENINCÁ, Elli. **A formação do professor de Filosofia.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

CENCI, Vitório Angelo; DALBOSCO, Cláudio Almir; FÁVERO, Altair Alberto. **A Formação Cultural como Exigência para a Formação Docente: aproximações a partir das concepções filosófico-educativas de Adorno.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

CERLETTI, Alejandro A., **Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (4)

DALBOLSCO, Cláudio Almir. **Filosofia e Formação.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

FABRI M. **Monólogo, Diálogo, Ensino.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.

FÁVERO, A.; CASAGRANDA, E. A. **O fazer filosófico e a aprendizagem metodológica: a presença da Filosofia na escola a partir da experiência do estágio.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GALLINA, Simone Freitas da Silva Formação de Professores: a filosofia e o ensino médio in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.M. )

GALLO, Sílvio. **Para Além da Explicação: o professor e o aprendizado ativo da filosofia.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

GONÇALVES, Rita de Athayde. **Um estudo sobre a formação inicial do professor de Filosofia: desafios e perspectivas atuais.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GUIDO, Humberto A.O., **A filosofia no Ensino Médio: uma disciplina necessária.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (4)

HEUSER, Ester Maria Dreher. **O ensino de Filosofia e a formação de professores.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

HORN, Geraldo B.; **Alguns apontamentos sobre a função social do ensino de Filosofia e da prática do filósofo-professor.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (4)

KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Problemas e Perspectivas na Formação de professores(as) de Filosofia.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

LANGON, Maurício. **Ofícios.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

MATOS, Junot Cornélio. **Discutindo a formação de professores de Filosofia.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MATOS, Junot Cornélio, **O ensino de filosofia e a formação de proffessores.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (4)

MUNARO V. A. **O Diálogo Socrático e a aprendizagem Filosófica.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino possibilidades e desafios, Unijuí Ijuí, 2003.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Da solidão da montanha à praça do mercado: desafios e perigos para o ensino de filosofia.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (4)

PIZZI, Jovino. **Ética e Docência: profissionalismo e cidadania.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

RIBAS, M. A. C.; MELLER, M. C.; GONÇALVES, R. A. **Repensar da filosofia no ensino médio.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (E.M.)

ROCHA R. **Crianças não cuidam de si.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.

SÁTIRO, Angélica, **Avaliar? Pois é... Por quê?** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia para crianças: na prática escolar, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 2 (4)

SCHORN, Remi. **Epistemologia na Formação do Professor de Filosofia.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

TROMBETTA, G. L.; CASAGRANDA, E. A. **A formação teórica e prático-pedagógica na estrutura curricular: a experiência do curso de filosofia da UPF-RS.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (E.S.)

WAKSMAN, Vera, **Quem é o professor de filosofia?** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (4)

##### **5. FILOSOFIAS E EDUCAÇÃO: (80 ARTIGOS)**

ALMEIDA, Danilo di Manno de, **A filosofia, a universidade e suas possibilidades em torno da política e do mercado.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (5)

ARALDI, Clademir Luís; **Nietzsche, a educação e a crítica da cultura.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Dificuldades e possibilidades que constituem o processo de ensino aprendizagem de Filosofia nas escolas: um olhar voltado às implicações singulares na constituição do pensamento.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BENETTI, Cláudia C.; **Ensinar a pensar no contexto do ensino de Filosofia: um estudo com Gilles Deleuze.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

BORIN, Luiz Claudio; BRIXNER, Jerônimo José. **O “papel formador” da filosofia.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CARBONARA, Vanderlei. **Concepções ético-epistemológicas que fundamentam a ação interdisciplinar e transdisciplinar no ensino fundamental e médio.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CARBONARA, Vanderlei. **Docência e Ética: um apelo humano por uma Pedagogia da justiça.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

CARBONARI, Paulo César. **Filosofia e Direitos Humanos: possibilidade de aproximação na Educação.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

CENCI, Angelo V.; **Para além da doutrinação e espontaneísmo: desafios atuais da educação moral à escola.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

CENCI, Ângelo V. **Sobre a Educação Moral** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.M. )

CREMONEZI, André R.; **Humanitas e Bildung na Teoria da História de Johann Gustav Droysen.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

CUNHA, José A., **Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças V4 (5)

DALMÁS, Giovana. **Entre a Filosofia e a catequese (II): o caso filosófico em algumas universidades.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

EITERER, Carmem Lúcia **Da companhia de Jesus aos nossos dias: um comentário sobre a história do ensino de filosofia na escola média no Brasil** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

FABRI, Marcelo. **A filosofia é inseparável de seu ensino.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto. **Da epistemologia à hermenêutica: o papel da filosofia no mundo atual numa perspectiva rortiana.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto. **Ensino de Filosofia e os desafios para o século XXI.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.F.)

FÁVERO, Altair Alberto. Et al. **O diálogo como conversação e redescrição do mundo.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

GADOTTI, Moacir, **A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

GALLO, Sílvio. **Filosofia no Ensino Médio: em busca de um mapa conceitual.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.M.)

GARCIA, Cláudio Boeira **Educação, ensino de filosofia e política** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

GARCIA, Cláudio Boeira. **Filosofia, ação e mundo das aparências.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

GHEDIN, Evandro. **A problemática da filosofia no Ensino Médio.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.M.)

GHIRALDELLI Jr., Paulo, **Adorno, Rorry e o ensino de filosofia (ou o professor de filosofia e o grande filósofo: diferenças e similitudes).** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (5)

GIMÉNEZ, Fabián, TRAVERSO, Gabriela, **Infância e pós-modernidade.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (5)

GIOTTO, Joce Mary Mello. **Pressupostos interdisciplinares do conhecimento e do saber.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

HORN, Geraldo Balduino. Et al. **A Filosofia como criação de conceitos: a questão da especificidade da produção do saber filosófico.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

HORN, Geraldo Balduino. **Filosofia, ensino e emancipação.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

JUK J. e ARAÚJO S. M. C. **Desafios e Possibilidades do Ensino da Filosofia no CEFET-PR** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino possibilidades e desafios, Ijuí: Unijuí, 2003.

KENNEDY, David, **Pensar por si mesmo e com outros.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

KOHAN, Walter O.; **As infinitas antinomias do ensino de Filosofia.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

KOHAN, Walter O., **Conversas com John Dewey e Matthew Lipman.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1998, Série Filosofia e Crianças Vol. 1. (5)

KOHAN, Walter O., **Fundamentos à prática de filosofia na escola pública.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (5)

KOHAN, Walter O., **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1998, Série Filosofia e Crianças Vol. 1. (5)

KOHAN, Walter Omar. **Perspectivas atuais do Ensino de Filosofia no Brasil.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates, a educação e a filosofia: de herói a anti-herói** In: GALLO, Silvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)

KUIAVA, Evaldo Antonio. **A relação ética, o filosofar e o ensino da Filosofia: uma abordagem a partir de Lévinas.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

KUIAVA, Antônio Evaldo; SANGALLI, Idalgo José. **Formação Ética e Valores Morais no Processo de Ensino e Aprendizagem.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

LANGON, Mauricio **Filosofar e ensinar a filosofar no século XXI?** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

LIMA, Walter M., **Consideração sobre filosofia no Ensino Médio.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (5)

LIPMAN, Matthew, **Alguns pressupostos educacionais da Filosofia para Crianças.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

LIPMAN, Matthew, **Alguns pressupostos filosóficos de filosofia para crianças.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

LIPMAN, Matthew, **Como nasceu filosofia para crianças.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1998, Série Filosofia e Crianças Vol. 1. (5)

LORIERI, Marcos A., **Investigação filosófica com crianças e jovens. Perspectivas a partir da experiência brasileira com proposta de Matthew Lipman.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

LORIERI, Marcos A., **Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

MAAMARI, Adriana Mattar. **A Filosofia e o seu ensino na perspectiva da modernidade e da laicidade.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

MAAMARI, Adriana Mattar. **Condocert e a educação laica.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

MAAMARI, Adriana Mattar. **O ideal laico na construção da escola republicana: a polarização filosófico-política entre as concepções de J.J. Rousseau e Condorcet.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MATOS, Olgária, **Educação: olhar democrático.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

MONTEIRO, Maria Neuza; BRITO, Maria dos Remédios; **Um olhar sobre o ensino de Filosofia da Educação na escola normal paranaense: recuperando perspectivas históricas.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

MUCHAIL, Salma Tannus. **A filosofia e seu ensino: um modo de ler.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (5)

OBIOLS, Guillermo A., **O ensino de filosofia na Argentina: apresentação, problemas e perspectivas.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (5)

OMAR W. K. **Políticas da Filosofia na Escola** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino possibilidades e desafios, Ijuí: Unijuí, 2003.

PAVIANI, Jayme; **Filosofia e sociedade: texto e contexto.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

PAVIANI, Jayme. **Filosofia do Ensino da Filosofia.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PEREIRA, Ascísio dos Reis. **Um Projeto Político e Pedagógico para a Modernidade: reflexões acerca da filosofia, da educação e da moral, na contribuição de John Locke.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

PIZZI, Jovino. **As fronteiras filosóficas: do horizonte acadêmico ao mundo da vida.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

REED, Ronald, **Tempos perdidos, tempos recuperados.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1998, Série Filosofia e Crianças Vol. 1. (5)

ROCHA, Ronai Pires da. **Sobre o espaço da filosofia no currículo escolar.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.(E.M.)

- ROCHA, Ronai, **Filosofia como educação de adultos.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 6 (5)
- RODRIGUES, Zita Ana Lago **O ensino da filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas: as determinações legais e a questão do ensino da filosofia no Brasil** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)
- RODRIGUES, Zita A. Lago. **Os valores e a necessidade do filosofar – reflexões paradigmáticas sobre o ensino da Filosofia.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- ROHDEN, Luiz **Amizade, entre filosofia e educação** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. S.)
- RUBIN, Achylle Alexio **Notas sobre o ensino da filosofia** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **O estigma de Prometeu e o acorrentado da Filosofia: a dimensão simbo-lógica da criação humana.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)
- SARDI, Sérgio A. **A construção do sentido da leitura-escrita em um caminho de volta ao silêncio.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)
- SÁTIRO, Angélica, **Indagação filosófica com crianças brasileiras – quais perspectivas?** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)
- SCHNEIDER, Paulo Rudi. **Filosofia e ensino.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- SCHNEIDER, Paulo Rudi; **Filosofia e sociedade.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)
- SCOLNICOV, Samuel, **A problemática comunidade de investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento.** In: GALLO, Sílvio et al. (org). Ensino de Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E. M.)
- SHARP, Ann M., **Experiências, significado e o desejável: educação da imaginação.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

THEOBALDO, Maria Cristina, **Filosofia e Educação Reflexiva: três abordagens: Lipman, Dewey e Habermas.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

TOMAZETTI, Elisete M. **Algumas reflexões acerca do ensino de Filosofia nas condições contemporâneas.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (E.M.)

TROMBETTA, Gerson Luís. **O papel da operação reflexiva no ensino e no exercício da filosofia: contribuições para uma idéia de filosofia no ensino médio.** In: FÁVERO, Altair A. et al. (org). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.M.)

VALLS, Álvaro L. M.; **Filosofia e sociedade no século XXI.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

VICUÑA, Ana María, LÓPEZ, Celso, **Fundamentação Ética dos Direitos Humanos e Filosofia para Crianças.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (5)

WAKSMAN, Vera Sentidos e sem-sentidos da educação moral in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (E.M. )

WUENSCH, Ana Míriam; **Por uma didática da Filosofia.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (5)

## 6 OUTROS: (62 ARTIGOS)

ACHNEIDER, Paulo Rudi. **Pesquisa e formação filosófica.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

ALLES, Luis. **A concepção filosófica de Emmanuel Lévinas.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (FILOSOFIA DE EMMANUEL LÉVINAS)

BATISTA, IRINÉIA DE LOURDES. **ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS: QUESTÕES INVESTIGATIVAS.** IN MAAMARI, ADRIANA MATTAR ET AL (ORG). FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE. IJUÍ: ED. UNIJUÍ, 2006. (ES)

BOCCA, Francisco V.; **Possibilidades de construção social. Contribuições de Comte e Freud.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (7)

BOCCA, Francisco Verardi. **Psicanálise e educação.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

BRIXNER, J. J.; BORIN, L. C. **Considerações sobre ética comunicativa.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

BURDZINSKI, Júlio César. **Algumas ponderações acerca da Filosofia e História da Filosofia.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org.). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (FILOSOFIA E HISTÓRIA DA FILOSOFIA)

BÜTTNER, Peter, **Pela comunidade de investigação à sociedade de responsabilidade e solidariedade.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

CALDERA, Alejandro Serrano. **Ética y política.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CAM, Philip, **Filosofia e liberdade.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

CÂNDIDO, Celso. **A Filosofia no ciberespaço.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (FILOSOFIA E INTERNET)

CENCI, Angelo V. **Esclarecimento, autonomia e educação moral em Kant.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (FILOSOFIA DE IMMANUEL KANT)

CRAIA, Eladio C. P. **Gilles Deleuze e a virtualidade: a passagem da história à cartografia no ensino da filosofia** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.(sobre história da filosofia e o trabalho do educador)

DANIEL, Marie-France, **Filosofia para Crianças adaptada à matemática: cooperação e diálogo.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

EIDT, Celso. **Filosofia como interpretação e transformação do mundo: o jovem Marx.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Filosofía e interculturalidad em América Latina: intento de introducción no filosófica.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GALLO, Sílvio, **Ética e cidadania no ensino da filosofia.** in: GALLO, Sílvio et al (org.) Filosofia do ensino de Filosofia, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003, Série Filosofia e Crianças Vol. 7. (7)

GARCIA, Claudio Boeira. **Filosofia e vida argumentativa.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (FILOSOFIA E VIDA POLÍTICA)

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Considerações sobre a pesquisa em Filosofia.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Professor de Filosofia: erudito ou pensador?** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (O PAPEL DO PROF.º DE FILOSOFIA)

JACINSKI, Edson. **Os desafios educacionais da cultura audiovisual: considerações para o ensino da filosofia.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

JAMES A., JENKS, C., PROUT, A., **O corpo e a infância.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (7)

KENNEDY, David, **As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (7)

KOHAN, Walter Omar. **Foucault e o Cuidado de Sócrates.** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

KRONBAUER, Luiz Gilberto **Fiori: a linguagem, o pensar e a práxis** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.(sobre a importância da linguagem na filosofia)

KUIAVA, Evaldo Antonio. **Considerações acerca do papel da filosofia: uma abordagem crítica a partir do pensamento de Emmanuel Lévinas.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LARROSA, Jorge, **Dar a ler, dar a pensar... quem sabe. Entre Literatura e Filosofia.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

PATRIOTA, Margarida, **O que a Literatura oferece à Filosofia?** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

PELIZZOLI, Marcelo L.; **Sensibilização ecológica na educação.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (7)

PEREIRA, Ascísio dos Reis. **A moral liberal como um processo educativo no pensamento político de John Locke.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

PLOTZ, Judith, **Romantismo, infância e os paradoxos do desenvolvimento humano.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (7)

PORTA, Mario Ariel González. **Considerações acerca do estudo filosófico.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

PULINO, Lúcia H.C.Z., **A psicologia no Projeto Filosofia na Escola – Construindo a interdisciplinaridade.** in: KOHAN, Walter O. et al (org) Filosofia na escola pública, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2000, Série Filosofia e Crianças Vol. 5 (7)

RODRIGUES, Ricardo Antonio. **A justiça e a responsabilidade: contraposição ao mapa conceitual da autonomia e da liberdade no pensamento de Lévinas.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

RODRIGUES, Zita A. Lago. **Paradigma científico dominante, novo paradigma emergente, nas ciências e no conhecimento: um debate contemporâneo.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

ROHDEN L. **Filosofia e Literatura: linguagem científica, hermenêutica e literária.** in: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios, Ijuí: Unijuí, 2003.

ROHDEN, Luiz. **Sentido(s) da leitura hermenêutico-filosófica.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

ROHDEN, Luiz. **Sobre a Arte de Escrever Filosofia filosoficamente!** In: CARBONARA, V. et al. (org), Filosofia, Formação Docente e Cidadania. Coleção Filosofia e Ensino, (12). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

RUEDELL, Aloísio **Da hermenêutica para o ensino: uma discussão a partir do conceito de alteridade** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.(sobre a possibilidade do ensino e a hermenêutica)

RUIZ, Castor **Liberdade e Poder: a trama mitológica da subjetividade e da sociedade** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (sobre liberdade, transição do mito para o pensamento)

RUIZ, Castor B.; **A filosofia, o poder e a vida humana: os paradoxos do biopoder.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (7)

RUIZ, C. M. M. B. **A Incidência da prática Ética.** in: Filosofia e Ensino possibilidades e desafios, Ijuí: Unijuí, 2003.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **A prática ética: o poder (político) de comandar a própria existência.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella **Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão** in PIOVESAN, Américo et al. (org). Filosofia e Ensino em Debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.(sobre filosofia e o ensino da cultura).

SANTIAGO, Gustavo, **A história das histórias.** in: GALLO, Silvio et al (org.) Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1998, Série Filosofia e Crianças Vol. 1. (7)

SARDI, Sérgio A.; **A experiência do pensar em busca de um caminho de volta.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (7)

SARDI A.S. **Viver e Pensar.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios, Ijuí: Unijuí, 2003.

SASSONE, Ricardo, **Pedagogia, teatro e ação: um espaço de reflexão.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

SÁTIRO, Angélica; **Aprofundar as raízes nas manhãs: cidadania criativa.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (7)

SAUTTER, Frank Thomas. **Teoria dos estágios da argumentação.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SCHAEFER, OSMAR MIGUEL **SOBRE O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE IN PIOVESAN, AMÉRICO ET AL. (ORG). FILOSOFIA E ENSINO EM DEBATE. IJUÍ: EDITORA UNIJUÍ, 2002.(SOBRE A COMPLEXIDADE DA FILOSOFIA)**

SCHNEIDER, PAULO RUDI **IDÉIA DE UNIVERSIDADE: PROFSSIONALIZAÇÃO, PESQUISA E CULTURA IN PIOVESAN, AMÉRICO ET AL. (ORG). FILOSOFIA E ENSINO EM DEBATE. IJUÍ: EDITORA UNIJUÍ, 2002.(SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE)**

SCHORN.R. **O que é e o que não é Filosofia para Popper.** In: ROLLA, Aline B. M. et al. (org). Filosofia e Ensino possibilidades e desafios, Ijuí: Unijuí, 2003.

SIDEKUM, Antonio. **Desafios para a filosofia intercultural: cultura e poder.** In: CANDIDO, C. et al. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SILVA, João Carlos Salles Pires da. **A síndrome de Virchow.** In MAAMARI, Adriana Mattar et al (Org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (ES)

SOUZA, Ricardo T.; **O papel dos filósofos nos comitês de ética e bioética.** in: SARDI, Sérgio A., et al. (org). Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (7)

SPLITTER, Laurence. **Algumas reflexões sobre continuidade e evolução.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

TROMBETTA, Gerson Luís. **Da estetização do mundo ao embrutecimento estético: notas sobre a relação entre experiência estética e educação.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (FILOSOFIA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA)

VOLKER, Paulo, **Filosofia e Literatura ou as relações perigosas.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

WARTOFSKY, Marx, **A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo.** in: KOHAN, Walter O. et al (org), Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças vol. 3. (7)

WUENSCH, Ana Míriam, KOHAN, Walter O., **Passado, presente e futuro da investigação filosófica com crianças no Brasil.** in: KOHAN, Walter O. et al (org.), Filosofia para crianças em debate, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças Vol. 4. (7)

WUENSCH, Ana Mirian. **Sobre as mulheres, pensadoras e currículos de Filosofia.** In: RIBAS, M. A. C. et al. (org). Filosofia e ensino: A Filosofia na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (FILOSOFIA E PENSADORAS)