

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANGELO VANDINEY CORDEIRO

**A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

**BLUMENAU
2015**

ANGELO VANDINEY CORDEIRO

**A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, na Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Professor orientador: Dr. Celso Kraemer.

**BLUMENAU
2015**

ANGELO VANDINEY CORDEIRO

**A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO:
O QUE PENSAM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Celso Kraemer/FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Salma Tannus Muchail/PUC/SP
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Marchi/FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 27 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a sabedoria, a inteligência e a saúde para desenvolver esse trabalho.

A minha filha Thaila Luiza que nasceu durante o mestrado, que torna meus dias mais agradáveis, juntamente com sua mãe e minha esposa Juliana, que inclusive colaborou na construção do sumário.

Aos meus pais e irmãos e irmã, que mesmo distantes sempre estão presentes em meus afazeres diários, as raízes que sustentam a nossa união são sempre ligadas pelo pensamento e pela vontade de estar perto.

A toda equipe do Mestrado em Educação da FURB, em especial o professor Adolfo Ramos Lamar, e a professora Rita de Cássia Marchi que se dispuseram a participar da banca de qualificação e defesa, meu muito obrigado.

Ao grande mestre e amigo, orientador Dr Celso Kraemer, obrigado pela atenção, pela humildade e inspiração. Sou grato pelas várias ajudas, apontamentos e conselhos.

A professora Salma Muchail, por aceitar o convite para a banca de defesa.

Aos alunos que responderam o questionário, e em especial aos que participaram dos dois grupos focais.

A turma do mestrado de 2013, que todos tenham sucesso por onde estiverem.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida junto à linha de pesquisa, *Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB e ao grupo de pesquisa Saberes de Si. Tem como tema a Filosofia no Ensino Médio a partir da visão dos estudantes. O objetivo geral é compreender a filosofia na educação básica a partir do ponto de vista dos estudantes do segundo ano do Ensino Médio. A pesquisa discute a filosofia na educação básica, tomando por referência conceitos de autores consagrados da filosofia, documentos oficiais sobre a filosofia e a educação no ensino médio para, assim, compreender o que pensam os estudantes do Ensino Médio sobre a Filosofia na educação básica. A pesquisa é de cunho qualitativo, com a metodologia de análise de conteúdo. A presença da Filosofia na educação brasileira é instável, porém desde 2008 tornou-se obrigatório o seu ensino em todas as séries do Ensino Médio, pela Lei nº 11.684/08. Os documentos que tratam da Filosofia no Ensino Médio entendem que ela, ao ser estudada, precisa levar em consideração a história da filosofia, bem como, abordar temáticas de interesse filosófico. Com isso o estudante entra em contato com textos filosóficos, e a partir daí, torna-se capaz de ler e discutir assuntos filosóficos e não filosóficos, bem como expressar-se com argumentos mais qualificados, tanto na escrita quanto na oralidade. A geração de dados de campo para a pesquisa foi feita pela aplicação de questionários a 175 estudantes do segundo ano do Ensino Médio, em cinco escolas da rede estadual de Blumenau, e a realização de dois grupos focais em uma escola estadual, do centro da cidade de Blumenau. Essa pesquisa valoriza o olhar do estudante sobre a presença da Filosofia na grade curricular do Ensino Médio na educação básica brasileira. A discussão dos dados se deu a partir de três categorias: *Ser sujeito, docência e dialogicidade; Dando sentido ao filosofar; Contribuições dos estudantes para o estudo da Filosofia*. As análises mostraram que, por um lado, há um desconforto em parte dos estudantes com a escola e suas disciplinas, mas, por outro lado, muitos estudantes estão abertos aos estudos filosóficos e gostam da disciplina, veem sentido em estudá-la e relacionam a Filosofia com seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação filosófica. Ensino Médio. Estudantes. Filosofar.

RESUMEN

La presente disertación fue desarrollada de acuerdo con la línea de investigación de *Educación, Cultura y Dinámicas Sociales*, del Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidade Regional de Blumenau (FURB) y al grupo de investigación *Saberes de Si*. Focaliza a la Filosofía en la Escuela Secundaria desde el punto de vista de los estudiantes. El objetivo general es la comprensión de la Filosofía en la Educación Básica a partir del punto de vista de los estudiantes del segundo año. La Investigación discute la filosofía en la Educación básica, tomando por referència conceptos de autores consagrados del pensamiento filosófico y documentos oficiales sobre filosofía relacionada a la educación en la enseñanza secundaria para obtener una semblanza de la opinión que los estudiantes de este período de formación tienen sobre la Filosofía como asignatura escolar. La pesquisa es de cuño cualitativo y utiliza una metodología de análisis de contenido. La presencia de la Filosofía en la educación brasilera era esporádica hasta 2008, cuando se tornó obligatoria en todos los grados de la enseñanza secundaria por medio de la Ley n 11.684/08. Los documentos que tratan de la Filosofía en la secundaria entienden que la misma, al ser estudiada, debe considerar la historia de la filosofía y abordar temáticas de interés filosófico. Con esto, los estudiantes entran en contacto con la teoría filosófica a travez de cuales puede tornarse capaz de leer y discutir críticamente asuntos filosóficos y no filosóficos y expresarse con argumentos más cualificados escritos y orales. La obtención de los datos en la investigación en campo fue realizada por la aplicación de cuestionarios a 175 estudiantes del segundo año de la Enseñanza Secundaria, en cinco escuelas de la red estadual de Blumenau, y la realización de dos grupos focales en una escuela estadual, del centro de la Ciudad de Blumenau. Com esta investigación se busca valorizar la opinión del alumno sobre la presencia de la Filosofía en el curriculum de la Enseñanza Secundaria en la Educación básica brasilera. La discusión de los datos se produjo a partir de tres categorías: *Ser sujeto, docencia y dialogicidade; Dando sentido al filosofar; Contribuciones de los estudiantes para el estudio de la Filosofia*. Los análisis muestran que, por un lado, hay una queja de algunos estudiantes referente a las asignaturas, pero, por otro lado muchos estudiantes están dispuestos y predispuestos a asimilar los estudios filosóficos y les gusta la asignatura, valorizando su relación con lo cotidiano.

Palbras clave: Educación filosófica. Enseñanza Secundaria. Estudiantes. Filosofar.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. A EDUCAÇÃO E AS RAZÕES DE SER DA FILOSOFIA PARA OS FILÓSOFOS.....	18
2.1. O ESPANTO PLATÔNICO E A ADMIRAÇÃO ARISTOTÉLICA	19
2.2. A AUTONOMIA RACIONAL KANTIANA.....	23
2.3. NIETZSCHE: A AFIRMAÇÃO DA VIDA	26
2.4. HEIDEGGER: O RESGATE DO SER.....	30
2.5. A FILOSOFIA DE FOUCAULT	32
2.5.1. Foucault e a história	34
2.5.2. A filosofia o sujeito e a verdade.....	36
2.6. DELEUZE: A FILOSOFIA POR CONCEITOS	39
3. A COMPREENSÃO HISTÓRICA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	45
3.1. HISTÓRICO DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	45
3.2. A FILOSOFIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR	54
4. A FILOSOFIA A PARTIR DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	65
4.1. O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO	65
4.2. SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	72
4.3. SER SUJEITO, DOCÊNCIA E DIALOGICIDADE	78
4.4. DANDO SENTIDO AO FILOSOFAR.....	88
4.5. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDANTES PARA O ESTUDO DA FILOSOFIA	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
6. REFERÊNCIAS	111

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por tema a filosofia no ensino médio. O assunto faz parte de minha trajetória acadêmica e profissional. Meu primeiro contato com a Filosofia foi na graduação, na Fundação Educacional de Brusque - FEBE, no período de (2000 – 2002). Na ocasião frequentava o Curso de filosofia e nele desenvolvemos¹ um projeto de estágio dedicado à Filosofia no Ensino Médio intitulado, “*Como despertar para a importância da Filosofia no Ensino médio: uma tentativa de filosofar a Filosofia no Ensino médio*”.

Mesmo considerando a distância de tempo, mas contando com o fato de haver-me dedicado à carreira de professor de Filosofia no ensino médio, o projeto serviu de inspiração para a atual pesquisa. As discussões nele desenvolvidas trouxeram algumas respostas positivas, na mediação e na produção do conhecimento para as aulas de Filosofia ministradas em escolas públicas e particulares de Blumenau, desde 2003.

A presente pesquisa, desenvolvida junto ao Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau – FURB, iniciado em 2013, intentou problematizar a filosofia no ensino médio a partir da contribuição dos estudantes, continuando, de certa forma, a discussão iniciada em 2002.

A motivação de cunho profissional decorre do trabalho como professor de Filosofia. Nele os problemas inerentes ao trato cotidiano dispensado a essa disciplina nas escolas, tanto públicas quanto particulares, são desafios ao ofício do filósofo-professor. Assim, o trabalho de professor, com as questões inerentes à Filosofia no Ensino Médio, como as dificuldades de fazer da filosofia algo prazeroso para os estudantes, são impressões que inquietaram e motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Nela se verifica que as possibilidades são variadas, que o diálogo com os estudantes pode melhorar a Filosofia na educação básica.

As discussões acerca da presença da Filosofia no Ensino Médio são históricas, mas se tornaram mais frequentes a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei prescreve que, ao final do Ensino Médio, o estudante tenha “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia² necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

¹ A disciplina de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”, era desenvolvida em equipes, deste modo, o trabalho acima citado foi feito pelos acadêmicos, Alcimar Verona, Angelo Vandiney Cordeiro, Claudemir Lauridno e Jaison Alves da Silva, orientados pela professora Clara Maria Furtado e pelo professor José Francisco dos Santos. Esse trabalho era requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Filosofia no Centro de Educação Superior de Brusque no ano de 2002 – CESBE/FEBE.

² Os processos e debates sobre a retomada da Filosofia no Ensino Médio, são muito próximos dos problemas que a Sociologia também enfrentou para se consolidar como disciplina obrigatória no Ensino Médio no Brasil. A

Fala-se da volta da filosofia na grade curricular do Ensino Médio, porque durante o Regime Militar no Brasil, de 1964 a 1985, com a aprovação da LDB nº 5.692/71, a filosofia foi retirada da educação básica, “nessa reforma, que deixava de lado as humanidades para priorizar disciplinas que propiciassem uma formação técnico-profissionalizante, a filosofia foi incluída no rol das disciplinas optativas, o que levou à sua progressiva extinção” (RODRIGO, 2009. p. 8) como disciplina do Ensino Médio.

A partir de 1996, após a sinalização da LDB de que a Filosofia estava ganhando espaço no Ensino Médio, a discussão pela volta da Filosofia como disciplina obrigatória se intensifica. Neste debate,

[...] se engajaram os departamentos de filosofia das universidades brasileiras, os estudantes universitários de filosofia e algumas associações da sociedade civil. Entre meados da década de 1970 e meados da década de 1980, vários encontros foram realizados, diversos textos e livros foram publicados e manifestações públicas foram organizadas. Em 1985, uma lei complementar permitiu que, em alguns estados brasileiros, a filosofia figurasse como disciplina optativa (GALLO, 2013. p. 308).

Esses movimentos aos poucos foram abrindo espaço para a Filosofia. Em 2008, a Lei Nº 11.684 de 02 de junho, substituiu a lei nº 9.394/96, e torna obrigatório o ensino de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio.

Portanto, após 2008, a Filosofia torna-se uma disciplina a ser ministrada para os estudantes do Ensino Médio que, postos em contato com essa disciplina passam a ver e estudar um tipo de conhecimento que requer leitura, raciocínio lógico, entendimento de textos filosóficos, interpretação, criticidade, abertura para novas possibilidades, questionamentos das próprias verdades, escrita e outras competências que estão presentes também em outras disciplinas. Com isso, a partir da obrigatoriedade da Filosofia, os estudantes do Ensino Médio, passam a conviver com outro tipo de abordagem, o conhecimento filosófico, e por ele, e com ele, passam a ver e entender o mundo com outras perspectivas provenientes do filosofar.

Ao considerar o que os estudantes pensam sobre a filosofia no ensino médio, buscou-se obter algumas respostas para a educação filosófica que, de acordo com Cerletti (2009, p.50-51), “deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao

própria LDB de 1996, aproxima às duas disciplinas como conhecimentos obrigatórios para a educação básica, e em 2008, a Lei 11.684/08, ao se referir a Filosofia, inclui também a Sociologia no mesmo artigo.

mundo de hoje”. Com essa perspectiva, a ideia foi conhecer, nos estudantes, suas compreensões de filosofia.

Ao deparar-se com Filosofia na educação, existe a tendência de problematizar a própria filosofia, assim, é importante conceituá-la. O entendimento do que é filosofia recebeu várias respostas na história da filosofia. Sobre o que se deve entender por filosofia não há unanimidade entre os filósofos, não é possível um conceito único. Isso seria contrário à própria proposta da filosofia, que se diz aberta ao novo, a outras possibilidades e diferentes perspectivas. Segundo Cerletti (2009. p. 11), definir Filosofia “não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes de filosofia e do filosofar”.

Silvio Gallo, ao tratar da especificidade da Filosofia, adverte que ela possui três características principais:

- 1) trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia (...), é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, à diferença da ciência e da arte;
- 2) apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva;
- 3) possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. (2013, p. 54)

Com essa visão abrangente do que a filosofia representa, o estudante do Ensino Médio, que participa das aulas de filosofia, entra em contato com um tipo de conhecimento que possibilita olhar para seu cotidiano de forma aberta, crítica, que indaga, e faz desconfiar continuamente das verdades inerentes à sua formação.

O estudante do Ensino Médio tem características peculiares, inserido em um contexto cultural com predomínio da imagem. Ele está mergulhado na virtualidade da internet, em redes sociais, em grupos com os quais tem afinidades, acostumado com o imediato, com o clique, com respostas prontas, associado à geração que se habituou a fazer várias coisas ao mesmo tempo.

Segundo Cerletti (2009. p. 49),

[...] o ritmo vertiginoso da imagem nunca será alcançado pelo andar mais lento da reflexão. Os tempos do pensamento são tempos outros que os dos programas televisivos de entretenimento, do videoclipe ou da publicidade. Também se corre

outro risco: ao absolutizar-se o recurso do impacto visual e a sequência vertiginosa, privilegia-se, quase que unilateralmente, o poder sintético da imagem ante o caráter eminentemente analítico da crítica que a filosofia contrapõe.

O estudante que vive o seu cotidiano atingido pela virtualidade, empurrado pela rapidez tecnológica, está também em uma sala de aula, na escola. Essa instituição responde a um sistema educacional, seleciona disciplinas que o aluno deve dar conta todos os anos, através de notas que avaliam seus conhecimentos nas diversas matérias da grade curricular. Em meio à grade dessas disciplinas, também está presente a filosofia, que exige dele parar, analisar, avaliar e, na medida do possível, dar algumas respostas para o mundo em que vive.

Segundo, Rodrigo (2009. p. 7), “o ensino de filosofia na escola secundária existe no Brasil desde o período colonial”, mas era uma presença ligada a uma elite intelectual que tinha acesso à educação.

No período em que a filosofia esteve excluída do Ensino Médio, a educação básica sofreu algumas transformações, dentre elas, se destaca o “crescente processo de massificação, pelo qual o ensino médio ampliou significativamente seu raio de ação, passando a receber estratos sociais menos privilegiados que antes não tinham acesso a ele” (RODRIGO, 2009. p. 9).

Esse movimento que ganha força no Brasil na década de 1990, com a exigência de uma educação democrática para todos, acabou resultando em uma educação massificada, ou seja, “a massificação da escola secundária, por sua vez, contribuiu bem ou mal para uma ampliação da difusão da instrução, incorporando setores sociais antes excluídos” (RODRIGO, 2009. p. 10).

Nesse cenário, a filosofia também foi desafiada, pois foi “colocada na situação inédita de ver-se às voltas com um ensino de massa” (RODRIGO, 2009. p. 10), ou ainda, “do ponto de vista didático, o grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para esse público mais vasto e menos qualificado” (RODRIGO, 2009. p. 11).

Frente aos desafios de promover uma educação com elementos filosóficos aos adolescentes que atualmente frequentam o Ensino Médio, para o desenvolvimento da presente pesquisa, colocou-se a seguinte questão: O que pensam os estudantes do segundo ano do ensino médio sobre a Filosofia na educação básica?

Com isso a pesquisa valoriza o entendimento do estudante enquanto participante do processo educacional, relacionando-se com a filosofia na educação escolar e as suas diversas formas de abordagens conceituais.

O objetivo geral da pesquisa é compreender a atuação da filosofia na educação básica a partir do ponto de vista dos estudantes do ensino médio. -Com isso se busca as contribuições dos estudantes, conhecer o que eles pensam sobre a filosofia e compreender como a filosofia é tratada nas escolas públicas de Blumenau, bem como as formas como ela é abordada em sala e sua importância para os estudantes.

Os objetivos específicos da dissertação são: Identificar as razões de ser da filosofia para o homem e a educação; analisar historicamente a relação entre filosofia e educação escolar; discutir a filosofia no ensino médio a partir dos dizeres dos estudantes do segundo ano do Ensino Médio.

Para dar conta dos objetivos, a pesquisa abordou, em sua base teórica, o pensamento de filósofos como, Platão, Aristóteles, Kant, Nietzsche, Heidegger, Michel Foucault e Deleuze. Além destes filósofos, também foram estudadas obras de pesquisadores que se dedicam e colaboram para a compreensão da Filosofia no Ensino Médio, como Silvio Gallo, Aspis, Cohan, Cerletti, Horn, Porta, Rodrigo, Chaui dentre outros.

Ao fundamentar a presença histórica e o objetivo da Filosofia no Ensino Médio, foram utilizados documentos que regulamentam a educação como, LDB, Proposta Curricular de Santa Catarina, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, bem como obras voltadas para a história da educação filosófica, como *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*, de Dalton José Alves e *Filosofia no ensino de 2º grau*, de Maria Tereza Penteado Cartolano.

Após ter decidido o assunto a ser pesquisado, realizou-se um levantamento de trabalhos de pesquisas relacionadas ao tema dessa dissertação no site, www.bdtb.ibicit.br, e na biblioteca da “Universidade Regional de Blumenau – FURB”, com as palavras chave, “Filosofia e educação: ensino médio”. Obteve-se com essa busca sessenta trabalhos compatíveis com o que se pesquisa no atual trabalho. Dentre as pesquisas encontradas, cinco revelaram maior proximidade com o que se desenvolveu na presente pesquisa.

O trabalho com mais proximidade intitula-se, “A filosofia no ensino médio: sentidos do exercício da docência”. Trata-se de uma dissertação em Educação, desenvolvida junto ao programa de mestrado da UNIVALI em 2007, por Isaltino Dias, o qual discutiu a filosofia no Ensino Médio a partir da perspectiva do docente. O trabalho se diferencia de nossa pesquisa na medida em que está centrada no ponto de vista do professor, enquanto a presente pesquisa toma como referência o ponto de vista dos estudantes.

A dissertação de Luiz Carlos Nunes de Santana, realizada na Universidade Católica de Santos-UNISANTOS, em 2007, intitulada, “Sentido de Filosofia no ensino médio: contribuições para a formação do jovem na óptica do professor”, problematiza e analisa a percepção do professor a respeito do desenvolvimento da filosofia, sobre o que se deve ensinar e como isso deve ser feito, após a publicação da resolução SE nº 06 /2005, que introduziu a disciplina na sua nova matriz curricular, no Estado de São Paulo. Esse trabalho contribuiu para compreender a incidência da filosofia na formação dos jovens.

A dissertação de Luis Carlos Boa Nova Valério no mestrado de educação na Universidade de Santa Maria-UFSM, intitulado “A imagem do pensamento e o ensino de filosofia”, defendida em 2010, discute a filosofia e seu ensino a partir do pensamento de Deleuze. O trabalho oferece suporte teórico sobre o aprendizado em filosofia. Nesse sentido ele se aproxima da atual pesquisa na medida em que também aborda o pensamento de Deleuze em sua base teórica.

Renata Pereira Lima Aspis desenvolveu sua tese de doutoramento na perspectiva do “ensino de filosofia e resistência”, defendido em 2012, na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, sob a orientação do professor Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Seu trabalho fundamentou-se no pensamento de Nietzsche, Deleuze, Foucault e Guattari, considerados por ela filósofos da diferença. Esse trabalho contribui com nossa pesquisa no que tange ao ensino de filosofia, bem como, no entendimento, entre os autores utilizados, sobre a filosofia. A tese de Aspis, além do suporte teórico, tem importância para entender a abordagem, ou a metodologia para o ensino de Filosofia na educação básica.

No campo da aprendizagem da filosofia encontra-se a tese de doutorado de Américo Grisotto, na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, sob a orientação do professor Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, com o título, “Aprendizagem do pensamento em filosofia: história, afeto e conceito”, defendido em 2010. Nela o autor busca novos caminhos para o ensino de filosofia. Ele toma como base o pensamento de Deleuze e Felix Guattari. Esse trabalho é importante na medida em que aponta novos caminhos para desenvolver discussões em filosofia, nos ambientes escolares da Educação Básica, auxiliando no debate sobre a aprendizagem dos educandos, bem como a educação filosófica em Deleuze.

Os trabalhos pesquisados contribuíram para uma compreensão mais abrangente no campo da filosofia. No entanto, as pesquisas enfocam a visão do docente. Dessa forma, todas se diferenciam da presente pesquisa, pois está centrada na perspectiva do estudante.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa em filosofia geralmente se desenvolve na forma de análises bibliográficas, com discussões conceituais. Nelas se realizam discussões dos filósofos, enquanto fundadores de certo tipo de conhecimento.

Assim, a presente pesquisa é de cunho filosófico, pois trabalha com produções conceituais no campo da Filosofia a partir de alguns filósofos, como base teórica. Porém, além da discussão conceitual busca-se, no dizer dos estudantes, o que eles entendem por Filosofia, a partir de sua experiência com a matéria no Ensino médio.

A pesquisa de campo foi realizada em escolas da rede pública Estadual de ensino, utilizando dois instrumentos: um questionário, o qual foi aplicado a estudantes do segundo ano do Ensino Médio; uma discussão realizada a partir da formação de grupo com estudantes, na técnica do grupo focal.

O questionário como uma técnica de geração de dados, pode alcançar “uma amostra suficientemente grande, constituída com os cuidados requeridos para assegurar sua representatividade” (LAVILLE & DIONE, 1999. p. 183). O questionário tinha questões descritivas, pois, com isso busca-se uma abertura para os estudantes, para que os mesmos possam opinar de modo autônomo sobre a filosofia na educação.

O grupo focal foi realizado a partir da participação espontânea dos estudantes que, após responderem o questionário, manifestaram interesse em continuar o debate sobre a problemática da filosofia e sua compreensão. Entende-se o grupo focal como “uma discussão semiestruturada entre pessoas que tenham algum conhecimento ou interesse nas questões associadas ao estudo.” (REA, Louis M. e PARKER, Richerd A. 2002. p. 4).

Com o grupo focal é possível ter um maior entendimento sobre o que pensam e propõem os estudantes sobre a filosofia no Ensino Médio, pois, “Em síntese, desenvolver uma pesquisa utilizando o grupo focal é desenvolver um processo, que contém procedimentos que visam à compreensão das experiências do grupo participante, do seu próprio ponto de vista” (IERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. 2001. p. 116).

O grupo focal parece ser uma estratégia adequada para a pesquisa, pois, em conversa com os estudantes, compreende-se a incidência da filosofia no seu cotidiano escolar.

Com essas duas técnicas de geração de dados obteve-se informações para conhecer o que pensam e as contribuições que os alunos podem dar, a partir de sua visão, para a filosofia na educação básica. Parte-se do olhar dos estudantes para, ouvindo-os, interpretar o que dizem à luz da teoria filosófica.

A escolha do segundo ano do Ensino Médio deve-se ao modo como está organizado o currículo, pois estudantes do segundo ano já tiveram a disciplina de Filosofia na primeira série. Além disso, a geração de dados ocorreu no segundo semestre de 2013, o que significa que eles já tiveram pelo menos um ano e meio de filosofia, aumentando sua capacidade de avaliar, ou seja, emitir juízos com relação à disciplina e as aulas de filosofia. Como eles ainda terão mais um ano de filosofia pela frente, é maior a probabilidade que mantenham interesse em discutir com mais disponibilidade o tema das aulas de filosofia, cenário que se modifica mais no terceiro ano.

A aplicação dos questionários deu-se entre os meses de setembro a novembro de 2013, os quais foram respondidos por 175 estudantes, enquanto os grupos focais foram feitos nos dias 08 de novembro de 2013, com 10 estudantes presentes e 14 de novembro de 2013, com a participação de 11 estudantes, em uma escola Estadual no centro de Blumenau.

Blumenau, no ano de 2013, segundo o Censo Escolar, contava com “33 escolas estaduais, uma rural e 32 urbanas, sendo que nestas escolas estavam matriculados 2607 alunos no segundo ano do Ensino Médio” (CENSO ESCOLAR - MEC/INEP/DEED, 2013).

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois estuda as contribuições sobre Filosofia dadas por estudantes do Ensino Médio, preocupando-se em compreender o que os estudantes pensam sobre Filosofia, que significados atribuem a ela no seu cotidiano escolar. Segundo (TRIVIÑOS, p. 130, 1987) “O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa”.

A análise dos dados, gerados nos questionários e grupos focais, efetuou-se a partir da análise de conteúdo, a qual “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998. p. 227).

A análise de conteúdo ajuda a compreender como se constrói um discurso, o que se diz, bem como, o que não foi dito ao proferir um discurso sobre determinado assunto, pois, “todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998. p. 226).

Segundo Bardin (1997. p. 09), a análise de conteúdo é “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e constituintes) extremamente diversificados”.

Decorrente deste modelo de análise, “o conhecimento e a análise do próprio conhecimento é, assim, uma construção que parte da realidade concreta, histórica e social dos

homens” (OLIVEIRA e ENS, 2003. p. 02). Os dizeres dos alunos não estão desligados do contexto em que são ditos. Esse contexto é histórico, é localizado e, precisa ser contemplado para que as falas dos estudantes sejam melhor compreendidas.

Ao analisar as falas dos estudantes, referentes à filosofia, é preciso levar em conta suas vivências, e o próprio mundo da cultura escolar no qual eles estão inseridos e por ela atravessados. Nessas circunstâncias, muitas coisas não foram ditas, mas estavam presentes nos discursos. Por isso a necessidade da análise cuidadosa e atenta sobre o que os estudantes sinalizaram sobre o estudo da filosofia.

Os discursos por si só não elucidam ou transmitem a compreensão de algo com autonomia. Eles são marcados pelo tempo e as condições sociais em que são produzidos.

Compreender o que os estudantes pensam sobre filosofia, na linguagem dos mesmos, requer noções de como se efetiva um discurso e quais as condições que contribuíram para estes dizeres, para assim, realçar a que outras instâncias eles se ligam, para se obter um melhor entendimento sobre a educação filosófica, considerando que,

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (OLIVEIRA e ENS, 2003. p. 05).

O modo como a filosofia foi tratada, sua importância para o aluno, a forma indicada por eles para estudá-la, o que estudar em filosofia, ou métodos que ajudam na construção do saber filosófico na relação com o cotidiano, foram problematizados na pesquisa, para assim, pensar sobre as contribuições que os alunos deram para estudar filosofia no ensino Médio, a partir do ponto de vista deles.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo é esta introdução, que apresenta uma noção geral da estrutura da dissertação, a questão da pesquisa, os objetivos, bem como discussões feitas por outras pesquisas sobre a Filosofia no Ensino Médio.

O segundo capítulo aborda a filosofia em sua relação com a educação a partir de alguns filósofos que, historicamente, foram essenciais para entender o que é filosofia. O capítulo se dedica ao conceito de filosofia para Platão, Aristóteles, Kant, Nietzsche, Heidegger, Michel Foucault e Deleuze.

O terceiro capítulo discute a filosofia no Ensino Médio. Retoma a presença e/ou ausência desta disciplina na grade curricular da educação básica no Brasil. Também analisa documentos que orientam sobre os conteúdos, e métodos de abordagens da filosofia no Ensino Médio.

No quarto capítulo se faz a análise do que pensam os estudantes sobre a filosofia no Ensino Médio. Também se assinalam suas contribuições para o estudo da filosofia no Ensino Médio.

Por fim, as considerações finais, onde foram apontadas algumas possibilidades de entendimento sobre a educação filosófica, a partir das contribuições dos estudantes do segundo ano do Ensino Médio.

2. A EDUCAÇÃO E AS RAZÕES DE SER DA FILOSOFIA PARA OS FILÓSOFOS

Consultando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, encontra-se a afirmação de que, “graças a uma história de pelos menos 2.500 anos, a Filosofia acumulou um vastíssimo corpo de conhecimentos, constituindo-se num dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero” (BRASIL, 1999. p. 334).

Dessa longa história de produção de conhecimento, construir um currículo para ministrá-lo no Ensino Médio é uma das tarefas mais difíceis, “é clara, portanto, a origem primeira de nossas dificuldades na seleção de conteúdos programáticos em Filosofia no Ensino Médio” (BRASIL, 1999. p. 334).

Para a discussão de filosofia na presente pesquisa, foram escolhidos alguns filósofos que, em suas produções, escreveram sobre a própria filosofia. Selecionar estes pensadores não foi tarefa fácil, pois como mencionado acima, a história da filosofia contempla um número elevado de filósofos, com extrema disparidade entre si. Deste modo, optou-se por alguns cujas discussões contribuem na busca filosófica para a educação.

Na Filosofia clássica grega, o pensamento de Platão e Aristóteles são os mais conhecidos e referenciados em todas as bibliografias. Deste modo, suas definições de Filosofia, inclusive no que se refere ao campo da educação, são contribuições que não se pode ignorar.

Kant ajuda a pensar a possibilidade da autonomia racional através da dedicação à Filosofia. Assim, o modo inovador deste autor lidar com o pensamento filosófico foi um dos principais indicativos de que sua contribuição seria de suma importância para a presente pesquisa.

Nietzsche, Heidegger, Foucault e Deleuze, resguardada a singularidade de cada um deles e suas buscas filosóficas, apresentam pontos de discussões que se aproximam para a compreensão da Filosofia contemporânea. Deste modo, pensar a educação do tempo presente, implica em incluir os conceitos filosóficos destes autores.

Não se pode entender tudo, estudar tudo, nem definir filosofia como sendo isto ou aquilo de forma definitiva. Assim, alguma seleção é necessária para buscar argumentos em filósofos que, nos diferentes momentos históricos e culturais, definiram as preocupações centrais com as quais a filosofia estava ligada. Para isto, alguns referenciais são necessários, e estes precisam ser filósofos, sejam eles gregos, modernos ou contemporâneos, o importante é o filosofar.

2.1. O ESPANTO PLATÔNICO E A ADMIRAÇÃO ARISTOTÉLICA

Na Grécia, a Filosofia esteve ligada à cidade, ao homem público, responsável por examinar e debater os problemas da *pólis*. O ideal platônico, apresentado em seus diálogos, como no Fédon, Fedro, no discurso de Lísias, criticado por Sócrates, bem como na República, nos livros VI e VII, é um bom indicativo do que, para Platão, é a filosofia.

No Fédon, as discussões se dão nos momentos que antecedem a morte de Sócrates. O mesmo se encontra na prisão, enquanto seus admiradores o visitam. Como é de se esperar, grande parte das discussões são referentes à morte, as quais envolvem também a vida. Os debates são travados por personagens como Equécrates, Fédon, Símiás e Cebes, além de Sócrates.

Sócrates tenta persuadi-los da boa morte, e da libertação da alma após a morte, bem como sua permanência após desligar-se do corpo. Também os debatedores se preocupam com o próprio conhecimento, pelo qual Sócrates defende o argumento de que a alma antecede também o corpo, por isso o conhecer é um relembrar.

O filósofo é, para Sócrates, aquele que é capaz de dominar as paixões provenientes dos prazeres corporais pela educação, um domínio da alma sobre os vícios do corpo. Símiás e Cebes, são convencidos de que “a alma do filósofo, alçando-se ao mais alto ponto, desdenha o corpo e dele foge, enquanto por outro lado procura isolar-se em si mesma” (PLATÃO, 1983, p. 66).

Para Sócrates, a morte seria a libertação da alma, e a levaria ao encontro do mundo onde reinava a verdade, “eis o que deve pensar, meus companheiros, um filósofo, se realmente é filósofo; pois nele há de existir a forte convicção de que em parte alguma, a não ser no outro mundo, poderá encontrar a pura sabedoria” (PLATÃO, 1983, p. 70). Essa busca pelo cultivo da alma, Foucault, concebe em Platão como “técnicas ou cuidado de si”, sendo “que todo o cuidado de si é para ele, por ele, reduzido à forma do conhecimento e do conhecimento de si” (2004, p. 62).

A filosofia estaria afastada dos excessos do corpo, os que “se ocupam com a filosofia, permanecendo afastados de todos os desejos corporais sem exceção” (PLATÃO, 1983, p. 87). Os desejos e tudo o que pertence às amarras do corpo podem afastar o filósofo da sabedoria, e aproximá-lo da escravidão. O trabalho da filosofia, conforme entendido pelo filósofo, era de libertação, ou seja, libertar-se do que pode movimentar o homem na direção dos apegos, dos desejos, do sofrimento advindo da escravidão do prazer. Assim, o trabalho sobre si, de

cuidado para não deixar as paixões (do corpo) se impor, é fundamental para poder governar-se.

A busca pela sabedoria é o caminho que deve ser percorrido pelos filósofos, e “filósofos são aqueles que são capazes de atingir aquilo que se mantém sempre do mesmo modo, e que aqueles que o não são, mas se perdem no que é múltiplo e variável, não são filósofos” (PLATÃO, 2003. p. 179).

Sócrates, no Fedro, denuncia esses possíveis enganos nos discursos de Lísias sobre o amor. Num primeiro momento faz a crítica com moderação, porém entende que Lísias fala com apego às coisas supérfluas, ligadas ao desejo, que não são contempladas pela alma, pela filosofia. Sócrates também denuncia a retórica enquanto estratégia para ludibriar o entendimento, no discurso de Lísias, um sofista:

Se me permites, caro Fedro, direi que ele me parece ter repetido a mesma coisa duas ou três vezes, como fazem as pessoas que não têm muito assunto; ou talvez essa matéria não se ajuste às suas capacidades. Para mim, é evidente que ele procedeu como um jovem pedante, querendo mostrar que era capaz de exprimir a mesma coisa de diversos modos e usando sempre os melhores termos retóricos (PLATÃO, 2003. p. 65).

Sócrates, após criticar o discurso de Lísias, profere seu primeiro discurso para Fedro, deixando claro que, “o maior prejuízo porém, que o apaixonado acarreta ao objeto de seu amor é privá-lo daquilo que daria pleno desenvolvimento à sua inteligência, isto é, a divina filosofia, da qual o amante necessariamente afasta o amado” (PLATÃO, 2003. p. 71).

Ainda ludibriado pela leitura retórica de Lísias, Sócrates, assume ter cometido um pecado contra os deuses, ao não perceber as emboscadas às quais o discurso de Lísias o havia levado. Assim, pronuncia um segundo discurso, esse sim conduzido pela sabedoria. Ao perceber que Lísias não foi feliz ao referir-se ao amor como apego material, fomentado pelo desejo e pelo domínio das paixões, Sócrates, inverte essa possibilidade, refere-se ao amor como dignidade e elevação da pessoa, pois esse amor às pessoas precisa de uma causa maior, que é a verdade, o conhecimento, a sabedoria.

Esse amor precisa fomentar uma transformação do sujeito para o acesso à verdade, mediado por um longo trabalho de si, estando disposto a receber a verdade, a qual não vem dos homens, mas é recebida por uma posição de abertura da alma, para ser merecedor da verdade que se revela, se insere no intelecto humano devido ao processo de transformação que gera esta possibilidade.

Platão, em *A República*, aprofunda, entre outros assuntos, o aprisionamento ao qual o ser humano está sujeito.

Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões (PLATÃO, 2003. p. 201).

Nessa introdução à Alegoria da Caverna, Platão apresenta o modo com que os homens se acostumaram a ver as coisas, concebê-las como verdadeiras, sem o devido exame. Na situação cômoda, entretidos com o cotidiano, ao qual são apresentados desde a infância, não vislumbram outras possibilidades, não ocorre a necessidade de uma revisão no que definem como verdadeiro, pois parece tão compreensível, claro e certo.

“Desacostumar” a ver as coisas sempre da mesma forma é parte do ideal de filósofo em Platão, no que se refere ao cultivo da alma. O homem precisa educar-se sempre com cuidado para não acostumar e convencer-se com a visão já direcionada pelas correntes da caverna, que representa o mundo no qual os homens estão imersos. O filósofo precisa ativar um olhar crítico, perspicaz, capaz de discernir com sabedoria as diversas situações inerentes ao ser humano.

No percurso de não acomodar-se, Platão aconselha uma atenção especial à educação, “quando são adolescentes e crianças, deve empreender-se uma educação filosófica e juvenil, cuidando muito bem dos corpos, em que se desenvolvam e em que adquiram a virilidade, pois eles são destinados a servir a filosofia” (PLATÃO, 2003. p. 194). No diálogo com Glauco, Platão aponta a possibilidade de os prisioneiros serem soltos das cadeias, para vislumbrar a luz, ultrapassar as sombras. Segundo ele, somente aquele que tivesse a alma naturalmente apurada para a ciência é que seria capaz se habituar-se com a luz, com o bem. Neste diálogo, adentram na educação, e concluem:

A educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos.

- Dizem, realmente.

- A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do ser. A isso chamamos o bem. Ou não?

- Chamamos.

- A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso (PLATÃO, 2003. p. 213 – 214).

Que faculdade é essa a que se refere Platão? “A faculdade de pensar é, ao que parece, de um caráter mais divino, do que tudo o mais; nunca perde a força e, conforme a volta que lhe derem, pode tornar-se vantajoso e útil, ou inútil e prejudicial” (PLATÃO, 2003. p. 2003). Trata-se da conversão do olhar, da mudança proveniente da educação filosófica.

A filosofia ocupava o grau máximo na sociedade ideal de Platão, o homem de pensamento, distante das sombras, teria a capacidade de libertar-se. Com isso se teria uma filosofia que eleva e desenvolve a capacidade crítica, dilui as aparências e as amarras às quais os homens se encontram presos. Com isso se pode ultrapassar as barreiras do imediato, dos enganos provenientes do apego às coisas fúteis, se ocupando da contemplação e da sabedoria.

O saber dos homens de ciência requer o cultivando a mente, em detrimento do mundo subjogado pelos atrativos sensíveis. Com essa educação se consegue elevar a alma, tendo a capacidade de não deixar afetar-se pelo que produzia a escravidão, mesmo naqueles que se diziam livres.

A inconformidade sobre a verdade também aparece na obra de Aristóteles, refletido positivamente na afirmação de que “todos os homens, tem por natureza, desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, 1984. p. 11). Essa possibilidade movimenta a filosofia deste pensador, ao ser acompanhada pela perplexidade diante do desconhecido. Segundo ele, “foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores” (ARISTÓTELES, 1984, p. 14).

O desejo de conhecer impulsiona o homem que, admirado, é levado a filosofar. O admirar-se, espantar-se, estaria no início, como ponto de partida da filosofia, pois para aderir à ciência, o homem teria que ter a capacidade de ficar surpreso, de indagar-se sobre o próprio saber, bem como, ocupar-se com o problema da verdade.

A essa tarefa estaria ligado o filósofo que, desprendido e amante da sabedoria, seria capaz de conhecer.

Nós admitimos, antes de mais, que o filósofo conhece, na medida do possível, todas as coisas, embora não possua a ciência de cada uma delas por si. Em seguida, quem consiga conhecer as coisas difíceis e que o homem não pode facilmente atingir, esse também consideramos filósofo (porque o conhecimento sensível é comum a todos, e por isso fácil e não científico). Além disso, quem conhece as causas com mais exatidão, e é mais capaz de as ensinar, é considerado em qualquer espécie de ciência

como mais filósofo. E, das ciências, a que escolhemos por ela própria, e tendo em vista o saber, é mais filosofia do que a que escolhemos em virtude dos resultados; e uma [ciência] mais elevada é mais filosofia do que uma subordinada, pois não convém que o filósofo receba leis, mas que as dê, e que não obedeça ele a outro, mas a ele quem é menos sábio (ARISTÓTELES, 1984, p. 13).

O conhecimento seria a atividade do filósofo, que tem como ponto de partida a admiração, sendo que o conhecimento mais elevado seria a filosofia, que estimula os homens a fugirem do superficial, para adentrarem nas profundezas do conhecimento científico.

Para Aristóteles, “foi para fugir à ignorância que filosofaram, claro está que procuraram a ciência pelo desejo de conhecer, e não em vista de qualquer utilidade” (1984, p. 14). Aristóteles coloca a filosofia entre as coisas divinas, por ser elevada e livre, capaz de mover os homens e impulsioná-los na direção e busca da sabedoria, do conhecer.

Cerletti e Kohan, referindo-se ao início do filosofar, localizado na experiência grega, platônica e aristotélica, afirmaram que,

O admirar impele o conhecer. Na admiração, o homem tomou consciência de não saber. Buscou o saber, mas o saber em si mesmo, “não para satisfazer nenhuma necessidade comum”.

O filosofar é como despertar da ligação com as necessidades da vida. Esse despertar acontece ao se olhar, desinteressadamente, as coisas, o céu e o mundo, perguntando-se o que é tudo aquilo e de onde tudo veio, perguntas cujas respostas não serviam para nada útil, mas que satisfazem por si só (1999, p. 60).

Os autores ponderam as virtudes do filósofo grego que, para fugir da ignorância, vale-se da busca pelo saber, que visa à liberdade própria e a libertação de quem o procura, elevando a capacidade de ver, de educar o olhar, e admirar-se com tudo, para que, a partir do espanto, não acomodar-se com a superficialidade a que os homens estão acostumados.

2.2. A AUTONOMIA RACIONAL KANTIANA

Immanuel Kant viveu intensamente o pensamento iluminista, sendo seu principal representante na Alemanha. Esse movimento intelectual partia do primado da razão para solucionar os problemas aos quais o homem das luzes estava ligado.

A filosofia de Kant teve influência do pensamento moderno. Sua filosofia enfrentou, simultaneamente o descrédito de certo ceticismo alojado no empirismo, quanto a dogmatismo alojado no racionalismo filosófico. O método kantiano é conhecido como criticismo, pois, aceitando o fato do conhecimento humano, posiciona-se criticamente frente a ele, buscando evidenciar as condições de possibilidade do conhecimento, ou seja, suas fontes, o domínio de

uso legítimo do conhecimento racional e os limites que a razão não pode ultrapassar, sob o risco de cometer abusos ou cair no dogmatismo. Para realçar a ideia kantiana sobre o que é filosofia foram utilizados dois textos, “Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?” (*Aufklärung*) e o capítulo III, do livro, *Lógica*.

Ao abordar a questão sobre o Esclarecimento, Kant pondera que “esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (2008, p. 62). Com essa motivação, ao adentrar no campo filosófico, o ser humano é levado a buscar a autonomia intelectual, elementar para o filosofar. Kant, afirma que, “o verdadeiro filósofo, portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer um uso livre e pessoal de sua razão, não um uso servilmente imitativo” (KANT, 1992, p. 43).

A tarefa principal da filosofia em Kant, refere-se à capacidade de pensar por si, uma atividade do espírito humano, para racionalmente deixar a menoridade de servidão.

A filosofia kantiana tem por base quatro questões fundamentais, “O que posso saber? O que devo fazer? O que me é lícito esperar? O que é o homem?” (KANT, 1992. p. 42). Estas questões são trabalhadas respectivamente, pela “metafísica, moral, religião e antropologia”, sendo que neste trabalho, “o filósofo tem, por conseguinte, que poder determinar: 1) as fontes do saber humano, 2) a extensão do uso possível e útil de todo o saber, e finalmente: 3) os limites da razão” (KANT, 1992. p. 42). Essas indagações problematizadas e respondidas, seriam a realização da filosofia kantiana.

O esclarecimento em Kant é uma atitude constante de crítica ao presente, e sobre a atualidade em que se encontram os seres humanos. Deste presente é que deve ocorrer a emancipação, pelo uso autônomo da razão. Foucault, ao se referir ao esclarecimento kantiano, afirma: “a reflexão sobre “a atualidade” como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica particular me parece ser a novidade desse texto” (FOUCAULT, 2000. p. 341. Aspas no original).

O uso da razão sem a tutela de alguém deve ser exercido tanto no espaço público, quanto na esfera privada. O uso da razão, principalmente no espaço público, liga-se a liberdade, com ela, sem as amarras da menoridade, a pessoa deve posicionar-se criticamente sobre as normas e as obrigações.

A esfera privada é regulamentada pelo dever, pois um compromisso assumido pode privar o exercício livre. Kant exemplifica essa noção referindo-se ao padre: quando está a

serviço da igreja à qual ele serve, faz uso privado da razão, deste modo precisa estar de acordo com os preceitos inerentes às obrigações que assumiu. Porém, como sábio, Kant, adverte que ele deve, com liberdade, fazer uso público da razão sem limites (KANT, 1992. p.67).

Se os homens são culpados pela permanência no estágio de menoridade, é por que existem limites sobre o pensar. O excesso de tutela torna os homens dependentes, “embrutecidos”, como se refere Kant, logo, dificilmente deixará de ser conduzido, e norteará suas ações pelos outros.

A possibilidade de deixar de ser tutelado por alguém, ou algo, leva o ser humano ao “filosofar”, esse desprendimento, proveniente do uso livre, sem limites da razão com autonomia, é o fim requerido pelo pensamento kantiano. “Ninguém que não possa filosofar pode-se chamar de filósofo. Mas filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e uso próprio da razão” (KANT, 1992, p. 42).

Para ele, a filosofia já produzida, é “tão-somente *histórico-subjetivo*” (KANT, 1992. p. 43. Grifos no original). Filosofar vai além do domínio da produção histórica da filosofia, compreende o desprender, acarreta superação dos limites tutelares, para alcançar a possibilidade, de pensar por si, e fazer uso próprio da razão.

A partir do momento em que o homem, tendo a possibilidade de governar-se e não o faz, ele acaba sendo culpado pela permanência na condição de menoridade. Kant produz, com seu modo de entender o filosofar, uma espécie de autoestima racional, “ousa saber”, é um chamado para os seres humanos terem coragem de fazer uso do próprio do entendimento, vislumbrar a liberdade plena.

Esta saída da menoridade carece de um trabalho espiritual. Nesse processo, a coragem e a vontade tem um papel fundamental, principalmente no que se refere aos limites impostos, e as ilusões provenientes destes empecilhos, aos quais o homem vai se habituando, sem os devidos questionamentos, aderindo cada vez mais à domesticação racional, direcionada por outrem.

A liberdade de pensar, exercida com responsabilidade e maioridade, tem que conduzir à verdade, não às ilusões e prescrições que impõem limites ao pensar, ao filosofar.

A autonomia racional consiste na elaboração de um trabalho empreendido sobre si, para conduzir-se e governar-se. Kraemer, ao analisar detalhadamente a presença de Kant no trabalho de Foucault, referindo-se às tutelas que direcionam o ser humano, aponta que,

Sair da menoridade significa realizar um trabalho sobre si que implica um trabalho crítico no campo do conhecimento (entendimento), da atividade do espírito

(pensamento) e da conduta cotidiana (dieta), na qual se manifestam, inclusive, a menoridade ou a maioridade – sujeição à verdade (alheia) ou autonomia do sujeito (KRAEMER, 2011, p. 296 – 297).

Ao apontar para o papel da filosofia, Kant, designa-a como possibilidade de sair da menoridade, porém, o esclarecimento, não é algo simples, é trabalhoso. Desvencilhar-se de todos os modelos tutelares, da educação, da religião e da moral, entre outros, inerentes à formação humana, para daí, afastar-se e, racionalmente, pensar por si, denota um demorado trabalho perspicaz, capaz de proporcionar esta saída com liberdade.

Portanto, o filosofar kantiano consiste no gesto crítico de pensar o presente como interrogação, a partir das possibilidades racionais, na direção de alcançar a maioridade, num contínuo processo de revisão, de entendimento a partir de si mesmo.

2.3. NIETZSCHE: A AFIRMAÇÃO DA VIDA

Nietzsche produziu filosofia na segunda metade do século XIX, testemunhou um tempo em que a ciência seria a portadora de toda a transformação social, responsável, na visão dos cientistas otimistas, por resolver os problemas da humanidade. Ele criticou a história da filosofia, por entender que é uma história da negação da vida.

A filosofia de Nietzsche tenta transformar o olhar do seu tempo para o papel de afirmação da vida, negada, segundo ele a partir do pensamento socrático. Por isso, seus estudos buscam respaldo num modelo em que se aceitava o dever, o fluxo contínuo, um processo de transformação constante, sem uma teleologia. Tal modelo é a arte trágica dos gregos.

Ao entender que o seu tempo não contribuía para a aprovação alegre da existência, mesmo no que se refere à produção do conhecimento, ele interpreta com sabedoria o presente em que vive, e deste existir faz filosofia.

Em sua filosofia Nietzsche aborda o campo da educação, da moral, da cultura, da história, da religião, dentre outros. Para esta pesquisa busca-se na perspectiva nietzschiana o entendimento de educação, sobretudo no que se refere à filosofia.

Para isso se analisa o livro *Escritos sobre educação*, na “III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador”. Nesse texto ele expõe o seu pensamento sobre a educação na Alemanha, o modelo de filósofo educador e o próprio modo de entender o conhecimento neste tempo.

Nietzsche parte do presente, e como já citado, uma de suas críticas dirige-se à modernidade, por esta buscar valores que estão além da existência:

Na medida em que o filósofo deve exatamente avaliar sua época por comparação com as outras e, vencendo ele mesmo o presente, deve também vencê-lo na imagem que tem da vida, quer dizer, torná-la imperceptível e de algum modo garantir sobre ela. Essa é uma tarefa muito difícil, mas possível. O julgamento dos antigos filósofos gregos sobre o valor da existência diz a respeito dessa mais do que pode fazê-lo um julgamento moderno, porque eles tinham sobre os olhos e em torno deles a própria vida e o instinto de verdade que somente pergunta: Qual é então o valor da vida em geral? (NIETZSCHE, 2003, p. 161).

Ciente de seu tempo, Nietzsche problematiza: “nosso século passará talvez, para uma longínqua posteridade como o mais obscuro e desconhecido, como o período mais inumano da história” (2003, p. 140). Frente à forma como se entendia a vida e a própria educação, como ciência da verdade, ou utilidade econômica, Nietzsche, pretendia outra versão, ou seja, a compreensão da existência, no presente.

Ele entende que a modernidade não educa para a vida, mas ensina a detestar o que dela vem diretamente:

O ódio hereditário do que é natural e que, por outro lado, o atrai, renovado por este mesmo natural o desejo de achar um ponto de apoio em algum lugar, a impotência do seu conhecimento que titubeia entre o bem e o melhor, tudo isto engendra uma inquietude, uma confusão na alma moderna, que a condena a ser estéril e sem alegria (NIETZSCHE, 2003, p. 146).

Nietzsche encontra na Grécia arcaica, no momento em que a arte trágica ensina a conviver com a imagem apolínia e dionisíaca ao mesmo tempo, o impulso para a vida transbordante (dionisíaco) e a aparência bela, harmoniosa (apolíneo), necessários para a alegria.

Com admiração ao modelo grego antigo, ao criticar a erudição alemã, e a forma como a educação na Alemanha ocorria, Nietzsche, afirma:

Como frequentemente se fica satisfeito com este amálgama de espíritos bicórneos e instituições envelhecidas que tem o nome de liceu! Que estabelecimento superior, que universidade nos satisfazem, a todos nós – que diretores, que instituições, em vista da dificuldade da tarefa de educar um homem para fazer dele um homem! Mesmo a maneira tão admirada com a qual os eruditos alemães se lançam sobre sua ciência, mostra sobretudo que, agindo assim, eles pensam mais na ciência que na humanidade e que se ensinou a eles sacrificar-se por ela como uma patrulha perdida, a fim de incitar a este sacrifício às novas gerações (2003, p. 144)

Por eruditos Nietzsche nomina aqueles que se dedicam à ciência acima de tudo, como que servos de um único senhor. Não que o conhecimento não seja importante para ele, mas, não é interessante o saber que nega a vida, afirmando sua escravidão, sem entendimento do próprio conhecimento ao qual se dedica.

Quem conhece ainda que a educação do erudito, com a qual não se deve nem sacrificar nem deixar esterilizar a humanidade, é um problema extremamente difícil? E, porém, esta dificuldade salta aos olhos, quando se presta atenção às numerosas espécies que ficaram defeituosas e corcundas, ao se dedicarem sem reflexão e muito rapidamente à ciência (NIETZSCHE, 2003, p. 144).

A indignação ao modelo educacional erudito se dava pelo fato de não valorizar o orador e o próprio escritor. Na visão de Nietzsche, para estes não existia educador. Deste modo, também não tinha a possibilidade de existir uma educação superior. As marcas da ciência pela ciência deixam cérebros atrofiados, sem pulsos de existência.

Ele também discorda da possibilidade de um erudito formar um escritor, pois, dessa forma, ocorreria uma inversão, “um erudito seria necessariamente pervertido e desencaminhado – porque é a ciência e portanto uma abstração inumana que deve educá-lo” (NIETZSCHE, 2003, p. 145). Na visão racionalista, a ciência estava acima do homem, por isso a crítica de Nietzsche a esse modelo, pois ele não se importa com a existência, apenas com valores além dela, o que o filósofo chamou de niilismo.

Sob o aspecto da valorização do modelo científico em detrimento da existência, Nietzsche questiona:

Onde estão na verdade para todos nós, eruditos e ignorantes, grandes e pequenos, nossas celebridades e nossos modelos morais entre nossos contemporâneos, visível encarnação de toda moral criadora nesta época? (...) Vive-se de fato do capital de moralidade acumulado por nossos ancestrais e da herança deles, que não sabemos mais fazer crescer, mas somente dissipar. Na nossa sociedade, ou não se fala absolutamente dessas coisas, ou se a faz com um tal acanhamento e uma tal inexperiência de orientação naturalista, que não pode suscitar se não a náusea. Foi assim que nossas escolas e nossos mestres chegaram a fazer simplesmente abstração de qualquer educação moral e a se contentar com um puro formalismo; e a virtude é uma palavra com a qual professores e alunos não querem pensar mais nada, uma palavra fora de moda da qual se ri – e é pior ainda quando não se ri, porque então é a hipocrisia (NIETZSCHE, 2003, p. 145).

Educação científica, não humana, no sentido de desvalorização da vida, é a ela que Nietzsche dirige suas críticas, problematizando: para que se educa? Ele resgata a possibilidade de uma atração da vida com intensidade, para que, ao aprender, ao ser educado, as pessoas consigam relacionar com o existir. Refutar a atitude de puro ajustamento, sair do confortável, da

condição que não causa estranhamento, ou seja, uma constante busca criativa de refazer e entender-se como potencialização da vida.

Dentre tantas indagações apresentados por Nietzsche, ele mesmo diz estar angustiado, buscando encontrar alguém que pudesse tomar como exemplo de filósofo educador, o qual fosse diferente. Esse modelo foi visualizado na pessoa e na filosofia de Schopenhauer, “ele pretende dizer o que é profundo simplesmente, o que é comovente sem retórica, o que é estritamente científico sem pedantismo; e com que alemão se poderia aprender isso?” (NIETZSCHE, 2003, p. 148).

Na obra de Schopenhauer aparecem, segundo Nietzsche, as principais características de um verdadeiro filósofo, honesto, sereno e constante. “Schopenhauer não quis jamais aparecer, pois ele escrevia para si mesmo” (NIETZSCHE, 2003, p. 147). Escrevendo para si mesmo, ninguém gostaria de enganar-se, essa é a condição para fazer do conhecimento, da filosofia, algo próximo do humano, do homem de espírito superior.

Ao se reportar a Schopenhauer, Nietzsche, o coloca acima de uma educação formal e erudita, que existia na Alemanha no seu tempo,

Quando Schopenhauer fala, jamais nos lembra o erudito de membros naturalmente duros e mal exercitados, de peito estreito e cujo andar é portanto anguloso, confuso ou afetado; e por outro lado, a alma rude e um pouco ríspida de Schopenhauer fala, longe de fazer sentir a flexibilidade e a elegância cortesãs dos bons escritores franceses, ensina, ao contrário, a desprezá-las, e ninguém descobrirá dele esta imitação, este tipo de prateado e de aparência ao estilo francês com que se comprazem certos autores alemães (NIETZSCHE, 2003, p. 147).

Schopenhauer seria o modelo oposto aos educadores alemães daquele tempo, empenhado em despertar os valores inerentes à vida, não aqueles que estão acima dela. Segundo Abrantes (2013, p. 103), “Schopenhauer, pensa a humanidade a partir do conceito de gênio, conceito este atrelado à capacidade contemplativa (...) De acordo com Nietzsche, a imagem do homem de Schopenhauer incita, a quem compreenda, à transformação do seu próprio ser”.

Aí estaria o ponto central da busca nietzschiana por um ser humano coerente com sua existência, a transformação produzida pela cultura, pela educação, pela filosofia, que não estaria presente na erudição cega e vazia, mas no olhar para o presente, entender o estar se fazendo cotidianamente, pois, “o homem devidamente educado posiciona-se perante o mundo de uma maneira crítica, reflexiva, que visa uma experiência autêntica, que ao negar a existência a afirma de maneira mais genuína” (ABRANTES, 2013, p. 104).

Longe de um ponto seguro, o homem de que fala Nietzsche se faz de um modo artístico, não de um modelo racional. Ele deve ser valorizado na educação, no momento em

que se descobre o valor da vida inerente a ela, não fora dela, com destaque para a intensidade do presente, como a eternidade do instante.

2.4. HEIDEGGER: O RESGATE DO SER

Heidegger é um filósofo do século XX, sua produção filosófica se encontra atravessada pelos acontecimentos e debates deste tempo. Conforme o pensador, estes acontecimentos priorizam a ciência, a qual depende da verdade do homem. Questionando estas verdades, Heidegger propõe questões de ordem ontológica.

Influenciado pela fenomenologia de Husserl, resgata em suas produções o ser, ou seja, a filosofia deste autor é colada na problemática do ser, ou melhor, do sentido do ser. Por isso, encabeça discussões que caminham na direção contrária a alguns sistemas filosóficos de caráter metafísico, que priorizaram o ente em detrimento do ser. Assim, propõe uma busca por imprimir na filosofia a descoberta do ser, fazendo uma espécie de destruição, palavra muito utilizada por ele, a qual “não é destrutiva no sentido da dizimação ou em virtude da dizimação. Ela é liberação do início, a fim de devolver-lhe sua primeira inicialidade na plenitude inesgotada e no estranhamento ainda pouquíssimo experimentado.” (HEIDEGGER, 2010. p. 65). Ou ainda, “destruição não significa ruína, mas desmontar, demolir e pôr-de-lado – a saber, as afirmações puramente históricas sobre a história da filosofia” (HEIDEGGER, 2006. p. 27).

A liberação consiste em clarear o ser, encoberto pela filosofia. Para isso, segundo ele é preciso encontrar um caminho, para chegar ao momento inicial daquilo que chamamos filosofia, e este caminho é grego:

A palavra philosophia diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto – a philosophia determina também a linha mestra de nossa história ocidental-europeia. A batida expressão “filosofia ocidental-europeia” é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a “filosofia” é grega em sua essência, e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando-o para se desenvolver (HEIDEGGER, 2006. p. 17. Aspas no original)

Olhando de forma Heideggeriana para o início, é necessário voltar, mas não é um recomeço, é entender o significado deste termo a partir de sua primeira pronúncia, de onde ela saiu, e clarear o seu profundo significado pela história no próprio termo. Quando falamos em filosofia, estamos nos referindo ao seu início, e, é para onde devemos olhar, ou seja, partir de

sua fundação, a Grécia, lá é que possivelmente Heráclito criou este termo, o qual foi apropriado e significado por outros pensadores gregos.

Ao pronunciarmos a palavra filosofia, estamos fazendo referência, ou ligamos ela à tradição grega, por isso, ao tentar compreender o que é filosofia, precisamos atentar para a chamada “*correspondência*”

Corresponder significa então: ser dis-posto, *être disposé*, a saber, a partir do ser do ente. *Dis-posé* significa aqui literalmente: ex-posto, iluminado e com isto entregue ao serviço daquilo que é. O ente enquanto tal dis-põe de tal maneira o falar que o dizer se harmoniza (*accorder*) com o ser do ente. O corresponder é, necessariamente e sempre e não apenas ocasionalmente e de vez em quando, um corresponder dis-posto. Ele está numa dis-posição. E só com base na dis-posição (*dis-position*) o dizer da correspondência recebe sua precisão, sua vocação. (HEIDEGGER, 2006. p. 28 – 29. Com grifos no original).

Assim, ao nos referirmos à filosofia, é preciso resgatar o sentido ao qual este termo foi dito pela primeira vez, e para que ele foi dito, o que tentava comunicar, dizer, na linguagem grega, e a partir dessa noção desocultar o que foi velado no ser da filosofia, pois toda a tradição filosófica embrenhou-se pela via do ente, e esqueceu do significado primeiro do termo que fica ocultado, encoberto pelos objetos com os quais se trabalha, mas sem entender o que eles dizem, ou comunicam, ou seja, o ser.

Heidegger, inspirado pela filosofia fenomenológica de Husserl, entende que a linguagem trás à tona o ser, apresenta-o no dizer, sendo que movimentava historicamente esse ser, concebido por uma consciência intencional, carregada de memória, a qual apresenta as experiências vividas, as quais não podem ser esquecidas no trato com o ser, pois a filosofia é um eco que conduz às origens.

A preocupação ontológica de Heidegger faz uma verdadeira reviravolta no modo de pensar e conceber a filosofia. Esta, que esteve por muito tempo tentando evidenciar-se pela metafísica platônica, aristotélica, medieval e cartesiana, é agora revolvida. Heidegger ajuda a destronar o privilégio das filosofias de caráter metafísico. A filosofia é, para ele um caminho, uma ação, que requer envolvimento humano que se move no âmbito da filosofia e não fora dela.

Portanto, para este filósofo a “filosofia procura o que é o ente enquanto é. A filosofia está a caminho do ser do ente, quer dizer, a caminho do ente sob o ponto de vista do ser” (HEIDEGGER, 2006. p. 23). Este “*ser*” negligenciado o preocupa. Ele faz alguns apontamentos importantes para a filosofia do século XX, norteado pela ideia de que “todo o ente é no ser” (HEIDEGGER, 2006, p. 22).

Heidegger aponta para o ser, mas a filosofia, a cultura e a ciência estão distantes desta intenção. Elas se fixam na primazia do homem, como detentor do conhecimento, manipulador dos objetos, conhecedor das coisas, e até da essência dos acontecimentos. Por isso a necessidade de uma reviravolta no fazer filosofia, pois a ciência não consegue pensar além dos objetos, ou fora deles. Sendo assim, o homem escapa a essa conotação, ele não é objeto, ele é existência. Portanto, essa “*destruição*” é possível no diálogo da filosofia, dela com ela mesma, do resgate histórico do próprio termo, antes da pronúncia de Heráclito, aí ainda não existia filosofia, depois dele todos são construtos humanos, significados históricos pertinentes a cada tempo, mas diferentes do inicial, do primeiro dizer. Deste modo, segundo Heidegger, “o primeiro e mais longo que a filosofia tem de saber é o fato de o ser precisar ser fundado a partir de sua verdade” (2010, p. 45).

É importante perceber o direcionamento dado pelo filósofo com relação ao tempo. Torna-se necessário situar o ser no dizer; daí, temos que o ser não é a descrição do objeto, ele é o modo da presença, constituído pela presença, e com essa tomada de consciência ele reitera que, “a filosofia precisa se tornar uma vez mais um início na história do ser para esse ser. Para um tal início, ela necessita do vislumbre de sua própria necessidade. Ela só o conquista por meio de uma *meditação sobre si mesma*” (HEIDEGGER, 2010. p. 46. Grifos no original).

Para aproximar-se de uma possível definição de filosofia, é preciso levar em consideração as antigas conceituações feitas por filósofos gregos. Heidegger parte principalmente de Aristóteles, que trata a filosofia como “uma espécie de competência capaz de perscrutar o ente, a saber, sob o ponto de vista do *que ele é*, enquanto é ente” (HEIDEGGER, 2006, p. 24. Grifos no original). Porém, não se pode aceitar apenas essa definição como sendo certa e absoluta, é apenas uma entre tantas outras no decorrer da história e, para responder tal questionamento, é preciso buscá-la “através do diálogo com aquilo que se nos transmitiu como ser do ente” (HEIDEGGER, 2006. p. 27), e não em enunciados puramente históricos.

2.5. A FILOSOFIA DE FOUCAULT

Para entender o que Foucault concebia por filosofia, precisamos levar em conta a singularidade de sua obra. Como identificar em sua obra, tão plural quanto aos objetos, tratando de loucura, prisão, sexualidade, disciplina, literatura, psiquiatria, etc., o que entende por filosofia? Dado a pluralidade de temas com que se ocupa, seria ele um filósofo? A essa

questão ele responde: “e mesmo que eu diga que não sou filósofo, se for da verdade que me ocupo, eu sou, apesar de tudo, filósofo” (FOUCAULT, 1979. p. 156).

Segundo Porta (2002, p. 26), “o primeiro passo para entender filosofia é sempre estabelecer o problema”. Nesse sentido, qual é o problema da abordagem filosófica em Foucault? Explicando seu trabalho, Foucault (1984. p. 15) indica que quer,

[...] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam [...]. Problematização da loucura e da doença [...], problematização da vida, da linguagem e do trabalho [...], problematização do crime e do comportamento criminoso.

Portanto, ao problematizar os temas e as questões por ele pesquisadas, ele faz filosofia. A problematização assume a atitude crítica, em sentido kantiano, de perguntar sobre as condições de possibilidade a partir das quais nos tornamos sujeitos, e a partir das quais certos objetos de conhecimento são constituídos historicamente em nossas ocupações cotidianas.

Sua filosofia apresenta-se como um volver-se criticamente para os problemas abordados, para poder pensá-los enquanto dinâmica histórica de constituição de sua verdade, passíveis de questionamentos em sua historicidade.

Costuma-se dividir a formação dos escritos de Foucault em saber, poder e ético, também chamados de primeiro, segundo e terceiro Foucault. Se, por um lado, esta organização didática (KRAEMER, 2011, p. 265) de seus escritos é possível, ou seja, um período arqueológico, um período genealógico e um período ético de seus escritos, por outro lado, não se tem a mesma facilidade para situar Foucault entre as “correntes filosóficas”. Decorre disto que classificá-lo em algum sistema filosófico, ou pertencente a uma corrente sistemática da filosofia parece ser problemático. Veiga-Neto (2003, p. 32) argumenta, “as duas questões que me parecem mais polêmicas, no que tange às aproximações e afinidades de Foucault, são as duas relações com Kant e com o estruturalismo”. Para ele, no decorrer do seu trabalho Foucault negou por várias vezes ser estruturalista, inclusive na obra, “As palavras e as coisas”. O filósofo “não iniciou um programa filosófico, sua obra, torna-se cada vez mais, desprovida de jargão filosófico e nenhum ‘ismo’ se vincula a seu nome” (RAJCHMAN, 1987, p. 85), sendo assim, ele não é classificável ou pertencente a nenhum sistema filosófico em vigor no seu tempo, e no decorrer da história.

Falar sobre o pensamento de Foucault é também um exercício do livre pensar, pois, dentre as suas contribuições destaca-se a vontade de mostrar como ocorreu a construção histórica do sujeito, de como se é levado a pensar o que se pensa, agir e viver como se vive.

Compreende-se com Foucault a desnaturalização das relações sociais e das verdades cotidianas, pois se nada é natural, tudo é construído ao longo do tempo, na história. Segundo Díaz (2012, p. 13), no pensamento de Foucault “não existem objetos naturais. Existem substratos naturais que as práticas sociais convertem em objetos”.

Para Foucault, essa construção tem uma emergência, é contraditória, ou seja, o que está dado não é o mais importante, ou a verdade final sobre as coisas. À filosofia cabe sim, interrogar acerca do modo como o que está dado foi moldado, feito, ordenado e classificado, em um determinado tempo, e veio a impor-se como certo e verdadeiro para as pessoas. A partir destas interrogações é possível “pensar o impensado” (FOUCAULT, *apud.*: DIAZ, 2012, p. 211) que está petrificado nas vivências cotidianas sem análises e indagações.

2.5.1. Foucault e a história

A produção filosófica de Foucault tem uma relação muito estreita com a história, perspectiva herdada das leituras de Nietzsche, de sua genealogia. Muchail (2004, p. 37) afirma que “Foucault faz filosofia fazendo pesquisa histórica”. Esta aproximação rendeu a ele perspectivas documentais na organização do seu pensamento, para problematizar o próprio conhecimento produzido no decorrer da história. Mas neste campo ele também tem cuidados para não conceber uma história sem ser crítica. Em função disso, ele acaba por travar conflitos com os próprios historiadores. Alguns o admiraram, enquanto outros o hostilizaram. Segundo O’Brien (In: LYNN 1992, p. 35) sua obra foi “alternadamente louvada e atacada pelos historiadores”. Os ataques, por um lado, se devem ao fato de ele não ser propriamente um historiador. Para O’Brien, ele mesmo em sua obra, “definiu-a como estudos de história em razão dos domínios que aborda, e das referências das quais recorre; mas, insistia ele, não constituem a obra de um historiador” (In: LYNN 1992, p. 35), ou seja, ele utiliza, em seus estudos, caminhos que se entreveram pelas produções históricas, “usa a pesquisa histórica para averiguar as ancestralidades dos nossos modos de pensar, a fim de mostrar o caminho para seu desenvolvimento ulterior” (RAJCHMAN, 1987, p. 86). Desta forma, a relação de Foucault com a história é filosófica, ou seja, “a filosofia de Foucault é uma ontologia histórica. Ontologia porque se ocupa dos entes, da realidade, do que ocorre. Histórica, porque pensa a partir dos acontecimentos, de dados empíricos, de documentos” (DÍAZ, 2012, p. 01).

Por outro lado, os ataques dos historiadores a Foucault deve-se a razões teóricas, epistemológicas e metodológicas. A maneira arqueológica de pensar a história, e as noções de confronto, de luta na produção da verdade, as noções de “multiplicação das rupturas [...] descontinuidade [...] o tema e a possibilidade de uma história global começam a se apagar [...] a história nova encontra um certo número de problemas metodológicos” (FOUCAULT, p. 8 – 10, 2002), etc. Esses problemas desassossegam e incomodam profundamente alguns historiadores, por apresentarem uma nova maneira de produzir e entender a história.

A estreita relação entre filosofia e história em Foucault é muito positiva para VEYNE (1982, p. 239), pois este acredita que:

Foucault é um historiador acabado, o remate da história. Esse filósofo é um dos grandes historiadores de nossa época, e ninguém duvida disso, mas poderia também, ser o autor da revolução científica atrás da qual andavam todos os historiadores.

A aproximação entre a filosofia e a história, em Foucault, requer que se visualize o próprio homem e sua constituição histórica, pois, nesta abordagem histórica do homem reside a grande maioria dos problemas filosóficos em Foucault. A constituição do homem enquanto

sujeito não é uma invenção da filosofia mas uma entidade historicamente constituída e suficientemente problemática para dar origem à controvérsia filosófica. Foucault examina essa história; coloca o problema do sujeito em termos de práticas e corpos de saber ordinários em que aquele figura (RAJCHMAN, 1987, p.11).

Compreender a problemática filosófica de Foucault requer uma apreensão da relação da produção da verdade, em qualquer área, com o contexto histórico no interior do qual ela se produz: “só haverá filosofia se os sentidos e as verdades que ela busca forem procurados no seio do devir, na trama histórica dos acontecimentos” (MUCHAIL, 2004, p. 23).

Se Foucault, “revoluciona a história” como afirma Paul Veyne, ele pensa a mesma de uma forma que destoa de modelos e métodos tradicionais, pois ao aplicá-la em seus estudos, ele propõe uma abordagem genealógica, e deste modo, “recusa a identidade das origens e a segurança das teleologias” (MUCHAIL, 2004, p. 29). O foco do autor são as práticas, que na imanência histórica, produzem as coisas. Por isso prioriza o discurso, na produção da verdade, pois é pelo discurso que aparecem certas maneiras de ser e existir em uma dada sociedade, tornando-se *naturais*, parece que sempre existiram. Contra esses modelos Foucault propõe observar os inúmeros momentos descontínuos, as rupturas nas grandes narrativas, que escapam ao olhar corriqueiro. No seu pensamento não existe uma baliza com início despertado por algo metafísico, propulsor de acontecimentos, não recorre a um ponto inicial

que move os fatos, mas analisa as relações, os micro acontecimentos, os deslizes, que escapam a uma centralidade processual.

O trabalho de Foucault enquanto crítica, “realiza um peculiar cruzamento entre a atividade do filósofo e a do historiador na medida em que, diferentemente da *prática* filosófica de *pensar* a história, *pensa* filosoficamente ao *praticar* a investigação histórica” (MUCHAIL, 2004. p. 86. Itálico no original).

2.5.2. A filosofia o sujeito e a verdade

Um tema que perpassa as análises de Foucault é a problemática do sujeito,

Em sua primeira etapa, a arqueologia, Foucault procura fazer uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade mediante a qual nos constituímos em sujeitos de conhecimento. Em um segundo momento, o genealógico, tenta produzir uma ontologia histórica dos nossos modos de sujeição em relação ao campo do poder por meio do qual nos constituímos em sujeitos que agem sobre os demais. Na terceira etapa, a ética, pretende elaborar uma ontologia histórica de nossas subjetividades em relação aos questionamentos pelos quais nos convertemos em *agentes morais*. Nas três etapas Foucault se ocupa das formas de subjetivação como produções históricas (DÍAZ, 2012, p. 2. Grifos no original).

Há uma ocupação filosófica de Foucault com o tipo de homem que surge, enquanto constituição histórica, pelos saberes, pelos poderes, pelos discursos, pela ética, pelas ciências. As análises propostas por ele, quanto ao sujeito, destoam da tradição filosófica, pois rompe com a primazia deste em relação ao conhecimento, e propõe entender, “como se formaram diversos jogos de verdade através dos quais o sujeito se tornou objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004a, p. 237), não se trata de partir de um sujeito pronto, mas de compreender os mecanismos que mergulhados em uma episteme, produziram dentro de um contexto este sujeito, que se torna objeto para os discursos e as ciências, exemplificado no “louco” para a psiquiatria.

Assim, ele problematiza a relação do sujeito consigo mesmo, entendendo “a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível” (FOUCAULT, 2004a, p. 236), este é o momento da relação íntima do sujeito com ele mesmo, que adentra no campo da subjetividade, pois, “o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004a, p. 236). Nestes debates filosóficos, embrenhados na história do sujeito, Foucault estabelece uma estreita relação com o pensamento greco-romano. Nestes estudos ele aprofunda a compreensão do cuidado de si, próprio à antiguidade, superior,

segundo ele, ao conhece-te a ti mesmo. Para Foucault, a primazia do conhece-te a ti mesmo sobre o cuidado de si é parte dos mecanismos pelos quais o ser humano passa ser objeto das ciências na modernidade, é uma subjetivação fabricada através de técnicas ou ferramentas dentre as quais se pode destacar a educação.

No trato com as possibilidades do conhecimento e a filosofia na relação com o sujeito, Foucault é cuidadoso ao se referir a ela, ele adverte:

Tomemos alguma distância. Chamemos de “filosofia”, se quisermos, esta forma de pensamento que se interroga, não certamente o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso. Chamemos “filosofia” a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade (FOUCAULT, 2004, p. 19).

Em seus últimos anos de estudo ele buscou conhecer as razões da primazia, no campo da filosofia, do “conhece-te a ti mesmo” em detrimento do “cuidado de si”. Seus estudos nos ajudam a entender de que maneira o pensamento Ocidental, em sua historicidade, priorizou o conhecimento e não o cuidado.

Foucault, ao questionar-se sobre a filosofia, pergunta:

Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica — senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Em outra passagem, indagado sobre uma sociedade sábia e a eternidade da Filosofia, ele comenta, “o que é a filosofia se não uma maneira de refletir, não exatamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre a nossa relação com a verdade?” (FOUCAULT, 2000, p. 305). O pensar e o escrever, para ele, à maneira nietzschiana, estão imbricados na existência:

o “ensaio” — que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação — é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, 1984, p. 13. Aspas no original).

A obra de Foucault é uma produção perpassada pela crítica, caracterizada pela constante busca de propor o questionamento, a ruptura, o não dito,

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical— é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 1980, p. 180).

No jogo das teorias Foucault propõe um caminho não trilhado, uma perspectiva de desassossego, uma inquietude perante o estabelecido, o corriqueiro, lá onde parece estar tudo certo é que possivelmente se está enganado, e acomodado com a possibilidade da verdade em meio a dogmas que precisam ser revistos. A partir da vigilância sobre o próprio saber, (FOUCAULT, 1984, P. 13), questiona: “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”.

A reflexão é entendida como momento de rever, de avaliar o que se conhece, e o que se acolhe como verdade, para daí pensar sobre o que se pensa, ou que sempre se apresenta como pensamento seguro. Foi o que ele propôs sobre seu próprio trabalho, *História da Sexualidade*,

[...] um exercício filosófico: sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferente (FOUCAULT, 1984, p. 14).

A tarefa de pensar a partir das reflexões de Foucault ressalta uma constante capacidade de revisão histórica das atitudes e do próprio pensar, pode ser aquele pensamento que se expressa nos discursos, ou aquele que paira no silêncio acomodado no fundo da certeza dos humanos ao longo da existência.

O pensamento filosófico de Foucault impulsiona para a constante superação, uma tarefa contínua de deslocamento, de descontentamento perante a vida e a verdade, pois para ele:

[...] é filosofia o movimento pelo qual, não sem esforço, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que é (FOUCAULT, 2000, p. 305).

Referindo-se à filosofia e seu papel, o autor mostra as diversas revisões que o conhecimento crítico estimula, é um incomodar-se contínuo, um afastamento perene das tramas e modelos da tradição, ou do que é assimilado pela grande massa social. A filosofia, segundo ele, “é uma

maneira de nos perguntarmos: se esta é a relação que temos com a verdade, como devemos nos conduzir?” (FOUCAULT, 2000, p. 306). Trata-se de um cuidado consigo mesmo para não cair nas tramas da verdade e do poder, ou da massificação alienante dos grandes movimentos históricos, que visam acomodação diante das certezas produzidas sem investigação crítica. O que Foucault mostra são tipos diferentes de se relacionar com as coisas e com a verdade, para poder conduzir-se e não ser conduzido pelos outros, ou pelos mecanismos entrelaçados na sociedade totalizante.

2.6. DELEUZE: A FILOSOFIA POR CONCEITOS

Filósofo francês Gilles Deleuze, no século XX, foi professor no ensino médio e posteriormente, lecionou em universidades da França. Estudou pensadores como Hume, Espinoza, Kant, Nietzsche, escrevendo, além de filosofia, sobre literatura, arte e cinema.

Teve como parceiro de escrita e produção filosófica Felix Guattari. Com este, escreveu uma de suas obras mais conhecidas, *Capitalismo e Esquizofrenia*. O primeiro volume chama *O Anti-Édipo* e o segundo volume chama *Mil Platôs*. Além destes, também uma de suas últimas obras, *O que é filosofia?* em 1991.

Ao refletir sobre o que é filosofia, o autor acredita que é uma questão para ser debatida “tardamente, quando chega à velhice, e a hora de falar concretamente” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 9), por isso talvez tenha sido um de seus últimos trabalhos.

Para Deleuze, uma maneira de fazer filosofia é pela produção de conceitos, para ele “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 11). O autor não está interessado em superar modelos de produzir filosofia, mas insiste na ideia de que, “a filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupei com uma superação da metafísica ou uma morte da filosofia. A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela” (DELEUZE, 1992, p. 170).

O papel da filosofia, em produzir conceitos, denota a sua identidade enquanto conhecimento. Ao se fazer, ao ser pensado, o conhecimento filosófico, não deve negar-se a essa tarefa, pois, a nenhuma outra ciência, ou forma de conhecimento cabe este trabalho.

O criador em potência seria o filósofo, e este segundo Deleuze está tomado pela filosofia, sendo que,

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois

os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que tem a potência, ou que tem sua potência e sua competência (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 13. Grifos no original).

O filósofo como criador implica também que a filosofia é produção criativa, não sendo imune ao mundo, em sua própria existência. Para o filósofo, “a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo” (GALLO, 2003, p. 41).

Como invenção, os conceitos não estão prontos para serem descobertos em algum lugar no mundo do conhecimento. O conceito é fruto do trabalho do filósofo. Desse modo, eles têm a marca de seus criadores, com os problemas inerentes ao tempo em que foram criados. Por isso eles são imanentes “à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível. E, por isso, o conceito pode ser ferramenta, tanto de conservação quanto de transformação. O conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo” (GALLO, 2003, p. 42).

Ao conceituar filosofia desse modo, Deleuze também diz o que ela não é, para ele, “a filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não pára de criar novos conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 170).

A crítica à contemplação remete-se a noção platônica, segundo a qual os conceitos estavam separados das coisas, sendo portanto universais, ideais, não imanentes, que é o campo próprio da filosofia para este autor.

Silvio Gallo afirma que ao negar a possibilidade da filosofia ser comunicativa, Deleuze, está criticando o modo de concebê-la de “Habermas com sua proposta de ‘razão comunicativa’, e Rorty com seu neopragmatismo, propositores de uma ‘conversação democrática’” (2003, p. 42). Para Deleuze, “criar não é comunicar mas resistir” (1992, p. 179).

A filosofia, portanto, não é reflexão, pois “ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja”. Desse modo, não é trabalho específico da filosofia estimular a reflexão, podendo ser atribuição de qualquer outro conhecimento.

Nas palavras de Deleuze, ao afirmar o trabalho da filosofia como produtora de conceitos, ele entende que “o conceito é o que impede que o pensamento seja apenas uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice” (DELEUZE, 1992, p. 170).

A produção filosófica por conceitos não aceita a possibilidade de universalidade, “toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 15). Deste modo, a filosofia desenvolvida pelo autor afirma-se no devir, na história, em problemas inerentes à realidade que pode ser pensado de forma criativa, que não seja em si uma natureza que deve ser explicada, mas acontecimentos que estejam em contato com o vivido dos humanos.

Dada à filosofia a tarefa de ocupar-se em criar conceitos, como se conceitua o próprio conceito? Quais suas características no campo filosófico? Que tipo de conceito é um conceito filosófico? Ao longo da história da filosofia, vários filósofos criaram seus conceitos, formularam sistemas filosóficos priorizando conceitos referentes ao seu tempo e cultura, mas que tipo de conceito refere-se Deleuze?

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa” possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p.27).

A produção filosófica por conceitos exige uma reavaliação da própria maneira de fazer filosofia. Neste trilho conceitual, a filosofia, é encarada na multiplicidade, é aberta, não repousa em fundamentos e pode modificar-se constantemente.

Gallo (2003, p. 45) ao emitir o que entende por conceito na produção dos autores afirma,

o conceito não é uma representação, muito menos uma representação universal. Podemos definir o conceito, na visão dos filósofos franceses, como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido.

Neste sentido, trabalhar com a possibilidade da produção de conceitos, requer uma abertura para a multiplicidade, reavaliando constantemente o existir, o ser no desenrolar cotidiano da vida.

Para Deleuze “todo conceito remete a um problema” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 27). O campo conceitual parte de problemas, são eles que movimentam a história da filosofia, é preciso localizá-los e a partir deles, com eles, produzir filosofia.

Outra característica desta forma de fazer filosofia, é que “todo conceito tem uma história” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 29), é na história que é possível encontrar os cruzamentos dos vários conceitos. As produções acontecem em meio às dispersões e deslocamentos históricos, em descontinuidades, como mostram os autores, em ziguezague. Por isso, ao produzir conceitos, os filósofos precisam estar atentos a problemas que já perpassaram, e perpassam a história, não para negá-los, mas para interpretá-los a sua maneira, dentro de diferentes possibilidades e devires, pelos quais os conceitos são atingidos, por ligações do presente, do seu acontecer, isso demonstra outra característica do conceito, o devir.

Por ser inerente ao devir, “o conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 33), sendo assim, “todo conceito é, pois, sempre, um acontecimento, um dizer o acontecimento; portanto, não se diz a coisa ou a essência, mas o evento, o conceito é sempre devir” (GALLO, 2003, p. 49).

O conceito é também “heterogêneo, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É ordinal, é uma *intensão* presente em todos os traços que o compõem” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 32. Grifos no original). Silvio Gallo, ao comentar essa característica do conceito, afirma:

Ele é o ponto de coincidência, de condensação, de convergência de seus componentes que permitem *uma* significação singular, *um* mundo possível, em meio à multiplicidade de possibilidades. Dessa forma, uma filosofia não deve jamais ser vista como sistema, como resposta absoluta a todas as perguntas, mas como respostas possíveis a problemas possíveis num determinado mundo vivido. Horizonte de eventos (2003, p. 48. Grifos no original)

Por trabalhar com a multiplicidade, filosoficamente não se produz certezas, mas possibilidades. Inúmeros eventos envolvem o homem ao mesmo tempo. Nestes processos, os quais precisam ser interpretados, é que ocorre a criação de novos conceitos, ou até mesmo a afirmação e reorganização de antigos conceitos.

Na filosofia produzida por conceitos deve-se entender os mesmos como sendo absolutos e relativos ao mesmo tempo, “absoluto em relação a si mesmo, relativo em relação a seu contexto” (GALLO, 2003, p. 49). Na identificação de problemas, ocorre a emergência de acontecimentos. No plano destas possibilidades, os conceitos se cruzam, sendo “relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 33). Mas é absoluto na medida que impõe soluções, ou “põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo

tempo em que é criado” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 33). Ele é absoluto em operar, em ocupar um lugar, mas não pode ser entendido como universal, pois ele trabalha com a singularidade.

Por fim, “o conceito não é discursivo, e a filosofia não é uma formação discursiva, porque não encadeia proposições” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 34). Os autores assinalam que é preciso fugir da ideia transmitida pela lógica, e pela ciência, pois os conceitos não são proposições de caráter científico, eles são geradores de possibilidades, são como encruzilhadas que partem de todos os lados, não apontam um caminho verdadeiro, mas criam maneiras de pensar, de organizar o plano no qual se vive. Para os autores,

Os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder. Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam. Os conceitos, como totalidades fragmentárias, não são sequer os pedaços de um quebra-cabeça, pois seus contornos irregulares não se correspondem. Eles formam um muro, mas é um muro de pedras secas e, se tudo é tomado conjuntamente, é por caminhos divergentes (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 34)

A filosofia por conceitos imprime um saber disposto a lidar com a totalidade dos acontecimentos, mas não se atendo a ideia de capturá-los em si mesmos, até porque esse *em si mesmo* não faz parte da filosofia imanente, onde acontece a produção conceitual. O conceito “é um operador, algo que faz acontecer, que produz” (GALLO, 2003, p. 50). Devemos entender o conceito, não como uma entidade que está para ser desvendada. Ele não está aí para ser descoberto, ele se faz, se cria, portanto não tem existência independente das condições que emerge e de quem o cria.

Silvio Gallo (2003, p. 51 – 52), entende que,

o conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.

A filosofia, pensada a partir da criação de conceitos, é aberta e se assenta no real, no concreto, na história, que é cheia de contradições, cruzamentos agrupados idênticos, bem como, traços opostos e esfacelados. Neste campo imanente, horizontal e aberto ocorre a produção filosófica na perspectiva deleuziana. Para ele, “o plano da imanência não é um conceito pensável, mas a

imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 53).

3. A COMPREENSÃO HISTÓRICA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

3.1. HISTÓRICO DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A Filosofia, enquanto disciplina escolar, teve períodos de inclusão e períodos de exclusão no Ensino Médio. Para entender essa alternância buscou-se dados bibliográficos e de documentos oficiais sobre educação. Com isso se conseguiu identificar os principais momentos em que a filosofia esteve presente ou ausente do currículo do Ensino Médio no Brasil. Identificou-se que algumas reformas incidiram sobre a educação, indicando a afirmação ou retirada da filosofia no Ensino Médio.

A presença da Filosofia como disciplina obrigatória na grade curricular no Ensino Médio é recente no Brasil. Em sua obra, *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*, Dalton José Alves, fez um traçado histórico da presença e ausência da Filosofia no currículo das escolas médias no Brasil. No entendimento de Gallo (In.: ALVES, 2002. p. XV)

Dalton mostra-nos quatro situações: “presença garantida” (durante o império); “presença indefinida” (desde o advento da República até o golpe militar dos anos de 1960); “ausência definida” (durante o regime militar) e “presença controlada” (durante a redemocratização, dos anos de 1980 até a publicação da LDB em 1996). (Aspas e parênteses no original).

O estudo histórico de Alves (2002), inicia com o Brasil Colônia e vem até nossos dias. No início, segundo ele, a filosofia realçava a ideologia da metrópole, sendo que a educação neste tempo estava a cargo da Companhia de Jesus, a qual se dedicava ao estudo de “Santo Tomás de Aquino e, com algumas ressalvas, Aristóteles” (ALVES, 2002. p. 10).

Essa problemática referente ao período colonial também é destacada na obra de Cartolano. Ela reitera que, “a cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica” (1985. p. 20).

A tarefa da Filosofia era voltada para a afirmação das verdades religiosas e não de criticidade racional, ou seja, a concepção de Filosofia introduzida no Brasil pelos Jesuítas,

Inicialmente, teve um caráter messiânico, confundindo-se com instrução e catequese e tendo como principal finalidade fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis, isto é, convencer a população indígena e africana ao cristianismo e reconduzir o colono “desgarrado”, uma vez que não raramente ele aqui chegava como degredado (HORN, 2009. p. 20. Aspas no original).

A Filosofia encontrava-se na condição de serva da Teologia, tendo um papel corroborador da doutrina religiosa, até mesmo “os textos utilizados eram os dos filósofos gregos e romanos, mas adaptados à doutrina católica” (HORN, 2009. p. 21).

O fio condutor do pensamento filosófico já estava delineado, a sua função formativa implicava em conduzir os homens à fé religiosa conservadora europeia,

O conteúdo cultural dessa filosofia era a materialização do espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou, sobretudo, pela reação contra o espírito crítico que nascia na Europa, pelo apego às reformas dogmáticas de pensamento, pela renovação escolástica como método e filosofia, pela reafirmação da autoridade da Igreja e dos clássicos (CARTOLANO, 1985. p. 21).

O período de permanência dos jesuítas no Brasil colônia teve seu fim em 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou de Portugal e, conseqüentemente das colônias pertencentes a essa metrópole, no que se incluiu o Brasil. Com isso, a educação também sofre mudanças, pois passou a refletir o momento vivido pelas transformações inerentes à Europa, as quais estavam ligadas ao movimento iluminista, do qual Pombal era admirador.

As mudanças da Europa demoraram a chegar a Portugal. No Brasil elas também se fizeram sentir. O “ensino escolar, no período pombalino muda radicalmente a perspectiva em relação ao ensino dirigido pelo *Ratio Studiorum* dos jesuítas, centrado, fundamentalmente, na leitura de Aristóteles e São Tomás de Aquino” (ALVES, 2002. P. 14 – 15). Porém, em se tratando do ensino, ou do contexto em que estas medidas deveriam alcançar, não tiveram mudanças significativas, as transformações no modo de pensar, não atingiram efetivamente o modelo pedagógico existente no Brasil:

o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo a autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual e a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico. (CARTOLANO, 1985. p. 25)

Os jesuítas deixaram um legado formado em terras brasileiras no campo do pensamento, deste modo mesmo quando “Pombal, instituiu as aulas régias e colocou leigos para ministrá-las” (HORN, 2009. p. 23). Se no pensamento político sobre educação e suas reformas, houve mudanças,

Do ponto de vista pedagógico houve pouca mudança, visto que os professores continuavam sendo os filhos de proprietários rurais formados em colégios jesuítas. O ensino em geral continuava com os mesmos objetivos religiosos e livrescos, o

mesmo ocorrendo com o ensino de Filosofia de tendência escolástica (HORN, 2009. p. 23).

A finalidade da Filosofia durante o Brasil colônia estava inclinada a formação religiosa, com distinção do *povo comum* pela erudição de linguagem e pelas maneiras de se portar “o objetivo da educação filosófica no período colonial era, basicamente, o de formar homens letrados, eruditos e, principalmente católicos” (HORN, 2009. p. 22).

No período Imperial, segundo Alves, tivemos uma presença garantida da Filosofia na educação brasileira. A característica da filosofia nesse período era de preparação intelectual, “desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em *caráter propedêutico* ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e os cursos de direito” (2002. p. 24. Itálico no original).

A filosofia fazia parte do currículo do então “Colégio Pedro II, criado em 1837”. Nele se oferecia a disciplina de “filosofia, com 34 alunos” (CARTOLANO, 1985, p. 28), Horn, afirma que “no colégio Pedro II, fundado em 1837, o único mantido pelo governo central, as disciplinas tinham caráter propedêutico. Eram oferecidas 12 cadeiras avulsas, entre elas a Filosofia, criada em 1838, com 34 alunos” (2009. p. 24).

Cartolano lembra que, “nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século, mesmo antes do Colégio Pedro II” (1985. p. 28). Vale ressaltar que naquele momento histórico as províncias eram responsáveis pelo ensino secundário.

Mesmo com a presença da Filosofia e com as “aulas régias instaladas em diferentes pontos do país, pouco conhecimento se tem a respeito das características assumidas pelo ensino da Filosofia no curso secundário brasileiro durante o referido período” (HORN, 2009. p. 25).

No período republicano, Alves entende que a filosofia tem “presença indefinida”. É sabido que a ideologia que embasava o movimento republicano era a ideologia positivista, a qual requer uma formação científica. Neste período ocorreram algumas reformas, as quais são apuradas pela obra de Alves (2002. p. 29. Grifos no original).

Benjamim Constant (1890), Rocha Vaz (1925), são expressão dessa oposição entre o “espírito literário” e o “espírito científico” na organização da educação escolar. A situação da filosofia no ensino secundário estava condicionada a esse embate, que ora *incluía* ora *retirava* a filosofia do currículo. Fazendo um retrospecto, rápido, do modo como as reformas trataram a questão da filosofia no ensino secundário, podemos perceber como foi indefinida a presença da filosofia neste período, e como se caracterizou a perda do privilégio da filosofia na formação dos jovens, devido à

valorização de um currículo mais *científico e prático* em detrimento de um currículo *Humanístico, literário e enciclopédico*.

Alves em seus estudos faz um resumo de outras reformas, as quais são estudadas e detalhadas por Cartolano. Assim ele resume que a filosofia foi:

Retirada do currículo na Reforma Benjamin Constant, em 1890, que conferia predominância à parte científica, a filosofia retorna ao currículo em 1901, com a Reforma Epiácio Pessoa, que acentuava a parte literária, retirando sociologia, biologia e moral, incluindo lógica no 6º ano do secundário; em 1911, Rivadávia da Cunha Corrêa, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, parlamentar ligado aos positivistas do Rio Grande do Sul, empreende a terceira reforma republicana, no período da sua gestão, 1910-1914, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa, que torna a retirar a filosofia do currículo, ao introduzir uma organização mais prática dos programas do Colégio Pedro II; em 1915, uma nova reforma se faz necessária, a de Carlos Maximiliano, que volta a contemplar a filosofia no currículo, mas, num curso facultativo, que deveria ser cursado para além das disciplinas obrigatórias; e, finalmente, com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, tem-se a última reforma educacional até 1930, e a filosofia volta a fulgurar no currículo como matéria obrigatória, no 5º e no 6º anos (CARTOLANO, 1985. pp. 47-49; In: ALVES, 2002. p. 29).

No período republicano, com as transformações sociais, econômicas e, principalmente, políticas, acontece a Revolução de 1930, sob a liderança de Getúlio Vargas. Ela se apresenta como liberal e com promessas de modernização, opondo-se à República Velha, encabeçando uma nova denominação, ou seja, a República Nova. No campo educacional destacaram-se duas reformas, a “Reforma Francisco Campos (1932) e a Reforma Gustavo Capanema (1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário)” (ALVES, 2002. p. 32). Essas reformas apresentam uma nova estrutura para a educação, voltada para a formação científica. Porém, a filosofia foi contemplada pela Reforma Capanema,

Foi com a Reforma Capanema, em 1942, que ela se tornou obrigatória para os estudantes da 2ª e 3ª séries do curso Clássico e para a 3ª série do curso Científico. Esses cursos correspondiam ao atual ensino médio. Com a LDB nº 4.024/61, a Filosofia passou a fazer parte do currículo como disciplina complementar sob responsabilidade do Conselho Estadual de Educação de cada estado. (Horn. Disponível em: <http://portalcienciaevida.uol.com.br/esfi/Edicoes/84/artigo292510-1.asp> - Acesso: 04/03/2014)

Em 1961, ocorre um dos fatos mais significativos para a educação brasileira. Neste ano é criada a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste momento a filosofia passou a ser oferecida de forma complementar.

No que diz respeito à filosofia, a sua presença como disciplina complementar, proposta pelo Conselho Estadual de Educação, foi assim justificada: A Filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de

reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou outra disciplina, como lhe permite (CARTOLANO, 1985. p. 65).

Percebe-se que o valor dado à filosofia é de amplitude crítica, que é capaz de fornecer elementos para a reflexão e a liberdade. Ocorreu um momento histórico, do Brasil, de efervescência da criticidade, emanada de um momento democrático. Em poucos anos essa criticidade passa a ser combatida pela política adotada no Brasil a partir da Ditadura Militar.

Com o golpe de 1964, a filosofia é extinta de vez do currículo escolar, segundo Alves, ela tem a sua “ausência definida” (2002. p. 35). O Estado militarizado persegue aqueles que lutavam por democracia e liberdade, a ditadura não aceitava a crítica e o debate. Deste modo, no lugar da filosofia ocorreu a,

inclusão de outras disciplinas que teriam o conteúdo *correspondente* ao da filosofia. As disciplinas criadas foram: educação moral e cívica (EMC), organização social e política brasileira (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB), esta apenas prevista para o ensino superior. Isto não significa que estas disciplinas comportassem os conteúdos da filosofia, ao contrário, mas era essa a ideia veiculada como uma das justificativas para não incluir a filosofia no currículo (ALVES, 2002. p. 38 – 39. Grifos no original).

Por a filosofia ser resistente ao autoritarismo arbitrário, ao não dialogado, e a favor do debate, da discussão de ideias e posicionamentos plurais e democráticos, ela foi retirada do currículo do Ensino Médio pelos militares, “sua exclusão definitiva acontece com a aprovação da LDB nº 5.692/71, que tornou a formação de nível médio técnica e com caráter de terminalidade compulsória” (ALVES, 2002.p. 40). Horn e Mendes, (2007. p. 166) destacam que, “após 1964, o governo da ditadura militar, alegando que a Filosofia servia apenas para a doutrinação política, retirou o ensino de Filosofia da escola por figurar como disciplina perigosa para a manutenção do sistema”. Esse dado também é lembrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999. Referindo-se ao pós 1964, o documento lembra que, “o estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio” (BRASIL, 1999. p. 283). Assim, a filosofia, como disciplina no currículo do Ensino Médio no Brasil, neste momento ditatorial, estava excluída.

Sobre essa instabilidade da filosofia na educação básica brasileira, Horn e Mendes, (2007. p. 166), também concordam que

Essa contingência do ensino na estrutura educacional brasileira não é recente. Remonta ao início da colonização, com a educação dos jesuítas. Já naquele tempo,

emergiam os problemas relacionados à filosofia e seu ensino, ou seja, a falta de um lugar definido para a Filosofia no currículo escolar, com alternâncias de presença e ausência da Filosofia enquanto disciplina escolar. Além disso, a Filosofia assumiu, dependendo do período histórico, funções diversas como, formar homens letrados, eruditos, ou para sustentar concepções doutrinadoras de cunho religioso e ou político.

Durante a ditadura militar de 1964 a 1985, a repressão e a censura estiveram no controle da produção de ideias contrárias ao regime. Assim, estudantes, professores, artistas, políticos que faziam oposição ao governo sofreram perseguições.

Na década de 1960, acordos entre o Brasil e EUA, pelo então conhecido MEC-USAID, transformaram a educação, de modo que esta foi submetida à técnica, ligada a produção e a economia. Dessa forma, a Filosofia é retirada do currículo, pois neste momento ela poderia ser perigosa para a mente censurada da população brasileira,

Em suma, a expansão econômica impulsionada pela penetração do capital estrangeiro e sua proteção pelo governo militar, a segurança nacional como princípio norteador da política interna e externa do país, e a ajuda externa ao desenvolvimento econômico, por meio de investimentos na educação, todos esses fatores contribuíram para a extinção, paulatina, da filosofia (dentre as humanidades) do currículo da escola secundária. Os acordos MEC-USAID, com a intenção manifesta de “ajudar” a expansão do ensino, a fim de atender ao aumento da demanda social da educação, de melhorar a “qualidade do ensino” denunciada pela crise que se instaurou logo após 1964, na realidade, o que pretendiam era a imposição dos valores culturais norte-americanos, personificados num modelo “ideal” de educação para o Brasil (CARTOLANO, 1985. p. 71. Aspas no original).

No Brasil, naquele momento histórico, aceitou-se uma nova colonização de ideias no campo educacional, pois sempre se importam para o Brasil modelos educacionais, a começar pelos Jesuítas, Iluministas, Positivistas e neste acordo aceita-se a imposição da cultura estadunidense.

A partir da segunda metade da década de 1970 a ditadura começa a dar sinais de abertura, ainda sob o domínio dos militares, os quais diziam ser lenta e gradual a reabertura democrática. Eles acompanhavam de perto para não perder o controle sobre a oposição, por meio da segurança nacional.

Em meio a esse cenário político, segundo Horn e Mendes, (2007. p. 167),

[...] alguns professores ligados ao Curso de Filosofia da UFPR iniciaram um movimento reivindicatório (regional) pela volta da Filosofia ao segundo grau nas escolas da rede pública. Esse tipo de movimento não ocorreu somente no Paraná; também Estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, entre outros, lutaram pelo retorno da Filosofia nas escolas. Foi um forte movimento de contestação contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 5.692/71, que retirou a disciplina de Filosofia do currículo do então 2º Grau. Esse

processo de luta culminou com a criação, em 1975-76, da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF).

A SEAF teve aderência de vários estados brasileiros, transformando-se em uma referência para reivindicações pela inserção da filosofia na educação básica brasileira.

Com esse esforço e organização, continua o anseio para recolocar a Filosofia como disciplina no Ensino Médio. A mobilização de professores e adeptos de uma educação humana dedicou-se a esse retorno, conforme Horn e Mendes, (2007. p. 167),

[...] no final do período de repressão, com o início da abertura política, a Lei 5.692/1971 recebeu uma emenda, por meio da Lei Nº. 7.044/1982. A partir daí, a Filosofia poderia fazer parte do currículo, mas era concebida em todos os cursos de 2º. Grau como disciplina complementar, ou mesmo atribuindo-lhe caráter de optativo.

Aos poucos as portas foram se abrindo. Em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394, a qual no Art 36, III, afirma que ao final do ensino médio o aluno demonstre, “domínio dos *conhecimentos de Filosofia* e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB, In: BRASIL, 1999. p. 39. Grifo nosso). Apesar de a lei ter direcionado a função da filosofia, situando a mesma no campo da cidadania, abre-se legalmente para a inserção da mesma no Ensino Médio, e isso é importante na medida em que se reconhece o papel da filosofia na educação dos jovens brasileiros.

As tentativas de ver a filosofia presente no currículo do Ensino Médio no Brasil, tornaram-se cada vez mais constantes,

Por cerca de três anos tramitou na Câmara e no Senado Federal um projeto de lei complementar que substituíria o citado artigo 36 da LDB, instituindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Após a aprovação nestas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto foi vetado em outubro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FAVERO; CEPPAS. 2004. p. 260)

Lembrando que o então presidente da República é formado em sociologia, foi professor dessa área em universidades de nosso país, porém vetou o projeto justificando com a falta de verba e professores formados na área para atuarem em todo o Brasil no campo da sociologia e da filosofia, como se em outras áreas não tivesse esses problemas.

Com esse veto não se esgotou a persistência, pois continuaram ocorrendo novas tentativas de ver a filosofia ter seu espaço entre as disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Favero e Cepas, escrevem que,

A partir de 1979, com a progressiva redemocratização do país, vários estados passaram a adotar a filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, por meio de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação. Com a nova legislação de finais dos anos de 1990, alguns estados passaram a adotar os PCNEM como orientação para o ensino nas escolas. Em, alguns casos, há indícios de uma defesa da transversalidade; noutros, pode-se identificar, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina. (2004. p. 262)

Os autores traçam um mapa detalhado dos estados que incluíram a filosofia em seus currículos, enquanto inclusões independentes, bem como a forma que incluíram. Segundo eles, cada unidade federada, dentro de suas demandas, contemplou a filosofia de formas distintas.

- Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul).
- Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins).
- Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais) (FAVERO E CEPAS, 2004. p. 263. Marcadores no original).

No Estado de Santa Catarina, onde se desenvolveu a presente pesquisa, “desde o ano letivo de 1999, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, passaram a integrar obrigatoriamente o currículo do Ensino Médio das escolas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2008). Conforme se vê, em Santa Catarina, a filosofia está presente antes da lei que a torna obrigatória em todas as séries, em 2008.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999 confirmam a presença da filosofia, em conjunto com Ciências Humanas e suas Tecnologias, “nesta área, que engloba também a filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas” (BRASIL, 1999. p. 34), porém é bastante próxima do que já estava estabelecido pela LDB de 1996, quando se refere à presença da filosofia no currículo do Ensino Médio, em algumas passagens, afirma o seu papel como “necessária ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1999. p. 47 e 105).

Entre presença e ausência, a filosofia finalmente tornou-se disciplina obrigatória. Assim figurou, marcando presença na grade curricular do Ensino Médio em todo o Brasil:

A Resolução CEB/CNE Nº 1/2009, com fundamento no parecer CEB/CNE Nº 22/2008, dispõe sobre a implantação da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio, definindo que os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do ensino médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis (FRAUCHES E FAGUNDES, p. 86, 2012).

Resumindo os momentos mais significativos pelos quais a filosofia sofreu mudanças, conclui-se que: “tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial” (BRASIL, 2008. p. 16), só voltando a ser parte integrante do currículo a partir da década de 1990, pela “Lei nº 9.394/96, a qual determina que ao final do Ensino Médio o estudante deva dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2008. p. 16), porém, a

Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866). Acesso em 21/02/2014.

Correia e Gallo escrevem um texto intitulado “*A filosofia no ensino médio: a favor da filosofia que chega depois*”. Os autores discorrem sobre os dois principais momentos da implantação da obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio, chamam de, “filosofia que chega primeiro”, “àquela que começou a se avizinhar do currículo da Educação Básica brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN de 1996” (CORREIA & GALLO, 2012. p. 100). Para os autores (p. 100):

Parece uma filosofia que chega meio a contragosto, meio não querendo chegar, pois é vagamente inscrita no marco legal para que os estudantes do Ensino Médio, ao final desse percurso curricular, demonstrem “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, inciso III, do § 1º do artigo 36 da LDBEN (BRASIL, 1996). Trata-se, aqui, da presença curricular legal da filosofia.

Percebe-se que os autores fazem uma crítica a essa filosofia, sendo que a mesma se insere no currículo do Ensino Médio com pouca visibilidade, ficando ligada ao conceito de cidadania. Esse papel, não que não seja também filosófico, mas é muito pouco para a filosofia, pois ela

pode contribuir amplamente para a formação dos jovens em diversos aspectos, não somente na direção da cidadania, a qual também é tarefa de outras disciplinas, não sendo exclusividade da filosofia.

Mas o que seria, na visão dos autores, essa “filosofia que chega depois”, e que eles acreditam ser importante para a educação básica? Segundo eles:

Passada a preocupação com a “filosofia que chega antes”, pela lei, é por meio da “segunda chegada”, jamais concluída, que amplas possibilidades de trabalho poderão acontecer como o corolário das variadas maneiras de se conceber a filosofia. Nesse “acontecer depois”, tornado um “durante infindo” para quem faz e sofre a educação formal, é que residem as possibilidades criadoras do trabalho com a filosofia (CORREIA & GALLO, 2012. p. 102 – 103. Grifos no original).

Os autores se referem à filosofia da mesma forma que Deleuze e Guattari a concebem, como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 10). Neste viés ela é criadora e imanente, tornando-se algo além do exercício da cidadania, como previa a Lei de 9.394/96.

Portanto, o tratamento a ela dispensado ainda é novo, como obrigatória na educação básica. Por isso a importância de debates sobre a presença da filosofia no currículo do Ensino Médio, não vendo a filosofia apenas como mais uma disciplina, mas como um conhecimento diferenciado, criador, que resulte em crescimento intelectual para os estudantes.

3.2. A FILOSOFIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR

Entre as idas e vindas da disciplina de filosofia para estar no currículo do Ensino Médio no Brasil, é a partir de 2008, que ela é readmitida e permanece até esse momento. Mas, mesmo estando no currículo, a filosofia não está isenta de problemas. Além de se adequar enquanto disciplina, entre a multiplicidade delas que compõe o currículo do ensino médio nesse momento, ela precisa ser acessível aos estudantes. Para isso, se precisa discutir a seleção e organização de conteúdos programáticos, metodologia de ensino, avaliações, modos de integração com as outras disciplinas, articulações com o mundo cotidiano, etc. Além de tudo isso, por se tratar de filosofia, necessita ser compreendida como estímulo ao pensar, com fundamentos e argumentos que deem conta de demonstrar o que é filosofia e como se pode filosofar, tudo isso junto a estudantes do Ensino Médio, que se mantêm apáticos, pouco engajados com os conteúdos do currículo escolar.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que:

o objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios (BRASIL, 2008. p. 29).

Assim, o diferencial da Filosofia é o de fazer pensar. Isso implica que o estudante se sinta envolvido para dedicar-se ao estudo de Filosofia.

Além de indicar que é relevante valorizar os conhecimentos prévios, o documento ressalta a vasta produção histórica da filosofia, com seus textos a serem estudados, como constituinte do currículo da disciplina. Assim, segundo o mesmo documento, é “recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino de Filosofia” (BRASIL, 2008. p. 27).

Essas duas indicações, dos conhecimentos prévios do estudante e da história da filosofia a ser estudada por textos filosóficos, perpassam os estudos sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio, tanto em documentos oficiais da educação, quanto em pesquisas que abordam essa temática.

Para o processo de organização da filosofia enquanto disciplina escolar, algumas questões são indispensáveis: O que ensinar? Como abordar a filosofia no Ensino Médio? O que deve ser enfatizado nas aulas de filosofia? Que métodos utilizar? Que sentido a filosofia tem para os estudantes?

O primeiro passo para abordar a filosofia em sala de aula reside na organização da mesma enquanto disciplina escolar, pois a filosofia segundo Rodrigo (2009. p. 12) “tradicionalmente ficou reservada a um número restrito de iniciados que possuíam os requisitos necessários para compreendê-la e exercitá-la”. A questão é como ensinar filosofia, uma forma de saber tradicionalmente restrita à elite, enquanto a maioria da sociedade dela estava excluída?

Decorrente disso se faz necessário estudar alguns mecanismos para produzir conhecimento filosófico em sala de aula, debater sobre o que priorizar como conteúdo filosófico. Essa questão é importante para que os estudantes possam ter gosto na convivência com a filosofia, vendo sentido em estudá-la.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no que tange aos conteúdos a serem estudados, propõem um referencial calcado na história da filosofia, conciliado com temáticas que atravessam a filosofia, os quais podem suscitar debates e interesses diversos nos estudantes:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro e oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdades; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade; justificação e ceticismo;
- 12) o problema dos universais; as transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes do período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) epistemologia contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze. (BRASIL, (2008, p. 35 – 36),

As Orientações Curriculares não exigem que sejam trabalhados todos os conteúdos e temáticas por ela elencados. Trata-se, portanto, da possibilidade de uma organização curricular, para facilitar o trabalho dos professores de Filosofia, orientando-os a pautarem-se pelos tópicos, para aplicar em sala de aula.

Os PCNs indicam as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas pelas aulas de filosofia no Ensino Médio, ante os conteúdos por eles selecionados.

“competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia”

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos filosóficos de modo significativo. • Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. • Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. • Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
-----------------------------	---

Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológico.

(BRASIL, 1999. p. 349).

A tarefa da Filosofia exigida pelos PCNs é complexa, em se tratando de Ensino Médio. As habilidades idealizadas, “*Ler, escrever, debater, articular conhecimentos e contextualizar conhecimentos filosóficos*” requerem tempo de estudo e treinos, exercícios de leitura, discussão e compreensão. Tudo isso, se efetivado, impacta na ampliação da capacidade de elaboração conceitual de todos os conteúdos trabalhados e estudados, tanto em Filosofia quanto nas outras áreas. O estudante, ao entrar em contato com tal conhecimento através da história da filosofia, mergulha em uma modalidade do conhecimento humano que exige dele disposição para a reflexão cautelosa, demorada e cuidadosa, para que o mesmo possa significar e ressignificar os debates provenientes tanto da tradição filosófica, em uma atualização contínua para o presente, com maturidade crítica e intelectual, quanto do mundo cotidiano no qual esse estudante está situado.

Um dos aspectos a ser ressaltado, frente à questão da relevância de se estudar filosofia no ensino médio, é o seu caráter crítico. O estudante, ao entrar em contato com tal conhecimento através da história da filosofia, pelas abordagens e reflexões feitas em sala de aula, pode refazer sua leitura de mundo, pelo viés filosófico.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, para a área de humanas, na qual se inclui a filosofia:

O estudo e o exercício da postura filosófica contribuem para que os estudantes, em seu processo de educação integral, desenvolvam atitudes questionadoras, tais como reflexão, análise crítica, investigação rigorosa e argumentação lógica; a comunicação oral e escrita voltada à elaboração do conhecimento (SANTA CATARINA, 2014. p. 147).

O documento aposta na possibilidade de uma contribuição da Filosofia para o todo, entendendo que o conhecimento filosófico contribui para a formação integral do estudante do Ensino Médio.

A leitura, tanto de textos filosóficos quanto de outras literaturas, requer conhecimento da estrutura mínima de Filosofia, das correntes filosóficas, dos principais autores da filosofia, de termos próprios da Filosofia. Por isso a importância de uma atenção específica na seleção

dos conteúdos filosóficos. É difícil pretender confirmar os dogmas teológicos ou morais, por exemplo, estudando textos de Nietzsche. Essa aparente ambiguidade entre os conteúdos não é um problema à maneira como são trabalhadas a maioria das disciplinas na educação básica. Mas a Filosofia não pode se furtar de apresentá-la.

A leitura de textos filosóficos, que é uma habilidade prevista pelos PCNs, é de suma importância no processo de educação em Filosofia. Muitas vezes esse hábito tem que ser desenvolvido pelos educadores junto ao estudante do Ensino Médio, para assim abranger suas reflexões nas aulas de Filosofia.

A escrita correta, com argumentos consistentes, com organização lógica dos pensamentos, tornando reflexão textual o que foi discutido, possibilita ao estudante assimilar o que foi debatido nas aulas de filosofia. Com isso ele pode continuar a pensar por si, indo além das aulas, pois ao fazer o exercício da escrita, cada um se depara com seus problemas e situações existenciais, que se revelam na escrita problematizadora, tornando ainda mais filosófico os debates provenientes do coletivo da sala de aula.

Geralmente as aulas com debates são bastante pedidas pelos estudantes, pois os mesmos podem emitir suas opiniões, seus modos de ver certos problemas, e propor soluções. Porém, o que se percebe com frequência, são modelos pré-estabelecidos, sem a leitura de mundo necessária para entender o contexto de onde se fala, e o que se defende. O que os PCNs propõem quando dizem que o estudante pode mudar de posição perante argumentos mais convincentes, dificilmente ocorre, frente ao modo politicamente coercitivo com que se formam as ideias socialmente construídas.

A filosofia, baseada em leitura de textos filosóficos, debates reflexivos, argumentos e escrita, exige dos professores e dos estudantes esforços para que as aulas de filosofia tornem-se produtivas, pessoal e coletivamente, e sejam instigadoras para o filosofar.

Com essas perspectivas as Orientações Curriculares e os PCNs, abrem possibilidades de liberdade de trabalho para os professores, pois, dentro da história da Filosofia, as temáticas e as formas de abordagens podem ser plurais, enriquecendo o trabalho e a aprendizagem. Pode-se tanto partir de uma temática do cotidiano, no início da aula, e abordá-la com textos filosóficos, quanto se pode partir de um texto filosófico e chegar à temática do cotidiano dos estudantes através da apresentação do pensamento dos filósofos, pela história da filosofia, inclusa nos textos filosóficos.

Geraldo Balduino Horn (2014), ao pensar a presença da filosofia no Ensino Médio pondera:

Defendo a tese da aproximação do texto filosófico às aulas de Filosofia no ensino médio, não como única possibilidade. Com isso quero dizer que: a) é possível ensinar Filosofia com qualquer texto, mas principalmente com o texto clássico/filosófico; b) ensinar Filosofia sem o texto filosófico/clássico não é recomendável, pois retira sua identidade, sua materialidade e propicia um distanciamento entre o conteúdo e o método filosófico - o *modus operandi* da Filosofia; c) nenhum recurso didático-pedagógico como filme, literatura, música etc. deve ser menosprezado no ensino de Filosofia, mas há que se tomar cuidado para que não ocupe (sempre) lugar central nas aulas; d) os recursos e instrumentos são necessários, mas devem ser utilizados como mediação para a aprendizagem, não como fim em si mesmos.

(<http://portalcienciaevida.uol.com.br/esfi/Edicoes/84/artigo292510-1.asp>) Acesso: 04/02/2014.

O professor Balduino Horn, ao ser questionado em entrevista para a revista, “Filosofar Filosofando”, sobre a implantação da filosofia no currículo brasileiro na educação básica, argumenta sobre como abordar a filosofia em sala de aula, e que caminhos seguir para ensinar filosofia. Ele adere ao ensino pela leitura de textos filosóficos, como pressuposto básico, mas também não se fecha apenas nesta perspectiva, destacando mecanismos que tornem a filosofia atrativa para os estudantes, sem deixar de ser filosofia.

A ideia central do professor Balduino Horn liga-se aos documentos apresentados acima, tendo como ponto de partida o texto filosófico para tratar de Filosofia em sala de aula, apresentando ao estudante a identidade da Filosofia, sua originalidade proveniente das produções dos filósofos em seus tempos históricos e com as problemáticas inerentes tanto à aquele tempo, quanto ao tempo em se vive agora.

Segundo Porta (2002, p. 26), “o primeiro passo para entender filosofia é sempre estabelecer o problema”. Ele apresenta a identificação do *problema* de uma filosofia como uma alternativa para trabalhar a filosofia em sala de aula. Segundo ele, isso segue mais de perto o método próprio à filosofia, estabelecer problemas a partir dos quais se vai fazer filosofia. Para Silvio Gallo (2012, p. 70. Grifos no original), “não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema *é o motor* da experiência filosófica de pensamento”.

Os problemas tendem a funcionar como “temas geradores” (FREIRE, 1987. p. 100), pois, através deles se desencadeiam as várias possibilidades de estudos. Para Freire (1987, p. 100) “assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas”.

É importante que tais problemas estejam relacionados ao cotidiano dos estudantes, pois servem de impulso para estimular o estudo da filosofia. A vinculação dos problemas

filosóficos com o mundo cotidiano dos estudantes faz com que os mesmos vejam sentido em estudar filosofia, relacionando-a com a vivência.

A vivência está significada em uma determinada cultura, em um espaço e tempo que ajudam a pensar o envolvimento local. “Sendo os homens seres de ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela” (FREIRE, 1987. p. 101. Aspas e itálico no original). Ao pensarem o presente em que vivem através da ajuda da Filosofia, os estudantes agem sobre a realidade que os cerca, mas também são envolvidos e atraídos por esta mesma realidade, de onde pensam, mas também são pensados pelas circunstâncias em que vivem.

Estudar filosofia através de problemas inerentes à vivência pode sensibilizar os estudantes para esse campo, segundo Lígia Maria Rodrigo, (2009. p. 38):

A sensibilização do aluno para a filosofia, a possibilidade que ele se torne receptivo a ela, não é tarefa fácil, mas também não é algo impossível. Parece que o desafio, inicialmente, mais importante, consiste em descobrir ofícios, aberturas, enfim, algum canal de acesso para que os não iniciados ingressem no campo filosófico.

Os problemas que se ligam ao presente vivenciado pelos estudantes podem ser essas aberturas para a entrada da filosofia na vida intelectual deles no Ensino Médio.

Renata Pereira Lima Aspís escreve sobre a possibilidade do “ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica” (ASPIS, 2004. p. 305). Uma experiência que deve levar em consideração os problemas existenciais, que são capazes de cativar os estudantes para o filosofar, ou seja,

[...] ensinar filosofia como experiência é uma prática. Afetamos os alunos, causamos choques, bons e ruins, os instigamos a formular filosoficamente seus problemas, causamos paralisia nas ideias que eles já têm, provocamos confusão, os esfolamos, operamos vontade de buscar, praticamos os instrumentos específicos da filosofia, estudamos alguns modelos, deciframos seus modos de funcionamento, ensaiamos versões próprias (ASPIS, 2012. p. 212).

Renata Aspís integra um grupo de estudiosos que se ocupa com questões referentes à filosofia no ensino médio. Esse grupo conta com professores que servem de referência ao se tratar de filosofia no ensino médio, Silvio Gallo, Celso Favaretto, Walter Kohan, Simoni Gallina, Cerletti, dentre outros.

Esses professores, preocupados com a questão sobre o ensino de filosofia na educação básica, apontam para a possibilidade de tratar a filosofia como “experiência filosófica”. Um

pouco de suas contribuições se encontra em uma produção gravada em vídeo contendo quatro episódios, intitulada “A Filosofia no Ensino Médio” publicada no site, (<http://www.youtube.com/watch?v=eQOqnOCxp44>), em 21/04/2013, pela Atta Mídia e Educação.

Silvio Gallo (2013, acesso: 02/06/2013), ao apresentar seu posicionamento nesta série, ressalta que a experiência filosófica deve trilhar o que Deleuze entende por filosofia, ou seja, a “experiência do pensamento por conceitos”.

Walter Kohan (2013, acesso 02/06/2013) ao emitir sua opinião na mesma série, afirma que “a filosofia tem uma ligação muito forte com o pensar, é uma forma de exercitar o pensar na dimensão da experiência”.

Renata Aspis (2004. p. 309 - 310), ao problematizar a filosofia como “experiência filosófica”, destaca que:

[...] dentro da ideia de experiência filosófica está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e também pelo professor. Não poderia ser de outro modo. [...] Portanto, tudo deve partir dos alunos. Não há razão para pensarmos ensino de filosofia se não for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. A filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais, são humanas.

As afirmações apresentadas por esses autores enfatizam uma preocupação com o vivido, com a existência na qual o estudante está sendo, vivendo, se fazendo enquanto ser humano. É nela que pensa e problematiza, ao mesmo tempo em que está envolto de problemas, os quais devem ser pensados, todos os dias. Assim, conclui Aspis (2014, p. 310):

[...] as aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Assim, além dos critérios e do modo de pensar da indústria, do consumismo ou da mídia, além dos critérios e do modo de pensar da tradição e da ciência, o aluno passará a dispor dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma, pois autoconsciente e, portanto metacognitivo.

Aspis toca em uma questão central no que tange ao ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio, quando apresenta os vários tipos de pensamentos com os quais os estudantes estão acostumados a se debater. Porém, eles também podem aprender a pensar filosoficamente, não se exclui tipos de conhecimentos, nenhum é mais importante que o outro.

A autora apresenta a amplitude das formas de pensar e entre elas o aprender a pensar filosoficamente.

Essa contribuição é essencial, ao ver a importância da ciência, da tecnologia, da indústria, também se torna necessário valorizar o pensar filosófico, a emergência crítica em meio aos outros modos de ver e conceber o mundo que os rodeia.

A filosofia, ao ser incluída no Ensino Médio, tem seu sentido ao propor esses momentos de reflexão, a fim de que o estudante possa reconhecer-se em um cenário que prefere e estimula o fascínio pela mercadoria envolvente, e na complexidade desta conjuntura poder ter autonomia, para decidir, e não apenas ser levado pela onda do momento, ou pela moda da vez. Esta e muitas outras contribuições justificam a presença da filosofia na educação básica no Brasil, pois ela “costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão” (BRASIL, 2008. p. 22).

Os PCNs também ressaltam a tarefa reflexiva da Filosofia na Educação Básica. O documento lembra que, “a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva” (BRASIL, 1999. p. 330).

A possibilidade de estimular a reflexão é fundamental no processo de inclusão da Filosofia no Ensino Médio.

Por reflexão, os PCNs entendem que se liga a ela duas palavras que contemplam várias áreas da Filosofia, a “reconstrução (racional) e a crítica”.

A **reconstrução (racional)**, quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. É neste sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s) e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicitar teoricamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras (BRASIL, 1999. p. 331. Grifos no original)

Para adentrar neste universo de reconstrução racional, o estudante precisa de uma base de filosofia. Por isso, a necessidade do conhecimento da história da Filosofia e da capacidade de ler textos filosóficos contemplados nas Orientações Curriculares e nos PCNs.

Além da reconstrução (racional), os PCNs, incluem a crítica como sendo inerente à reflexão.

a **crítica**, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da

ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas que estão motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e extrair disso todas as consequências práticas (BRASIL, 1999. p. 331. Grifos no original).

O caráter da reflexão com este movimento de reconstrução (racional) e crítica, faz da filosofia um saber que não se contenta com o aparente, que busca entendimentos que situem os acontecimentos com amplitude de perguntas e respostas, para a compreensão amparada em vários argumentos provenientes da pesquisa filosófica.

Cerletti e Kohan, (1999. p. 26), ao proporem o pensar crítico da filosofia, dizem que, “atualmente, os diferentes níveis de educação estão sendo influenciados por saberes e práticas que tentam seduzir e legitimar valores e crenças fundamentalmente mercantis e empresariais”. Nesse cenário cabe a possibilidade e a intervenção do pensamento filosófico, inserindo-se na experiência vivenciada pelos alunos, para compreender seu olhar para o mundo e entendê-lo por outro meio. Nesse propósito, o pensamento filosófico é fundamental para tal atitude. Para (FAVARETTO, 1993. p. 78),

[...] não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdos (informação, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a entrada nos procedimentos filosóficos; isto é, a produção da familiaridade com um modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação. Qualquer programa provém de um recorte efetuado na tradição fixada como história da filosofia, no elenco das áreas filosóficas, ou então em temas de natureza diversa (éticos, políticos, epistemológicos, estéticos, etc.) sacados dos desenvolvimentos filosóficos tradicionais e atuais.

Sendo a filosofia um saber plural, “qualquer afirmação é suscetível de reflexão e revisão. Sempre é preciso explicitar e debater hipóteses, consequências, implicações. É assim que se manifesta seu caráter radicalmente crítico” (CERLETTI E KOHAN, 1999. p. 25).

Com diversas possibilidades de interpretações e posicionamentos, é importante que se saiba de onde se está falando. Por isso, a necessidade do reconhecimento de conteúdos básicos da história da filosofia, para através deles, filosofar sobre diversas temáticas que surgem no decorrer de uma aula de filosofia.

O filosofar confronta-se com as opiniões cotidianas, com pouca fundamentação argumentativa. É importante cuidar para que a filosofia, em situação escolar, não perca sua finalidade, que é de aprofundar o olhar, avaliar pelo viés da crítica e tentar compreender as coisas, “a filosofia deve auxiliar o aluno do Ensino Médio a tornar temático o que está implícito e questionar o que parece óbvio” (BRASIL, 1999. p. 333).

Os pesquisadores, citados acima, não se distanciam do que é orientado pelos documentos propostos, partem destes para aprofundar e propor caminhos para o trabalho com a filosofia em sala de aula.

Entender a filosofia do ponto de vista do estudante é o fio condutor desta pesquisa. Para isso se torna indispensável compreender os referenciais que os mesmos constroem dela. Desse modo, ao contemplar as contribuições dos estudantes no universo da discussão, do diálogo e da troca de informações, podemos percorrer um caminho que engrandeça e valorize o estudo e a busca filosófica, nos espaços escolares onde a Filosofia é parte integrante.

Cada filósofo deu um sentido para a Filosofia, cada período histórico situou a Filosofia dentro de certos paradigmas com correntes filosóficas divergentes, dando riqueza à mesma. Algumas dessas contribuições foram contempladas no segundo capítulo, no qual se discorre sobre o pensamento de Platão, Aristóteles, Kant, Nietzsche, Heidegger, Foucault e Deleuze quanto à própria Filosofia.

A diversidade de possibilidades é uma característica da Filosofia em andamento. Dessa forma, é possível entender como ela está sendo vislumbrada e apreendida pelos estudantes do Ensino Médio, nas escolas públicas de Blumenau na atualidade, considerando os discursos dos mesmos frente ao estudo de Filosofia que realizam.

4. A FILOSOFIA A PARTIR DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo inicialmente se discute “quem é o estudante do ensino médio”, para daí, adentrar na fase de análise dos dados gerados pela pesquisa, para compreender o que pensam os estudantes do Ensino Médio sobre filosofia.

4.1. O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

Parte-se da ideia de que não se pode falar do (a) jovem, mas da diversidade que envolve o ser jovem na atualidade. Utiliza-se o termo “jovem”, com base na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2005, e no Caderno II, da série “Formação de Professores do Ensino Médio: O jovem como sujeito do Ensino Médio”, essas referências utilizam o termo jovem. Igualmente, documentos do ministério da educação, tais como os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, referem-se aos estudantes do Ensino Médio com o termo “jovem”. Na Proposta Curricular de Santa Catarina existe a justificativa para a denominação:

[...] optamos pelo uso do termo jovem, por entendermos que o mesmo abrange as fases, tanto da adolescência quanto da juventude propriamente dita, e que se distinguem. Ou seja, o termo contempla a presença da grande maioria dos alunos das fases finais do ensino fundamental e durante o Ensino Médio no Estado, ou seja, que muitos (as) alunos (as) estão vivendo a fase plena da adolescência e outros o período imediatamente posterior a ela: a juventude. Assim estamos compreendendo que todo (a) aluno (a) adolescente é jovem, mas nem todo (a) jovem ainda é adolescente (SANTA CATARINA, 2005. p. 70).

A Proposta Curricular, ao tratar da educação de jovens, começa indagando-se, “quem é o (a) jovem de nossas escolas, com quem cada vez mais é necessário estabelecermos um diálogo de entendimento, para conhecermos seus vínculos e laços sociais, seus projetos, suas dinâmicas e comportamentos” (SANTA CATARINA, 2005. p. 69). O documento indica ainda que o conceito de jovem deve partir da ideia de olhar para a “juventude como uma construção social” (SANTA CATARINA, 2005. p. 69). É importante não olhar para o (a) jovem de uma única maneira, “a juventude é uma categoria socialmente construída” (BRASIL, 2013a. p. 13), que como tal, pode variar em cada espaço e situação que os envolve.

No Caderno II, da série “Formação de Professores do Ensino Médio: O jovem como sujeito do Ensino Médio”, a juventude é tratada como “uma construção histórica” (BRASIL,

2013a. p. 13). Segundo o caderno, houve momentos impactantes da história, estudados por alguns autores, que

[...] mostraram que a juventude aparece como uma categoria socialmente destacada nas sociedades industriais modernas, resultado de novas condições sociais como as transformações na família, a generalização do trabalho assalariado e o surgimento de novas instituições, como a escola (BRASIL, 2013a. p. 14).

Sintetizando as noções de juventude, o documento ressalta que, “De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida” (BRASIL, 2013a. p. 14).

Já as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” ao descreverem os sujeitos/estudantes do Ensino Médio, baseiam-se no Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), o qual entende que a juventude compreende aqueles indivíduos que tem de 15 a 29 anos de idade, e descreve-os como uma:

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013b. p. 155).

No entendimento deste documento, é preciso considerar a multiplicidade de modos de ser jovem, principalmente dentro de uma dimensão cultural a qual, em grande parte, contribui para a formação da identidade das pessoas.

Ao olhar a “categoria” jovem, é preciso um desprendimento de conceitos ou fórmulas com pré-requisitos saudosistas de jovens, mas ter a capacidade de ampliar o olhar, para daí poder dialogar com as várias formas de ser jovem. As Diretrizes aconselham que:

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar (BRASIL, 2013b. p. 155).

Na atual sociedade tem-se debatido bastante a respeito da diversidade, para fins de quebra de preconceitos instituídos no seio de grupos com referências tradicionais. Tais debates ajudam a questionar modelos dogmáticos no modo de ser e de pensar os jovens.

Ao olhar para a escola, com o recorte no Ensino Médio, a Proposta Curricular de Santa Catarina assinala algumas representações sobre os estudantes:

Convivemos diariamente com a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula e a escola, com exemplos concretos de alunos que protagonizam uma juventude “conectada, plugada com seu tempo”, que brilham como verdadeiros atores sociais, assumindo com responsabilidade e maturidade a construção da sua própria história (SANTA CATARINA, 2005. p. 71).

Nesse documento encontra-se uma visão positiva sobre o estudante, afinal, nesta perspectiva sempre recaiu sobre os jovens a responsabilidade de uma sociedade melhor, mais justa e com maior sensibilidade para sanar os problemas de uma determinada época. Mas, em trecho de texto um pouco adiante, aparece, no mesmo documento, o outro lado. A juventude é vista com desconfiança, pois, “convivemos com tristes exemplos de jovens apáticos (as), desesperançosos (as) pelo conhecimento, faltando-lhes objetivos ou projetos de vida mais concretos que justifiquem sua inserção no espaço escolar” (SANTA CATARINA, 2005. p. 71).

Sobre o estudante recai a responsabilidade de estar sempre disposto a estudar, de ser protagonista no espaço escolar. Quando são detectados jovens com o perfil de apatia, e descompromisso com a educação escolar, joga-se a culpa na preguiça dos mesmos, taxando-os como a geração que não quer estudar nem trabalhar, que leva a vida sem compromisso ou pouca responsabilidade.

Parece fácil apontar para a irresponsabilidade dos jovens, sem muitas vezes olhar o próprio papel da escola em que estes estudantes estão inseridos. Vale lembrar que,

A escola é, também, um lugar de responsabilidade institucional e, por extensão, todos os seus integrantes assumem e se comprometem, ora mais, ora menos com o trabalho de efetivação de um novo projeto de educação que compreende e reconhece que os (as) jovens são capazes de tomarem decisões e agirem de forma autônoma (SANTA CATARINA, 2005. p. 71)

Faz-se necessário entender que a escola não é o único local de socialização dos jovens, e que eles frequentam outros espaços, institucionais ou não, que formam suas identidades, muitas vezes distintamente das apresentadas pela escola. Por isso a preocupação de envolver todos os jovens no ambiente escolar, tanto os apáticos quanto os líderes protagonistas.

O momento da juventude é único, neste estágio as pessoas têm suas dúvidas, seus medos, suas expectativas para o futuro, suas buscas amorosas e suas próprias verdades. Isso tudo vai para a escola, constitui os estudantes que frequentam as aulas de filosofia. Eles carregam esta bagagem cultural e social, que muitos educadores deixam de lado, para apenas discutir as teorias frias e livrescas.

O jovem está inserido em um contexto que, atualmente, é de globalização, de ligação pelas redes sociais, pela internet, pela facilidade de acesso a respostas fáceis e prontas. Vivem em um mundo digital, que prima pelo consumo, pela aparência e principalmente pela rapidez.

Cerletti e Kohan, ao falarem deste mundo da comunicação e do consumo, escrevem que, “neste jogo, o controle remoto é nosso instrumento de escolha” (1999. p. 38). Nesta linha de raciocínio, “a pesquisa do TIC2012 do comitê Gestor da Internet no Brasil traz dados reveladores sobre a disseminação do uso das tecnologias da comunicação entre adultos e, em especial, entre os jovens” (BRASIL, 2013a. p. 23).

Os dados apontam um percentual grande de jovens que utilizam os meios disponíveis de comunicação:

No Brasil, 60% das pessoas já acessaram a internet na área urbana e 22% o fizeram na área rural (...). Entre os jovens de 16 a 24 anos, o percentual de acesso à internet atinge 80% (...). Na classe A, 95% já acessaram e nas classes mais empobrecidas, D/E, somente 20% o fizeram (...). A mesma pesquisa aponta que 68% dos jovens entre 16 e 24 anos acessam a internet diariamente. Em relação ao uso, 94% usam a internet para se comunicar, 85% como atividade de lazer, enquanto 65% entram na internet com fins educacionais (...). Ainda segundo a pesquisa TIC2012, o uso do celular nos três meses anteriores à pesquisa foi de 87% na área urbana e 67% na área rural. Entre os jovens de 16 a 24 anos, 92% usaram o celular nos últimos três meses (BRASIL, 2013a. p. 23).

Nesse contexto, os jovens estão envolvidos por uma rede de informações, por um bombardeio diário de propagandas e modelos a serem seguidos, bem como por instituições como a escola e a própria família. “A atual juventude está tão imersa nas tecnologias de informação que, por vezes, parece crer que a vida no passado seria impossível sem as facilidades tecnológicas do presente” (BRASIL, 2013a. p. 24).

Não se pode esquecer que os (as) jovens, “são indivíduos em formação no seu sentido social, biológico, físico e mental, que se integram as relações de uma sociedade já estabelecida, assimilando valores éticos, morais e culturais e, ao mesmo tempo, vivendo transformações pessoais profundas” (SANTA CATARINA, 2005. p. 76).

Inerente às transformações da sociedade os jovens, acompanham as mudanças com mais naturalidade que os adultos, pois eles,

Pertencem a um mundo onde as intensas mudanças tecnológicas constroem novas linguagens, identificadas por eles (as) pelas normas estabelecidas e “saberes integrados” entre os seus grupos, com domínios de códigos, sinais e gírias, criando fórmulas próprias de expressão de seus interesses coletivos e individuais. Eles (as) adotam comportamentos e códigos próprios; ligam-se fortemente a seu próprio grupo, apoiando-se uns nos outros, tendo em vista que cada um está em busca de sua própria identidade. Ao mesmo tempo querem ser reconhecidos como eles mesmos, enquanto vivem uma fase de descobertas de suas vocações (SANTA CATARINA, 2005. p. 76).

A existência dos jovens é dinâmica dentro do seu contexto social, o qual apresenta várias possibilidades. Nelas o jovem pode ter afinidades com determinados grupos, para daí formar uma esfera de símbolos que o identifica com um grupo social, e por essa rede de aproximações ele constrói suas relações de identidade.

É importante para a educação ter o máximo de vontade para aproximar-se dos jovens. Com isso “o esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar a descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola” (BRASIL, 2013a. p. 16).

Esse caminho pode atrair o estudante para a efetiva participação das atividades escolares. No momento em que ele se sentir valorizado, suas expectativas incluídas, ele se sentirá envolvido pelo mundo escolar. Portanto, “buscar perceber como os jovens estudantes constroem o seu modo próprio de ser é um passo para compreender suas experiências, necessidades e expectativas” (BRASIL, 2013a. p. 16).

Os jovens, estudantes do Ensino Médio estão ladeados por um contexto social, que é inerente a uma construção histórica e dinâmica, correspondente ao mundo que os cerca.

Algumas naturalizações se manifestam ao jovem, nesse mundo que o cerca, como a noção de que é preciso estar conectado, integrado a redes sociais e participar virtualmente das relações que povoam a internet e todos os meios de comunicação. Porém, nem sempre a escola admite o mundo das conexões como constituinte do modo de ser dos jovens. Além disso, alguns jovens não têm acesso a esses mecanismos, mas nem por isso deixam de serem jovens estudantes.

O jovem se preocupa com a moda, com a aparência e por isso torna-se um consumidor em potencial. Pelo fato de isso depender da situação econômica, muitos acabam optando pelo trabalho, deixando os estudos em segundo plano. Por isso, “ser jovem não é tanto um destino, mas a escolha de transformar e dirigir uma existência. E nesta perspectiva os jovens podem ser considerados como a ponta do *iceberg* que, se compreendida, possivelmente explicará as

linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro” (BRASIL, 2013a. p. 17. Itálico no original.).

Conviver com os jovens é um grande desafio. Por isso, trabalhar com educação requer incluir os jovens reais nesse processo, com seus anseios e expectativas.

Os jovens sujeitos do Ensino Médio nos trazem cotidianamente desafios para o aprimoramento de nosso ofício de educar. Entre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos os quais os jovens elaboram no agir coletivo, em seus grupos de estilos e identidades culturais e territoriais que, em grande medida, nos são apenas “estranhos” (no sentido de estrangeiros) e diferem de muitas de nossas concepções (adultas) de educação (escolar ou não), de autoridade, de respeito de sociabilidade “adequada” e produção de valores e conhecimentos (BRASIL, 2013a. p. 20).

A linguagem que às vezes não é a mesma entre escola, educadores e estudantes é um fator relevante nos debates que envolvem os (as) jovens. É preciso conhecer os caminhos que norteiam a existência dos (as) jovens para poder aproximar-se de suas expectativas e desejos. Nos dizeres, nos gestos e na própria fala, é possível detectar o que a juventude está querendo comunicar para o aprimoramento da educação.

A presente pesquisa se aproxima deste ideário ao envolver os estudantes, ouvir sua voz e analisá-la. É a partir do ponto de vista deles que se pretende contribuir para a compreensão de Filosofia no Ensino Médio.

O Ensino Médio, por um lado, é necessário para a compreensão geral dos conhecimentos que asseguram a continuidade dos estudos, pelas afinidades com algumas disciplinas, o que pode auxiliar o jovem em suas escolhas, por outro, torna-se inoperante perante algumas necessidades do próprio educando, como o mercado de trabalho, para o qual ele se propõe formar, as urgências do cotidiano juvenil com as quais ele se defronta.

Essa etapa da educação que se propõe ser “geral” firmou-se por sua necessidade propedêutica para a entrada na Universidade, fazendo um movimento de preparação para o vestibular. Porém, com o aumento de abertura de instituições de ensino superior, esse argumento torna-se ineficaz.

É certo que essa não é a justificativa que norteia os documentos oficiais do Ensino Médio, pois o próprio documento abaixo reconhece que não atende às finalidades para as quais está voltado, “pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2013b. p. 145).

A formação para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, são os dois pontos principais que o Ensino Médio se propõe desenvolver, conforme descrito na LDB, no artigo Art. 35:

o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996. p. 24).

As finalidades preconizadas pela LDB são bastante significativas. Se de fato alcançassem os objetivos traçados, o Ensino Médio teria papel fundamental na formação dos brasileiros.

A Filosofia está contemplada principalmente no inciso III do Artigo 35 da LDB, quando o documento prevê que é papel do Ensino Médio desenvolver atitudes éticas, mas acima de tudo quando acrescenta a, “autonomia intelectual e o pensamento crítico”. Para tais propostas, a presença da filosofia é indispensável.

Recentemente se tem verificado iniciativas do governo para tornar o Ensino Médio atrativo e significativo, com propostas de reorganização curricular e formação para os professores.

Diante dos últimos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações da educação brasileira, feitas pelos órgãos do próprio governo, a preocupação torna-se ainda maior. São notas muito baixas que denotam problemas sérios a serem enfrentados e sanados com medidas imediatas.

Segundo os resultados do censo escolar processados em 2013, a nota alcançada ficou abaixo da meta prevista pelo MEC:

Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar. 2013.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/> - Acessado: 12/01/2015. às 00: 25.

Visualizando a tabela de modo geral, o Ensino Médio está praticamente estagnado em questões referentes a notas, passando de 3,4 alcançado em 2005, para 3,7 em 2013. Olhando somente a educação Estadual e Pública os dados são igualmente preocupantes. Na educação Estadual, a média alcançada em 2005 é de 3,0, passando para 3,4 em 2013. Na rede Pública obteve-se um pouco de melhoria, de 3,1 em 2005, chegando a 3,4 em 2013, visto que as próprias metas são baixas, e mesmo assim não são alcançadas. Os dados de 2010 não foram divulgados.

Além das notas baixas o índice de abandono escolar nesta fase é bastante grande, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2013, “o ensino médio é cursado até o seu final por apenas 54,3% dos jovens até 19 anos” (GUILHERME, 2014). Ou seja, quase a metade dos estudantes brasileiros não conclui o Ensino Médio.

Diante dos problemas localizados no Ensino Médio, torna-se evidente que o mesmo atravessa um momento delicado. Como estimular os estudantes a permanecerem na escola? Que atrativos apresentar? Como atrair professores para trabalhar com disposição, paixão e boa formação no Ensino Médio? São questionamentos que preocupam frente à defasagem de notas, de frequência, bem como uma carreira pouco atrativa para professores na educação básica brasileira.

4.2. SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Para a geração de dados empíricos, desenvolvemos uma pesquisa de campo com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Aplicamos um questionário com sete (7)

questões sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio. As questões eram abertas e os estudantes registravam sua opinião. O questionário foi respondido por 175 estudantes matriculados no segundo ano do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Santa Catarina, na cidade de Blumenau, abrangendo estudantes dos períodos matutino, vespertino e noturno.

A pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2013. O questionário foi aplicado em cinco (5) colégios de Blumenau.

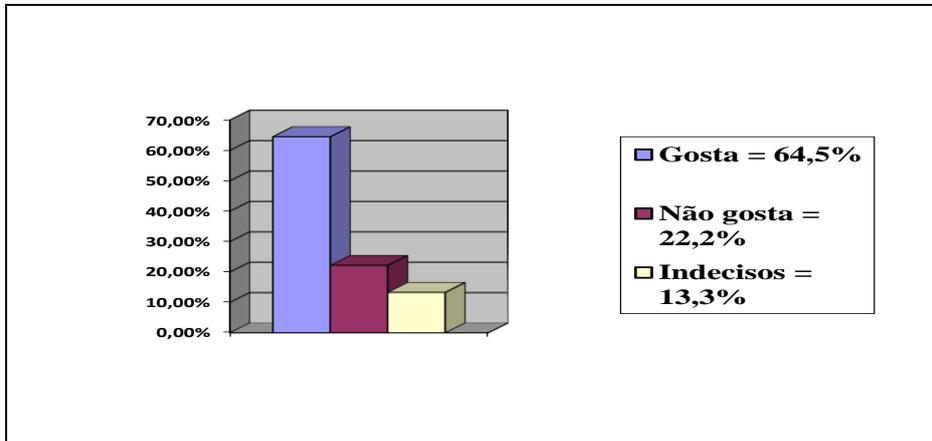
Das sete (7) questões feitas aos estudantes, faremos análise apenas das seis primeiras questões, pois a questão de número sete (7), era apenas uma consulta para saber quem gostaria de continuar conversando sobre a disciplina de Filosofia, para realizar o “grupo focal” posteriormente, já as seis primeiras questões eram abertas, nas quais o estudante escrevia sua resposta.

Além do questionário, desenvolvemos dois grupos focais com os estudantes que se dispuseram a dialogar sobre a Filosofia no Ensino Médio. Nos grupos focais propusemos, inicialmente responder as mesmas questões do questionário, e na segunda conversa um diálogo aberto sobre diversas problemáticas que envolvem o estudante do Ensino Médio e suas angústias existenciais. Na transcrição das falas dos estudantes no presente texto, grifamos as falas em itálico, indicando que se trata de transcrição literal das falas. Não identificamos individualmente cada sujeito da pesquisa na transcrição das falas, entendendo que, frente ao número elevado de participantes e aos fins da pesquisa, o importante é identificar e analisar o que é dito.

O primeiro Grupo Focal foi realizado no dia 8 de Novembro de 2013, com a participação de 9 estudantes. O segundo aconteceu no dia 14 de Novembro com a presença de 11 estudantes. Estes dois momentos foram realizados em uma escola do centro da cidade de Blumenau. A maneira de citá-los no decorrer do trabalho será em forma de enumeração, ou seja, (E1 = Estudante 1), e assim sucessivamente até o (E11 = Estudante 11). Desse modo fica claro quando as respostas citadas são provenientes do questionário (sem a identificação do sujeito), ou das falas dos estudantes que fizeram parte do grupo focal (com identificação do sujeito).

Para melhor compreensão dos dados coletados na pesquisa, organizamos de modo sucinto as respostas dos estudantes em forma de gráficos, a fim de demonstrar o posicionamento sinalizado pelos estudantes ao serem desafiados a pensar sobre a Filosofia frente ao questionário.

A primeira pergunta foi feita no intuito de saber se os estudantes gostavam das aulas de Filosofia, e quais as justificativas dadas para gostar ou não da disciplina, com a seguinte redação: Você gosta das aulas de filosofia, por que?



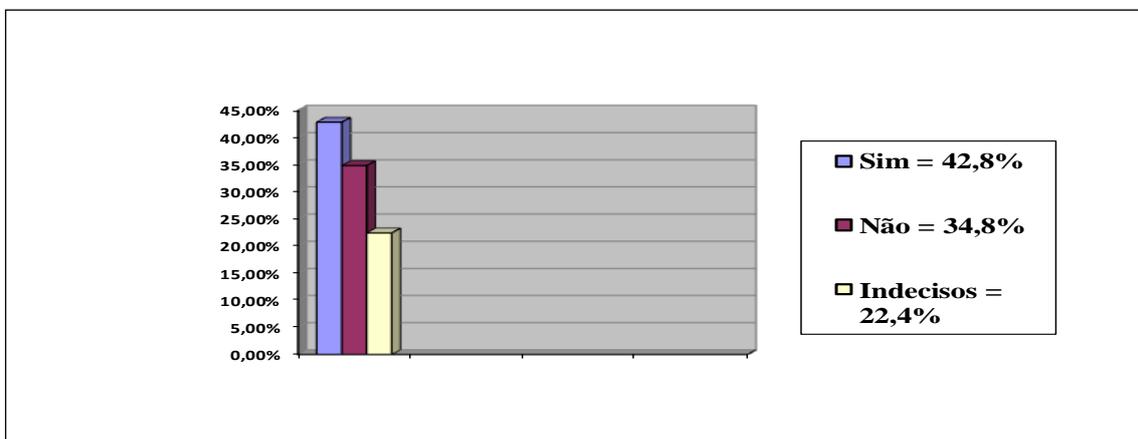
Entre as respostas dos 175 estudantes, 113 responderam que gostam das aulas de Filosofia, 39 declararam não gostar da disciplina e 23 ficaram indecisos. Ou seja, a porcentagem de quem gosta de Filosofia está bem acima dos que não gostam e dos indecisos.

O gosto pela Filosofia está relacionado principalmente ao desempenho do professor, a forma como ele aborda a disciplina em sala, tornando as aulas dinâmicas, reflexivas, atrativas e dialógicas. Isso pode ser confirmado em uma resposta emitida por um estudante:

- *“Ele é um bom professor e explica bem a matéria”*.

Os Estudantes acabam tendo afinidades com o professor, para daí atribuir valor e importância à matéria que ele leciona.

A segunda questão busca refletir sobre as relações que os estudantes fazem da Filosofia estudada em sala de aula, com o seu dia-dia: Você relaciona os assuntos de Filosofia com seu cotidiano? Como?



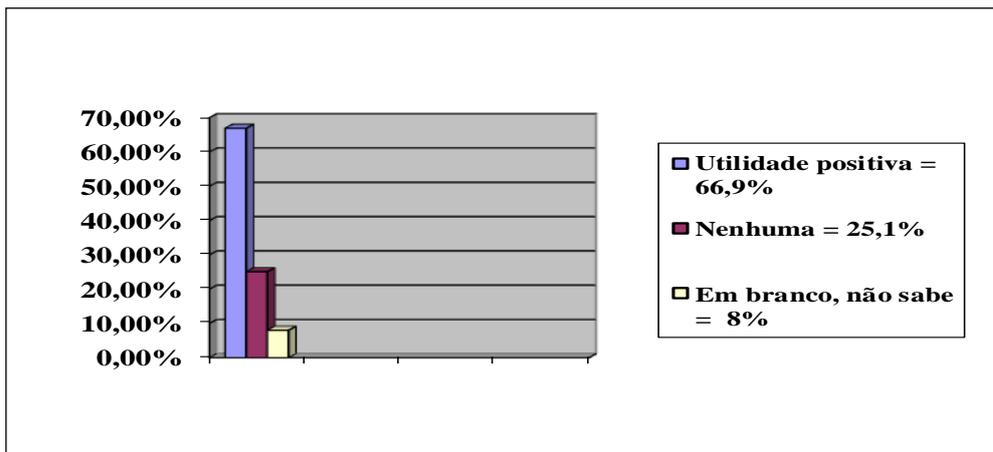
Dos 175 estudantes que responderam o questionário, 75 responderam que relacionam a filosofia com seu cotidiano, 61 dizem não relacionar, e entre os que ficaram indecisos somam 39 estudantes.

Essa pergunta teve uma proximidade maior entre quem relaciona as aulas, com quem não relaciona com seu cotidiano, bem como com os indecisos, até por que, é uma questão em que os estudantes precisam resgatar na memória os assuntos abordados e as situações de proximidades vividas por eles.

As descrições positivas mais recorrentes nas respostas estão relacionadas ao agir, pois é principalmente na ação que, para eles, a filosofia tem sentido, faz pensar, refletir e analisar as coisas antes de uma decisão. Seguem algumas respostas que ilustram a aplicação da Filosofia no cotidiano:

- *“No nosso dia-dia precisamos refletir para realizar nossos atos com sabedoria e utilizando nossa consciência”.*
- *“Pensar, refletir antes de algum ato”.*
- *“Nos meus atos, ações, ponderar antes de fazer qualquer coisa”.*
- *“A forma de pensar, por exemplo, o agir, o que fazer, tudo isso acaba mudando com as aulas de filosofia”.*

A terceira questão versa sobre a utilidade dada a Filosofia pelos estudantes: Qual a utilidade da Filosofia em seu dia-a-dia?



Ao responderem a questão, evidenciou-se que a grande maioria dos estudantes enxerga utilidade no estudo da Filosofia, 117 estudantes posicionam-se positivamente destacando assim, a utilidade da Filosofia, 44 estudantes não veem utilidade na Filosofia e 14 estudantes não responderam.

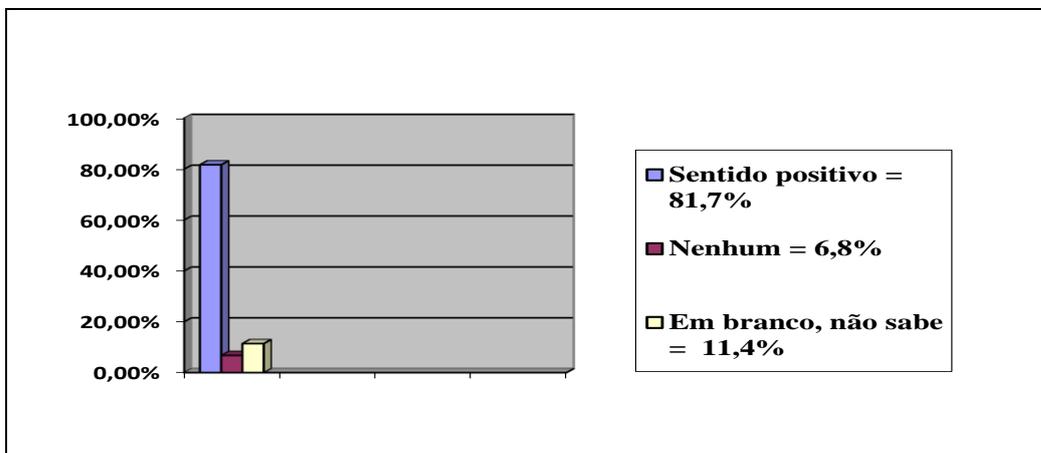
Uma resposta bastante contundente foi a palavra “nenhuma”, ou seja, dos 44 estudantes que não enxergam utilidade em estudar Filosofia, 29 apenas responderam com a expressão “nenhuma”, sem justificativa alguma.

Quando nos questionamos sobre a utilidade de algo, muitas vezes ligamos aos resultados e benefícios que as coisas podem nos proporcionar de modo imediato. Em se tratando de Filosofia, os docentes de vez em quando estão tentando responder a velha pergunta, para que serve a Filosofia? A palavra “servir” pode ser uma menção ao termo utilidade, ou seja, qual a utilidade de estudar Filosofia?

Os estudantes entendem que a “utilidade” da Filosofia está localizada perante uma ação, ou seja, ela ajuda a pensar antes de praticar algo, de decidir alguma coisa, refletir sobre a vida e o próprio cotidiano.

- *“Muda a forma de pensar, questionar e agir”.*

A quarta questão requer um entendimento mais aprofundado de Filosofia pelos estudantes, ou seja, ela busca entender o que é Filosofia, ensejada pela palavra “sentido”. Perguntamos aos estudantes: Qual o sentido de estudar filosofia? Justifique.



O “sentido positivo” inscrito no gráfico é referente às respostas que veem importância em estudar Filosofia, sendo que as justificativas foram de valorização da Filosofia, bem como o entendimento que os estudantes têm da mesma.

Nessa questão, 143 estudantes deram seus conceitos de Filosofia, 12 não enxergam sentido em estudar Filosofia e, 20 disseram não saber ou deixaram em branco.

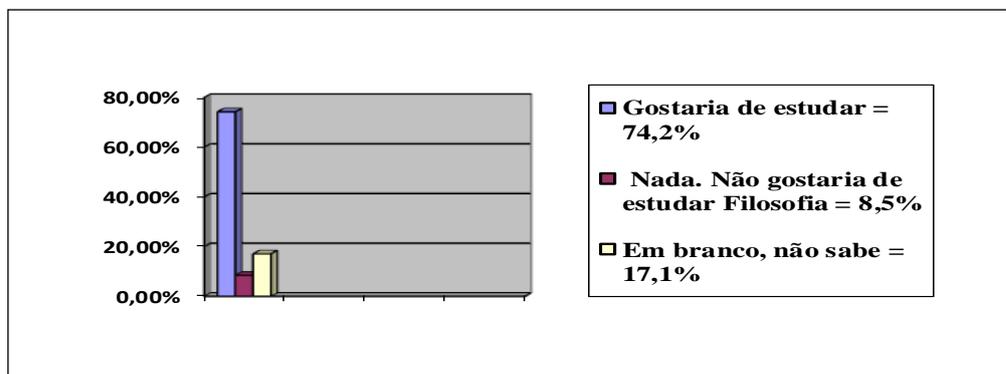
As respostas traçam um entendimento bastante ampliado de compreensões diversas sobre a Filosofia. Por aí podemos, juntamente com os filósofos e estudiosos da Filosofia, concordar que conceituar Filosofia torna-se um ‘problema filosófico’. “Não existe uma Filosofia, mas Filosofias” (BRASIL, 2008. p. 21).

Esse problema está manifestado na visão de um estudante que, ao responder a questão, afirma:

- *“Uma definição do termo de filosofia é impraticável”*.

Na condição de professor de filosofia, anima saber que existe entre os estudantes alguém com essa noção da indefinição do termo Filosofia.

A questão de número cinco (5) quis compreender como os estudantes enxergam os assuntos estudados em Filosofia. A pergunta que eles responderam implica em demonstrar qual o gosto e afinidades dos estudantes por alguns temas da Filosofia: O que você gostaria de estudar em Filosofia? Por que?

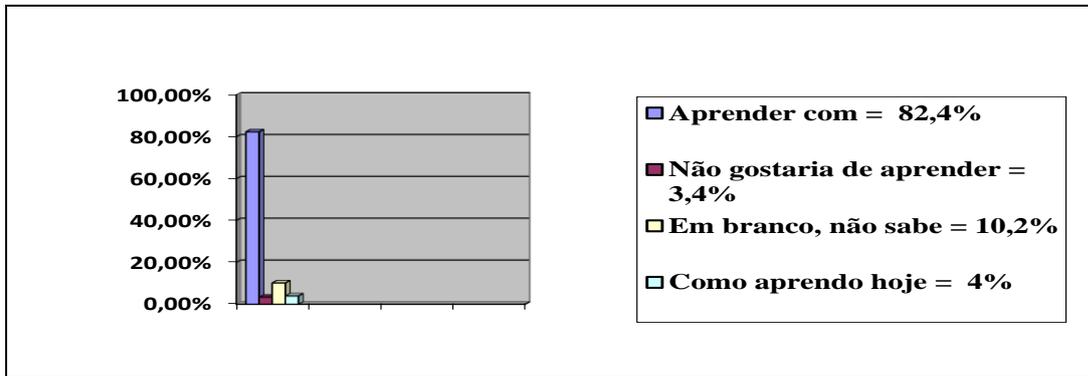


Entre os estudantes que responderam o questionário, 130 descreveram o que gostariam de estudar em Filosofia, 15 disseram não querer estudar nada e, 30 não responderam a questão.

Obtivemos diversos assuntos descritos para serem estudados em Filosofia, mas as respostas mais frequentes situaram-se no *“estudo dos filósofos”*. Em todas as turmas houve um número significativo de estudantes se referindo a essa temática, porém o pedido é que se estude também a *“vida”*, ou seja, a *“biografia”* dos filósofos. Interessa aos estudantes saber como eles viveram e construíram suas histórias, para entender como construíram seus sistemas de pensamento.

Na questão de número seis (6), indagamos os estudantes sobre a forma adequada para estudar Filosofia. A questão foi assim direcionada: Como você gostaria de aprender Filosofia?
E-8: - *“Eu acho que o jeito que a gente deveria estudar filosofia, é pelas dívidas, que a gente tem né, ai a gente às vezes, vai procurar buscar mais sobre o que a gente aprendeu e, acho que é isso”*.

O estudante demonstra conhecer uma das grandes atitudes filosóficas, que está presente no início dos trabalhos realizados em Filosofia, é pela dúvida que surgem os problemas filosóficos, que causam descontentamento nas pessoas Partindo das dúvidas e dos problemas, procurar respostas argumentativas, na tentativa de superá-los.



Entre os 175 estudantes que opinaram sobre como aprender Filosofia, 144 deram suas sugestões, 6 estudantes disseram que não gostariam de estudar essa matéria, 18 deixaram em branco ou disseram não saber como gostariam de aprender, e 7 estudantes afirmaram que está bom da forma como está sendo passada a disciplina de Filosofia na escola.

Os estudantes demonstraram responsabilidade em responder o questionário, apresentaram argumentos plausíveis e não se furtaram em colaborar com o estudo da Filosofia, tanto que a grande maioria se dispôs a indicar meios para tornar as aulas mais atraentes, participativas e agradáveis.

As respostas dadas a essa pergunta refletem o perfil do estudante do Ensino Médio. São depoimentos que demonstram as características dos estudantes no seu querer dinâmico, que valoriza a imagem e tem a necessidade de expressar seus pensamentos através do diálogo.

Decorrente das respostas do questionário e dos grupos focais, elaboramos três categorias de análise, a) “*Ser sujeito, docência e dialogicidade*; b) *Dando sentido ao filosofar*; c) *Contribuições dos estudantes para o estudo da Filosofia*”. Essas categorias perpassam as falas e o entendimento dos estudantes sobre a Filosofia no Ensino Médio.

4.3. SER SUJEITO, DOCÊNCIA E DIALOGICIDADE

A expressão *Ser sujeito*, categoria analítica nesta pesquisa, significa ser protagonista do próprio pensar, perseguindo um modo de pensar que inclua a busca racional e autônoma. Sentir-se sujeito dos projetos inerentes à educação filosófica, realça e estimula os estudantes a se interessarem pela Filosofia.

Na organização da Filosofia enquanto disciplina que prima pela inclusão não se pode negar aos estudantes espaços nos quais eles se sintam atraídos e contemplados nas discussões filosóficas. Para tanto, é preciso que essas discussões se aproximem dos problemas com os quais os estudantes se deparam diariamente.

Segundo Paulo Freire, “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 1987. p. 74).

Para ser sujeito é importante perceber-se incluso nos projetos que a educação propõe, sendo que para isso, é necessária a aproximação dialógica entre educadores e educandos.

Neste movimento de inclusão, a estrutura e os sistemas educacionais em conjunto com os professores, conscientemente podem chamar, bem como também responsabilizar os estudantes a estarem presentes. Nessa presença os mesmos podem sentir-se sujeitos de seu próprio crescimento intelectual. A fala de um dos estudantes revela uma noção ampliada da atividade do pensamento

E-9: - *“É que na verdade na filosofia, nada é muito certo, ou errado, acho que a filosofia cada um tem um pensamento e isso que gera o mundo, tipo, as pessoas cada um pensa de um modo”*.

Os debates entre modos distintos de pensar e ver o mundo fazem da atividade filosófica uma maneira de incluir e, nesta inclusão, gera-se a vontade de autossuperação e de emancipação humana. Os estudantes ao se depararem com os problemas gerados pelas discussões filosóficas, vão criando seus modos de pensar e posicionar-se diante de teorias ou questões polêmicas que surgem no decorrer das aulas de Filosofia.

Os dizeres dos estudantes, presentes nessa pesquisa, são provenientes de vivências e observações em sala de aula. Ao avaliarem as atividades escolares, os alunos destacam a importância dos professores, reconhecendo que o papel docente é responsável por cativá-los.

- *“Gosto de filosofia porque ela me ensina a viver com a mente aberta é melhor ainda devido principalmente a professora (...)”*.

A professora, e sua capacidade de propor reflexões, possibilita aos estudantes uma postura de ressignificação da vida, através do diálogo criador desenvolvido nas aulas de Filosofia. A docência, mediatizada pelo diálogo, implica em uma ação pela qual, “o professor que filósofa tem a possibilidade de acender a um diálogo tão aberto com os seus alunos que, de maneiras diferentes, favoreça e fortaleça o enriquecimento mútuo” (CELETTI e COHAN, 1999. p. 139).

Renata Aspis, ao descrever o professor de Filosofia, entende que:

O professor de filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar saídas filosóficas para o problema investigado. E vai ensinar tudo isso na prática. Na sua prática e na prática dos alunos. Vai ensinar tudo isso sem dar fórmulas a serem apenas reproduzidas. Não vai achar que sabe o que vai acontecer, pois tudo pode acontecer já que tudo estará sendo criado novo a cada aula. Nas aulas de filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele põe à disposição para os seus alunos os instrumentos que conhece para uma disciplina filosófica no pensamento (ASPIS, 2004. pp. 310 – 311).

Para a autora a Filosofia deve ser ensinada como “experiência filosófica”. Isso requer, inicialmente, formação em Filosofia, para conhecer os conteúdos, ler textos filosóficos e entender o que os textos querem transmitir. Com formação específica o professor, como orientador, pode problematizar os conteúdos e cativar os estudantes para o pensar, ajudando-os a conhecer historicamente o que levou os pensadores a pensarem e escreverem seus sistemas filosóficos.

A prática, conforme entendida pela autora, requer boa formação filosófica. É pelo conhecimento da Filosofia que os docentes podem dinamizar as aulas e torná-las criativas e produtivas.

Além de bom conhecimento dos conteúdos de Filosofia, o professor necessita tornar esses assuntos compreensíveis aos estudantes. Mais que isso, o professor precisa tornar crítico e pensante a Filosofia, sem ser o centro das atenções, ou seja, colocar-se também como aprendiz.

Para Cerletti e Kohan (1999. p. 32),

A marca principal do professor de filosofia tem que ser seu pensar crítico e criador, na aula, ou seja, deve propor-se a exercer uma prática reflexiva junto a seus estudantes. Nós, os professores de filosofia, deveríamos tentar pensar e ensinar ao mesmo tempo: ensinar pensando e pensar ensinando”.

No desenvolvimento da presente pesquisa, os estudantes, em suas respostas, deram a entender que o professor é o principal agente para tornar a disciplina significativa. Ao relacionarem a disciplina com o professor, os estudantes atribuem a ele o mérito de a filosofia ser atraente.

- *“Gostaria de aprender filosofia com um professor decente”.*

Neste sentido, professor e matéria andam juntos. Pelos depoimentos os estudantes esclarecem este posicionamento:

- *“As aulas são legais e o professor é muito fera”.*
- *“Minha professora é bem legal e ela explica muito bem”.*
- *“Por que tenho um professor bom que transmite bem a matéria”.*
- *“A professora aborda conteúdos interessantes na aula, nos fazendo perguntar sobre uma determinada coisa”.*
- *“A professora é divertida e sempre está feliz e isso é importante, pois passa uma energia positiva para os alunos”.*

Na visão dos estudantes o desempenho do docente é fundamental para cativá-los e ajudá-los a entrarem no universo filosófico, sendo que este docente também está relacionado a outras qualidades que o tornam um bom professor, evidenciadas pelas respostas, que manifestam a capacidade de explicar bem a matéria, apresentar aulas dinâmicas, promover debates, ouvir os alunos, e até apresentar-se de modo a manifestar a felicidade.

No modelo atual de Ensino Médio, bastante defasado, com poucas motivações para os estudantes permanecerem na escola e visualizarem sentido no que estudam, a figura do “mestre” ainda é bastante significativa assim, ciente dessa responsabilidade, “cabe ao professor ser o mediador entre a filosofia e os alunos” (RODRIGO, 2009. p. 71).

A Filosofia, para os estudantes, mostra-se atraente, dependendo de como é trabalhada pelos professores. Por isso é de suma importância dar-lhes uma boa formação e melhores condições de trabalho, pois, “formar a juventude e formar os formadores da juventude, os educadores em geral e o filósofo-educador, em particular, é habilitá-los ao exercício de uma forma de pensamento que seja competente, criativa e crítica, com relação à realidade do existir” (SEVERINO, In: HORN, 2009. p. 11).

Diante de certo ‘enaltecimento’ dos professores as respostas dos estudantes configuram-se um problema. Por um lado, é importante que o professor seja reconhecido e valorizado por características como boas explicações, boas aulas, etc. Mas por outro lado, recai sobre ele todo o peso da efetividade da educação.

Ao sinalizarem que a Filosofia passa a ser interessante através de um bom professor, os estudantes traçam o perfil do que consideram um bom professor.

- *“A professora é muito boa e as aulas são bem variadas”.*
- *“Gosto de filosofia por que a professora faz aulas explicativas, informativas e expressivas”.*
- *“A professora não deixa ser uma aula chata”.*
- *“A professora é divertida, explica bem a matéria e as aulas são bem planejadas”.*
- *“Acho uma matéria interessante, e a professora trabalha muito bem os assuntos”.*

- “*A professora é muito massa*”.

O professor caracterizado pelas falas é motivador, tem a consciência de que os estudantes, tendo afinidades com ele, também se sentem atraídos pela matéria que ele ministra.

Assim, a mediação do professor é entendida como processo de apoio à atividade construtiva do conhecimento pelo aluno, atividade que precisa se dar como prática e exercício de análise da realidade e construção de conceitos significadores, que se traduza em intencionalização do existir humano, em percurso formativo, ao longo do qual o adolescente possa ressignificar sua experiência existencial no contexto histórico-social em que se encontra efetivamente inserido (SEVERINO, In: HORN, 2009. p. 11 e 12).

A afetividade é uma arma poderosa nas relações humanas, ela se faz necessária também nas instituições escolares, onde muitas vezes impera o distanciamento entre educadores e estudantes. São pertinentes e bastante significativas as falas dos estudantes que apreciam seus mestres, que valorizam as atitudes motivadoras para melhorar as relações humanas na educação escolar.

Na educação escolar é muito forte a ideia de professor explicador, detentor do conhecimento, conforme Rancière (2007) em *O mestre Ignorante*, “a cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicar” (RANCIÈRE, 2007. p. 20). O exercício da docência é visualizado historicamente pela capacidade e obrigação que os professores têm de ensinar, e o ensinar recai muitas vezes no explicar, sem se dar conta de que esse modelo produz distanciamentos entre o dizer e o absorver, “as palavras são aprendidas sem mestre explicador” (RANCIÈRE, 2007. p. 22).

O professor explicador colabora para permanência na dependência, acomoda a mente, fazendo com que o estudante não se sinta protagonista do processo de construção do conhecimento, “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2007, p. 31).

Kant (2008. p. 64), afirma que “é difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele quase se tornou uma natureza”. Ser um bom professor é contribuir para a emancipação humana, não para a permanência e dependência da tutela, do direcionamento que acomoda e incentiva a preguiça e a covardia, pois, “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2007, p. 65).

A filosofia kantiana propõe um otimismo racional, vendo a possibilidade de o ser humano se guiar pela própria razão, sem a necessidade de um tutor, ou seja, o indivíduo pode

amadurecer, e tornar-se consciente da força e da independência de sua inteligência. Para Horn “Kant insiste na ideia de que o ensino deve buscar o lema: ‘pensar por si mesmo’. Isso quer dizer, julgar questões segundo o exame próprio, segundo a autonomia intelectual e a ousadia moral” (2009. p. 73. Aspas no original).

O que desafia o ofício do professor no século XXI, é a tendência de continuar sendo o explicador, o tutor, aquele que detém o poder da palavra, esquecendo das contribuições e as discussões que podem ser travadas coletivamente entre mestre e estudante.

Mesmo que o sistema educacional e os próprios estudantes acreditem e exijam do professor explicação, transmissão de conhecimento, aos poucos é possível ir cedendo espaço para a maioria e a emancipação dos alunos, para que a sociedade do presente possa entender a profissão do professor, e valorizá-la na sua grandeza emancipatória e não em sua capacidade enciclopédica erudita, combatida por Nietzsche, em seu tempo, na cultura alemã.

É importante destacar que tanto o “gostar” como o “não gostar” de Filosofia, estão bastante relacionados à performance do docente. Desse modo, encontramos em questionários respondidos na mesma turma, onde uns simpatizam com o docente e conseqüentemente com a disciplina, e outros, não gostam do professor, e juntamente com ele, também não são atraídos pela filosofia.

- *“A professora passa muitas atividades com frescuras”.*
- *“Monólogo, chato”.*
- *“Por que não dá muito para entender a matéria pelo que o professor explica”.*
- *“Por que é muito complicado, e na aula do professor (...) ele é muito estranho de entender, mas a matéria é muito fácil”.*
- *“O professor não explica direito e não avalia como deveria”.*

Por estes dizeres vislumbra-se a necessidade que os estudantes sentem em aproximar a boa explicação, proveniente de um bom professor, com o gosto e a importância da disciplina. Torna-se claro que é a partir da proximidade que possuem com o docente que eles atribuem créditos à disciplina ministrada.

Os que não gostam das aulas de Filosofia, destacam respostas referentes à forma de como é passada a matéria, isso também acaba incluindo o professor. Os alunos acham que as aulas são,

- *“Entediante”.*
- *“Maçante”.*
- *“Não gosto de fazer textos e pensar”.*

- “É uma aula muito chata e longa”.
- “Muita matéria e textos”.
- “Muita teoria e pouco diálogo”.

Nestas respostas percebe-se a indisposição causada pela própria maneira de apresentar a Filosofia para os estudantes. Pensar, escrever e ler textos filosóficos não agrada os estudantes, e estas três atitudes são fundamentais, segundo os autores citados acima, para a compreensão filosófica. Ler textos filosóficos e não filosóficos é uma das exigências dos PCNs para a disciplina de Filosofia.

Decorrente da reclamação de alguns estudantes de que as aulas são chatas, por serem *monólogos*, onde apenas o professor fala, eles tiveram a oportunidade de descrever como gostariam de aprender Filosofia. Nas respostas, a sugestão evidente é que falta “*diálogo*” nesta disciplina.

Para promover a interação dialógica, o professor necessita de tempo e planejamento de suas atividades. Incluir os estudantes no corpo da aula, nos debates sobre os conceitos a serem trabalhados em uma ou mais aulas. Isso requer abertura para a construção coletiva, bem como trabalhar de forma horizontal.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987. p. 83 – 84. Grifos no original).

Ao entender que educar não está em repassar conteúdos prontos, cujos sentidos já estejam determinados previamente, o professor, enquanto educador dialógico, aproxima-se dos estudantes para com eles construir conhecimentos de modo coletivo, mediados pelo diálogo. Paulo Freire entende que o diálogo necessita ser mediado pelo mundo, dito pela palavra. Assim ele escreve, “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*” (FREIRE, 1987. p. 77. *Itálico no original*).

A palavra, conectada com o mundo em que está inserido o estudante, ao ser dita, ajuda a entendê-lo para ressignificá-lo, pois, segundo o autor, “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987. p. 78). A pronúncia, a organização da fala, é um diferencial humano, pelo qual os homens comunicam suas

verdades, ideias, crenças, enfim, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987. p. 79).

O diálogo, enquanto ferramenta que aproxima as pessoas, gera encontros humanos e esses momentos de estar com o outro, fomenta a inclusão de todos, quando nos referimos à educação. Na concepção dialógica a educação ocorre em diversos e diferentes lugares e “nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1978. p. 81).

Ao analisarmos as formas mais citadas pelos estudantes, por considerá-las as mais adequadas para aprender Filosofia, a maneira freireana de pensar a educação ganha destaque e abre possibilidades: o “*diálogo, a conversa e debates*”, essa forma de aprender Filosofia foi repetida por 44 estudantes. Seguem algumas respostas:

- *“Debatendo mais e decorando assuntos inúteis menos”.*
- *“Conversas e debates”.*
- *“Através de debate dialógico”.*
- *“Sempre com atividades que tenham diversão e debate entre os alunos”.*
- *“Talvez uma aula mais atrativa, um debate quem sabe, aulas teóricas e tudo mais”.*

A troca de ideias argumentativas é apresentada pelos estudantes como a forma mais adequada para estudar Filosofia. Ao demandarem o debate, os estudantes sinalizam que evitariam a decoreba, ou seja, a simples passividade perante os conteúdos não é importante para eles.

Aulas monológicas, sem atrativos, geram descompasso entre as aulas e a realidade, na qual os estudantes se mostram dispostos e querem ser sujeitos efetivos na produção do conhecimento.

- *“As aulas são monótonas, ficamos muito tempo estudando outros pensamentos e raramente podemos expressar a nossa forma de pensar”.*

A fala dos estudantes explicita sua vontade de fazer parte do processo, de ter voz, vez e envolver-se com as atividades, e a partir desse envolvimento dar um sentido próprio para a Filosofia. Os estudantes sentem a necessidade de se expressar, falar e expor suas opiniões. Demonstaram também que estão abertos para ouvir o outro. Assim um estudante emitiu sua ideia de como fazer a Filosofia ser atraente quando pode participar das discussões:

- E - 6: “Com todo mundo assim, expressando opiniões e algumas coisas que a gente sentia, e eu gosto de falar sobre mim, sobre meus sentimentos, essas coisas, a professora não usava muito a teoria, nem o livro, nós debatíamos, essa era o tipo de aula boa”.*

A aula dialogada, na visão desse estudante, é mais produtiva, o que a torna inclusive menos cansativa. O fato de participar dos debates, emitindo opiniões, prende a atenção, pois ativa a vontade de mostrar-se, manifestando suas ideias, e o mundo que o cerca.

Referindo-se ao diálogo, Paulo Freire entende que, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987. p. 78).

Para Zitkoski (2011. p. 101), “o diálogo é concebido como o princípio educacional por excelência, que deve orientar a construção do conhecimento, articulando ensino e pesquisa e as relações no ambiente escolar”. Dialogar exige compreensão e aceitação do outro. A aceitação requer disposição para ouvir e avaliar para daí entrelaçar argumentos e selecionar os mais convincentes para a produção do conhecimento.

A filosofia, historicamente, tem ligações profundas com o diálogo e com o debate. Na Grécia ela esteve atrelada ao universo político e, neste cenário, estava conectada com a oratória, com a boa retórica e com os discursos envolventes que aconteciam na *Ágora* grega, entre os cidadãos. Discursar entre os iguais era uma tarefa destinada aos cidadãos, os quais estavam envolvidos com a política, com a democracia, mesmo em sua forma restritiva com que os gregos a praticavam.

Sócrates travou inúmeros debates com os Sofistas. O método próprio para a Filosofia, segundo Sócrates, é dialógico. Sócrates inqueria as pessoas sobre diversos assuntos. Motivado pelas perguntas, provocava as pessoas a falarem de seus problemas e a refletirem sobre eles.

A maiêutica usada por Sócrates requer a fala, necessita que as pessoas coloquem suas inquietações, mostrem suas opiniões. Neste sentido, a fala, a conversa, são instrumentos que ajudam o filósofo a desenvolver seu trabalho.

Platão escreveu sua obra basicamente em diálogos, seu método também é dialógico. De certo modo, a Filosofia é um constante diálogo com a sua própria história e com a produção dos filósofos.

A filosofia está intrinsecamente ligada a seu passado. A rigor não existe Filosofia como um sistema de ideias prontas que serve para as pessoas se integrarem à sociedade, orientarem suas vidas ou para autoajuda. Ela precisa ser compreendida como um diálogo crítico com o seu passado, um diálogo em que as grandes questões que os filósofos se perguntaram são constantemente retomadas; é por essa razão que, para a Filosofia, muitas vezes, não importa tanto a resposta, mas muito mais a pergunta que se faz (HONR, 2009. p. 67 – 68).

Os estudantes, ao assumirem que a Filosofia, pelo diálogo, é mais atraente, estão mostrando que é necessária a abertura para o diálogo, para que a exposição das ideias seja o fio condutor para aprender Filosofia.

Leonardo Porto apresenta duas regras básicas para a obtenção de um diálogo produtivo. “1) a busca de um objetivo – todo o diálogo filosófico é uma investigação, e toda investigação visa aclarar um determinado assunto; 2) o respeito às regras da lógica e da semântica, sem as quais só o que se segue é mero discurso vazio” (PORTO, 2011. p. 113).

Para esse autor as perguntas são essenciais para o bom andamento do diálogo. A investigação precisa ter um ponto de partida, um problema, que se traduz em questionamentos, que requerem respostas e argumentos que só aparecem após pesquisas e investigações.

Para angariar bons argumentos em Filosofia, metodologicamente, segue-se uma lógica, a qual norteará desde o início do problema até as devidas conclusões provenientes das premissas, das razões de tal problema. Conforme se viu acima, nas Orientações Curriculares, não se pode cair na mera opinião, tornando os diálogos filosóficos conversas superficiais, sem propósito algum.

É um bom desafio conduzir uma aula que inclua o diálogo sustentando o fio condutor de modo filosófico. Em meio ao debate surgem os diferentes posicionamentos referentes à verdade ou a própria cultura.

O desafio, enfim, no processo dialógico do ensino é mobilizar os sujeitos/educandos para acessarem diferentes fontes de informações, além de trocarem seus próprios saberes e interagirem uns com os outros, uma vez que a tendência do educando é se mobilizar/desacomodar a partir de desafios concretos e da abertura para diferentes olhares sobre as temáticas trabalhadas em um determinado período, que se fizer necessário para a construção do conhecimento próprio (ZITKOSKI, 2011. p. 103).

Dialogando, debatendo, ou conversando, conforme expressam os estudantes, a Filosofia enquanto conhecimento crítico precisa estar em evidência, ou seja, as temáticas em torno das quais se discute, precisam ser também filosóficas. O diálogo necessariamente precisa ter teor filosófico, estimular, buscar argumentos que tenham consistência na pesquisa, provenientes de leituras críticas, as quais são a base para o pensar criativo.

Com o diálogo que se abre com a filosofia estimula os estudantes a redefinir suas posições, e lhes mostra o valor de encontrar várias maneiras de dar lugar a pontos de vistas diferentes propostos por seus colegas. Deste modo, o aluno não só aprende o conteúdo do curso, como também, progressivamente, desenvolve habilidades de pensamento crítico e criativo (CERLETTI e KOHAN, 1999. p. 134).

Na interação dialógica entre professores e estudantes, tendo como tema central o conhecimento filosófico, não um conhecimento pronto, mas aquele que será construído coletivamente de forma crítica, encontra-se uma das melhores maneiras de valorizar a Filosofia e garantir o seu lugar no currículo do Ensino Médio brasileiro.

4.4. DANDO SENTIDO AO FILOSOFAR

A Filosofia, se valorizada e compreendida, pode abrir espaços para outras possibilidades, as quais trazem sentido para a vivência. Quando a atividade filosófica estimula nas pessoas os aspectos criativos, participando efetivamente do processo educacional, ela é um caminho para perceber a realidade de modo distinto do senso comum. Essa maneira de ver o estudo da filosofia aparece na fala do estudante:

- *“Pois ensina as pessoas a verem o mundo de uma forma diferente, faz o aluno a pensar diferente”*.

O argumento utilizado por outro estudante revela o que o mesmo entende pelo estudo da Filosofia.

E-5: - *“Acho que depois que a gente começou estudar filosofia na escola, a gente começa colocar ela no dia-dia, assim, o que a gente aprende, as coisas né, que tem tudo a ver com a nossa vida, acho que filosofia fala bastante sobre a vida né, por isso que eu gosto dessa matéria”*.

O significado da Filosofia para este estudante está na “utilidade” deste saber no dia-dia, que ajuda a compreender a vida. Sua fala assinala o alcance da Filosofia quando atinge o viver.

É possível, sim, elaborar um projeto para o ensino da Filosofia que tenha como finalidade desenvolver nos jovens educandos princípios que possam contribuir na construção de uma sociedade fundada em valores que identificam a humanidade como digna de sua capacidade de raciocínio e inteligência (HORN, 2009. p. 95).

Estimular a inteligência humana pela atividade filosófica pode tornar a vida mais ativa, elevando a condição humana na busca pela autonomia.

Nietzsche em seus escritos buscou valorizar a vida, resgatar a existência esquecida pela racionalidade moderna. Nesse sentido, a fala do estudante também se aproxima deste desejo de evidenciar a vida através do trabalho filosófico na educação, procurando

significados para a existência, pois “viver é interpretar, dar um sentido ao mundo e atuar em função desse sentido” (LARROSA, 2004. p. 18).

Os estudantes, em seus argumentos, revelam por que são atraídos pelo conhecimento filosófico, vendo sentido em estudá-lo. Esses argumentos são frutos de aulas coletivas, ou reflexões individuais que foram significativas, pois motivaram e trabalharam a inteligência humana a ponto de ela envolver-se no processo educacional. Os estudantes entendem que as aulas de Filosofia:

- “São reflexivas e dizem mais que uma simples teoria”.
- “A filosofia nos trás conhecimento, inteligência e raciocínio”.
- “Trás conteúdos interessantes e que faz nós realmente pensarmos”.
- “Os alunos aprendem mais sobre a razão, o ato de pensar”.
- “Precisa de raciocínio para analisar os vários pontos de vista da filosofia”.

São descrições sobre a Filosofia, que a aproximam do viés racional, do uso da razão, e da capacidade de superação através da reflexão, que estimula o ser humano a dar significados ao que está estudando.

A Filosofia, neste sentido faz pensar por si, e isso é filosofar, o que segundo Horn, está na Filosofia de Kant, quando este “defende a tese de que se deve ensinar a filosofar” (HORN, 2009. p. 69). Mario Porta entende que “é um mérito Kantiano o haver chamado a atenção sobre a diferença entre ‘ensinar conteúdos filosóficos’ e ‘ensinar a filosofar’” (PORTA, 2002. p. 21. Aspas no original).

O ensino puramente explicativo é caracterizado pela transmissão de conhecimento, a partir de um modelo vertical. Já o filosofar é a tentativa de estimular o pensamento criativo próprio, uma espécie de “produção de ‘conhecimento filosófico’ ‘original’ e, inclusive ‘de qualidade’ (seja lá o que isso signifique)” (PORTA, 2002. p. 23. Aspas no original).

A bandeira levantada por Kant mudou a maneira de tratar a Filosofia, principalmente na educação escolar, onde muitas vezes se faz somente a transmissão dos saberes. O pensamento kantiano entende que, “entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita a razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar*” (KANT, 2001. p. 660. Itálico no original).

Kant é categórico quanto à Filosofia, ou seja, este conhecimento é resultado de uma atividade pessoal. Dialogando com produções já elaboradas, cada estudante precisa perceber-

se em caminho, mas não um caminho já trilhado, e sim um caminho em processo, sendo elaborado e reelaborado pela força de vontade de cada indivíduo.

Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los (KANT, 2001. p. 661).

A visão kantiana da filosofia não abandona a produção histórica da Filosofia, nem exclui o trabalho dos filósofos e suas teorias conceituais. Ele entende que “em certo sentido, é possível aprender a Filosofia sem ser capaz de filosofar. Portanto, quem quiser vir a ser um autêntico filósofo tem que se exercitar em fazer de sua razão um uso livre e não um uso meramente imitativo e, por assim dizer, mecânico” (KANT, 1992. p. 40).

A história da Filosofia, enquanto produção do conhecimento, proporciona compreender a “*história do uso da razão*” (KANT, 1992. p. 43. *Itálico no original*). Porém para superar o já pensado, o já produzido, é preciso fazer o uso próprio do entendimento. Deste modo, é necessário filosofar pensando por si, em um trabalho contínuo de amadurecimento intelectual.

A capacidade de se situar filosofando, superando as condições apresentadas todos os dias, é inerente à filosofia. É importante que os estudantes visualizem nas aulas que “a filosofia nasce, apoia-se e desenvolve-se na certeza de que sempre estará alerta diante de uma determinada ordem ou estado de coisas, por meio do seu questionamento, sua revisão, sua análise crítica” (CERLETTI e KOHAN. 1999. p. 127). Para tanto, é de suma importância a aproximação da Filosofia em curso com o contexto em que os estudantes estão inseridos. A ordem das coisas, quando não colocada em xeque, permanece sendo coercitiva e vista como verdadeira. O estímulo para o filosofar não pode ser desconectado dos problemas que movem a vida dos estudantes.

O sentido do filosofar está na vivência, sendo que “o ser humano se aperfeiçoa continuamente, basicamente por duas razões: primeiro porque ele é um ser vivo, segundo porque é um ser inacabado, é um ser que está em projeto” (HORN, 2009. p. 71). A vida e os projetos dos estudantes precisam estar incluídos nas aulas de Filosofia, para que os jovens possam tornar-se agentes de suas próprias vidas, apoiados pela atividade filosófica que prima pela capacidade humana de filosofar.

A distância da teoria com a vivência dos estudantes é problemática, eles percebem quando não estão sendo incluídos na reflexão, ou não se sentem envolvidos pelas interpretações proveniente das aulas de Filosofia. Quando se percebem neste emaranhado, também julgam mal a Filosofia desprezando-a.

- *“Acho uma matéria meio louca assim, eu particularmente não gosto, não acho que tenha sentido”.*

A loucura visualizada pelo estudante está em não ver sentido no que está sendo debatido, a não compreensão dos assuntos gera a indisposição para o aprendizado. Deleuze entende que, “nunca encontraremos o sentido de algo se não sabemos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que se apodera dela ou que se expressa nela” (DELEUZE, In: LARROSA, 2004. p. 19).

A filosofia, quando significativa para os estudantes, aproxima-os do filosofar. Para filosofar é necessário indignar-se, admirar-se. Isso requer estímulos. Mas como ter vontade de estudar Filosofia se as aulas são:

- *“Vagas e cansativas”*,

Alguns estudantes situam-se entre os indecisos no que se refere à Filosofia como disciplina escolar. Posicionam-se entre *“mais ou menos, de vez em quando, depende”*. Para estes os assuntos até são interessantes, mas a aula não é atrativa, às vezes o professor não explica direito, outros culpam ter que ler e escrever ou até não gostam que seus conceitos sejam questionados:

- *“Tipo bem pouco. Pois ela a (prof) fala e faz com que tipo os meus conceitos as minhas crenças a minha fé esteja errada e eu tenho que acreditar no que ela diz”.*

- *“Depende do jeito que o conteúdo é passado”.*

- *“Convenhamos que poderia sair um pouco dos padrões de vez em quando, é entediante ficar, todas as aulas, apenas copiando, estudando e fazendo trabalhos, provas. Uma dinâmica para variar seria bom. Não apenas o monólogo de sempre.”*

O que estes alunos descrevem é importante, o Ensino Médio não tem a tarefa de formar filósofos, para serem testados a todo o momento. É necessário equilíbrio entre os conteúdos, os textos e outros atrativos que permeiam as aulas.

A Filosofia como atividade crítica, que propõe superar o senso comum e a opinião superficial, precisa ser inclusiva, não pode colaborar para afastar os estudantes das atividades escolares, nem do gosto pela leitura de textos filosóficos. Pelo contrário, pode ser uma

ferramenta que ajude a entender os desafios que necessitam de concentração, raciocínio e interpretação.

Quando a Filosofia não demonstra maleabilidade no trato com o pensamento dos estudantes, ela pode afastar os mesmos da atividade filosófica, do pensar filosófico. A Filosofia como atividade criativa conduz a momentos profundos de reflexão, ela tem essa capacidade de revolver e desencadear vontades adormecidas pela domesticação à qual os estudantes estão sujeitos na educação escolar.

Parar a fim de refletir, demonstra atitude de autonomia, a filosofia tem a pretensão de possibilitar ao ser humano momentos de parada, para uma ação consciente. O pensamento reflexivo é uma ferramenta humana que colabora para boas ações, sendo útil no cotidiano. A Filosofia contribui para a formação de um pensamento crítico, ela “é um esforço para pensar com clareza, para lançar luz na penumbra” (PORTA, 2002. p. 44). Nesta tarefa de contribuir para o bem pensar, a Filosofia desperta a curiosidade, ativa a desconfiança nos atos diários dos seres humanos.

O professor pode evidenciar os critérios pelos quais cada ação é tomada, ou os fundamentos de cada decisão. É neste momento que a Filosofia tem sua importância reconhecida pelos estudantes, pois torna-se uma fonte argumentativa proveniente do pensamento lógico e fundamentado.

Ao debater-se sobre a ideia de parar para refletir, e analisando o mundo em que vive, o estudante E-11 afirma:

- *“Filosofia é mais parada, é mais reflexão, pensar sobre o que tu vai fazer, refletir, e isso não tem muito espaço no mundo, no nosso mundo, por que o nosso mundo é muito corrido, ele é muito dinâmico, ele é muito mutante, né”.*

Embora muitos adolescentes pensem certa oposição entre dinâmica do mundo e “lentidão” da filosofia, ela não atravanca o processo criativo do pensamento, pelo contrário, ela é construtiva, é dinâmica em suas manifestações.

Essas duas atitudes se destacam nas descrições dos estudantes, *“pensar e refletir”*. Elas são atitudes filosóficas que fazem parte da história da Filosofia e é com estas atitudes que os estudantes valorizam as aulas de Filosofia:

- *“Faz eu refletir sobre as coisas”.*

- *“Olhar com um novo olhar”.*

- *“Pensar mais”.*

- *“Pois analisamos mais o nosso dia-dia, pensamos mais nos acontecimentos”.*

Em Heidegger encontramos a ideia do homem presente no mundo. Para este pensador é essencial que o homem seja capaz de conscientizar-se de si mesmo, e compreender-se enquanto “ser”.

Para Silvio Gallo encontramos no pensamento de Heidegger a ideia de que “o homem é um ser-no-mundo, uma vez que sua tomada de consciência não se dá no vazio, mas em meio às coisas; precisamos do mundo, precisamos estar no mundo para ser conscientes” (GALLO, 2013. p. 74). *Para analisarmos mais o nosso dia-dia*, como responde o estudante acima, importa compreender-se enquanto ser de relações, para a tomada de consciência sobre nossos atos diários.

A Filosofia, vista de modo simplório, pode não ser útil para nada. Se analisar a utilidade das coisas pela função, pela aparência, pelos resultados imediatos, tem-se dificuldade em fornecer uma utilidade para a Filosofia. Mas seu devido significado está ligado ao saber, à reflexão, à criação e ao raciocínio correto. Assim se encontra uma boa defesa para ela.

Marilena Chauí, debatendo-se sobre a utilidade da Filosofia destaca:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer os sentidos das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e a nossa sociedade os meios para sermos conscientes de nós mesmos e de nossas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUI, 2008. p. 26).

A utilidade da Filosofia está no bem viver, no pensar sobre os enganos aos quais os homens estão sujeitos todos os dias, na vivência com o outro, no diálogo aberto sem preconceito, na ação correta perante a sociedade, enfim, no desejo de visualizar uma sociedade cada vez mais humana.

Para Cerletti (2009. p. 52), “a ‘utilidade’, ou melhor, o ‘sentido’ da filosofia pode consistir, simplesmente, em mostrar que os conhecimentos, as opiniões ou as relações estabelecidas não são naturais, que não estão dadas por si”. Este pensamento também se encontra na Filosofia de Foucault, seu trabalho busca sensibilizar o ser humano, estimulando-o a pensar o impensado, como já citado anteriormente.

Os estudantes veem na Filosofia o valor do “pensar”. Esse pensar, nos dizeres dos estudantes está relacionado a diversas coisas:

- “*O modo de pensar*”.

- *“Eu uso para compreender e pensar sobre a vida”.*
- *“Faz mudar a forma de pensar, questionar, aprender”.*
- *“Eu às vezes penso no resultado de uma vida ainda sem resultados”.*
- *“Fazer pensar em nossas atitudes”.*

O pensar está referenciado na vida, em atitudes que podem tornar a existência boa, ou não. Na tarefa de despertar para o “pensar”, as aulas de filosofia estão mexendo com os estudantes. Não é um simples “pensar”, é o posicionamento que propõe mudança de atitude, que vislumbra outras maneiras de captar o que está sendo visto e vivenciado, como se vê em suas respostas:

- *“Que devemos pensar nas coisas e dar um objetivo para aquilo e ter visões dos nossos pensamentos”.*
- *“Pensar duas vezes antes de agir”.*
- *“Ajuda a pensar e a questionar as coisas”.*
- *“Pensar de maneira particular”.*
- *“Tudo o que envolve pensar tem a ver com filosofia, sendo assim ela é bem útil”.*

Para (CERLETTI e KOHAN, 1999. p. 31):

O objeto do pensar é sempre prospectivo e nunca se deixa apreender. O pensar sempre olha para a frente; surge de uma dúvida, de uma ruptura, ou de um incômodo e se projeta num desdobramento de possibilidades. Nas aulas de filosofia, seria conveniente, então, dar força as estratégias que promovem o aprender a pensar, como um caminho aberto à crítica e à criatividade.

Notório também que “Kant tomou como princípio que não se deve aprender pensamentos, conteúdos, mas aprender a pensar” (HORN, 2009. p. 69). O pensar não pode ser desligado da realidade, do fluxo da vida. Sem a relação com o que se vive, dificilmente o pensamento será frutífero na educação.

Com o pensamento que escapa das amarras alienantes do cotidiano, a Filosofia galga para a educação aberturas significativas para a formação da consciência crítica, sendo que essas aberturas são capazes de transformar a vida dos estudantes através da reflexão. Ressalte-se o entendimento de que o pensar não é algo sem sentido, e sim transformador, criativo na perspectiva ‘deleuziana’, que é capaz de renovar, de fugir da opinião e criar novas formas de entendimento.

O pensar é inerente à Filosofia, na relação com a palavra do educando, é uma espécie de extensão da palavra Filosofia, e os estudantes compreendem isso quando falam:

E-4: “Mas eu acho que a filosofia, tipo, faz a gente pensar, num sentido que, de uma maneira diferente, é uma coisa que tipo, a gente tá olhando agora, e vem o pensar, que aquilo ali tem alguma coisa a ver com a filosofia”.

E-10: “Filosofia é tudo, acordo pensando, no sentido da família, no sentido da existência, o que tu vai fazer, o que tu vai vestir, tu pode pensar em todas as possibilidades e tentar em cima disso basear a tua vida”.

Atitudes que afirmam a necessidade de um novo olhar, de renovar as análises sobre os fatos do cotidiano, também apontam para a compreensão de como os estudantes percebem a Filosofia inserida em suas atividades diárias.

- “Aprender a ver em outras dimensões”.
- “Questionar as coisas e ter uma opinião própria”.
- “Agir por si próprio, não deixar se levar por meras influências, etc”.
- “Ajuda a ver as coisas de um jeito diferente”.
- “Agir por si mesmo, sem deixar se levar por influência”.

Nas descrições dos estudantes verifica-se que, quando o pensamento é valorizado, ele busca um distanciamento do que aparenta a normalidade. Esse é um movimento filosófico, pois “a atividade filosófica privilegia um certo ‘voltar atrás’, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação” (BRASIL, 2008. p. 23. Aspas no original).

Estas possibilidades que a filosofia apresenta, para tornar-se um ser pensante, que é capaz de ver por si, de distanciar-se da “moral do rebanho” como diria Nietzsche, de resistência, como aconselha Silvio Gallo, de autonomia intelectual como busca Kant, são quesitos que afirmam uma disposição crítica, para entender-se no presente, e nesse presente de imanências, no sentido Deleuziano, compreender-se como um ser humano responsável pelas suas próprias escolhas.

Além da fixação no pensar, os estudantes fazem uma aproximação bastante clara entre Filosofia, vida e abertura no pensamento. Esses argumentos ocupam muitas respostas falando sobre o entendimento de Filosofia:

- “Entender melhor o sentido da vida”.
- “Manter a mente aberta”.
- “Aprender mais sobre a vida”.
- “Aprimorar a mente e saber entender para poder lembrar de coisas passadas”.
- “Filosofia é o estudo da vida”.

- *“Abrir a mente”*.
- *“Entender a vida e falar o que sentimos”*.
- *“O sentido da vida; saber das coisas; perguntar; questionar; procurar; pesquisar”*.
- *“Estudar a vida. Pois só assim aprendemos como lidar com nosso dia-dia”*.
- *“Estudar como funciona a mente humana”*.

Nesta perspectiva a Filosofia preterida por Nietzsche vai ao encontro dos conceitos dissertados pelos estudantes. Nietzsche é o filósofo que propõe o resgate da vida, da existência humana, da seiva criadora da Filosofia que, segundo ele, foi abandonada pela racionalidade vazia na história do pensamento humano.

Ao se referir à Filosofia, Nietzsche adverte que, “a filosofia, no sentido em que até agora me foi dado interpretá-la e vivê-la, é vida livre entre os gelos, no cume das montanhas; é a pesquisa de tudo aquilo que há de estranho e de enigmático na existência, de tudo o que até agora escapava ao âmbito da moral” (NIETZSCHE, 2000. p. 32).

O entendimento de Nietzsche em afirmar a vida ante a sua negação, é proveniente da produção crítica deste pensador. Ele repudia a “moral da renúncia” que se estabeleceu na sociedade moderna. Diante disso, apresenta seu entendimento de que é possível ir além desta “moral do rebanho”, e aclamar a “vontade de potência”.

A “vontade de potência” para Nietzsche é “um ter mais vontade, assim viver é ter mais vida: viver melhor, sem culpas. O espírito devia estar perpetuamente livre” (NIETZSCHE, 2000. p. 29). Livre de imposições de medos, de superstições idealistas, mas aberto ao novo, à afirmação do homem em todas as suas possibilidades de um ser que busca a si mesmo constantemente.

Os estudantes preocupam-se em dar um significado para a vida utilizando-se da Filosofia, buscam fundamentos que propiciem sentidos à existência. Essa preocupação está presente no pensamento de Heidegger, para ele “o ser humano descobre-se no tempo, podendo escolher como dar sentido à própria existência” (GALLO, 2013. p. 75).

Para os estudantes que participaram do Grupo focal, a Filosofia se aproxima desses conceitos:

E-2: “acho que é um método de você ter vários significados diferentes sobre as coisas”.

E-3: “eu acho que o mundo gira em torno da filosofia, por que a filosofia é pensar, raciocinar, filosofia é pensar, pensar no que ta acontecendo, pensar no agora, pensar no depois, olhar para as coisas e tentar ter aquela dúvida, também ter a lógica de que aquilo certamente vai acontecer, filosofia é tudo, o mundo gira em torno do pensamento”.

E-4: “eu acredito que filosofia é um modo de vida, tipo é os pensamentos, é tipo tudo aquilo, que te cerca entendeu? Tipo a dúvida que tu tem, aquilo que tu pensa, aquilo que tu acha que é uma razão, acredito que seja isso”.

E-5: “acho que a filosofia pra mim, a palavra chave é saber, aprender, pensar também, no nosso cotidiano a filosofia ta em tudo, dúvida, sentimento, tudo a gente joga na filosofia, pra mim ta no dia-dia, não tem um dia que a filosofia não vai acontecer”.

E-6: “acho que a filosofia, tipo ela faz parte da vida, a gente ta pensando cada dia, o que é bom pra gente, aproveitar o momento, e cada vez aprofundando nossa capacidade de pensar, de entender o mundo, de ser, de amar, de ser feliz, mas sempre usando a razão, às vezes ser frio perante certas situações”.

E-7: “acho que filosofia é tu parar e pensar, tipo, ninguém vai ter os pensamentos que os filósofos tinham antes, mas tu parar e pensar e fazer a tua vida se tornar melhor sem prejudicar os outros”.

E-8: “eu tenho o mesmo pensamento que a (...), que é tipo a filosofia no dia-dia, que é o sentimento, basicamente isso”.

E-9: “eu acredito que a filosofia seja o conceito básico da pessoa, a habilidade dela refletir, e entender a realidade que tem sobre ela como indivíduo, for pensar em melhorar ai entra a sociologia ai já é outro papo”.

Todos os discursos lembram as principais características da Filosofia, pensar, refletir, duvidar, questionar, mas também aproximam a Filosofia da vida, o que a faz ser mais nobre ainda respondendo as necessidades humanas. Esses são os sentidos que os estudantes enxergam na Filosofia, por esses sentidos eles permeiam seu filosofar.

Além destes destaques mais evidentes também tivemos respostas que são mais próximas da reflexão, não deixando de abordar juntamente o pensamento:

- “Ora, é evidente que é de extrema importância para autoconhecer-se, ponderar sobre os atos e aprender a pensar por nós mesmos e refletir”.

Outras que incluem os por quês e a educação para olhar de outras maneiras:

- “Para aprendermos a questionar tudo o que vimos e que fazemos”.

- “Aprender a olhar de vários ângulos a mesma situação”.

- “Para mim é conhecer nossas “origens”, para descobrir como as coisas acontecem”.

- “Entender o porquê das coisas, trazer um conhecimento maior sobre o universo”.

Essas descrições são mais presentes entre os iniciantes em Filosofia, as palavras que estão intimamente ligadas e esse saber, são as primeiras que são aprendidas pelos estudantes

no contato com o conhecimento filosófico, deste modo ao pensarem sobre a Filosofia, os estudantes partem das palavras que ligam diretamente a ela, seu sentido se efetiva dessas lembranças, e assim entendem e falam da Filosofia desta maneira.

4.5. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDANTES PARA O ESTUDO DA FILOSOFIA

Entender o que é Filosofia, ver sentido em estudar essa disciplina para poder fazer uso dela na vivência e torná-la próxima, são temas levantados nos questionários e nos grupos focais. As falas indicam que os estudantes compreendem que existem maneiras de estudá-la que são mais atrativas e agradáveis.

Para tanto, a indicação com maior número de citações nas respostas dos estudantes foi a proposta de aprender filosofia através de *“vídeos, filmes, documentários, imagens ou músicas”*, esse conjunto de palavras apareceu em 27 sugestões.

Lembrando que cada estudante citou apenas uma das possibilidades, ou duas no máximo. As afinidades que as novas gerações manifestam com as ferramentas citadas é fator relevante a ser considerado no planejamento dos estudos em Filosofia no Ensino Médio. Seguem algumas respostas:

- *“Aulas mais visuais, com vídeos e filmes”*.
- *“Documentários”*.
- *“Assistindo filmes, contando as histórias de antigamente”*.
- *“Com filme ou imagem no data show”*.
- *“Por meio de histórias, imagens, filmes”*.
- *“Que fosse em forma de música, de expressões, debates, coisas diferentes”*.

Essas respostas refletem o momento atual das gerações jovens, eles estão inseridos em um universo acostumado com o visual, com o predomínio da imagem produzida pela tecnologia digital.

Ao discutir o perfil do estudante do Ensino Médio, foi visualizado um mundo norteado pelos meios de comunicação, no qual predomina a tecnologia. Infelizmente, ela está pouco presente nas aulas da rede pública de educação.

As Orientações curriculares para o Ensino Médio, entendem que:

Trazer a TV ou o cinema para a sala de aula não é apenas buscar um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino adequados aos nossos dias, mais palatáveis para os alunos – e o público -, que são condicionados mais a ver do que ouvir, que

têm a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo. Trazer a TV e o cinema para a sala de aula é submeter esses recursos a procedimentos escolares – *estranhamento e desnaturalização* (BRASIL, 2008. p. 129. Grifos no original).

A proposta prevê o uso de instrumentos para tornar as aulas mais eficientes, porém é preciso ter cuidado para que não seja banalizado o estudo da Filosofia, suplantando-a e evidenciando apenas as ferramentas que deveriam ser usadas para promovê-la. Na visão de Geraldo Balduino Horn,

Isto significa que filosofar com o cotidiano do aluno a partir da música, dos jornais, das poesias, enfim com o universo cultural do jovem, não significa abandonar ou perder de vista o texto filosófico – acadêmico -, mas ao contrário, por estas estratégias introduzi-lo conscientemente como referência para a reflexão filosófica (2009. p. 97. Grifos no original).

Inserir mecanismos que tornem as atividades filosóficas atrativas é importante. Os professores podem buscar maneiras de entrar em sintonia com os estudantes, com ferramentas que fazem parte do seu cotidiano como “vídeos e músicas” por exemplo, é uma estratégia que os inclui no filosofar.

Os estudantes também querem aulas dinâmicas, que os envolva. A palavra “*dinâmica*” foi citada 26 vezes nas respostas nos questionários.

- “*Lendo livros com aulas dinâmicas, brincadeiras e atividades sobre o assunto*”.
- “*De uma forma mais dinâmica*”.
- “*Bastante dinâmico*”.

São sugestões que esperam dinâmicas incluídas nas aulas, exigem algo que gere disposição para estudar e ver sentido no que se aprende. Silvio Gallo defende a tese de que a Filosofia deve ser ensinada como um “exercício de resistência” (GALLO, 2012. p. 25). Ao ser afetado pela Filosofia o estudante entra em contato com o exercício da criação de conceitos, e neste processo aprende a

Resistência contra a opinião, que anuncia pôr ordem no mundo. O exercício filosófico é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos (GALLO, 2012. p. 25).

O trabalho filosófico não deixa de ser dinâmico por ser racional, pelo contrário, é extremamente movediço, desestruturante, é um vir-a-ser constante.

O entendimento do termo dinâmico se dá na compreensão do que venha a ser um exercício filosófico. É nas tramas dos problemas filosóficos que a razão se encarrega de gerar

conflitos, o que torna o trabalho filosófico combativo. No confronto de ideias evidencia-se a dinamicidade da Filosofia.

Além destas expressões com um número elevado de citações, também se destacou a ideia de aprender mais com “*aulas práticas*”, citada 18 vezes pelos estudantes e por fim, 8 respostas acham que a melhor maneira de estudar Filosofia é com “*aulas interativas*”. Essas duas maneiras de aprender Filosofia podem ser exemplificadas pela fala de um estudante, que relata suas aulas e experiências:

E-7: “*Ano passado eu tinha um professor de filosofia no integral do Pedro II, ai eu lembro que tinha alguma coisa de algum filósofo, que dizia que em tudo tinha vida, e em tudo tinha água, alguma coisa assim, ai ele fazia a gente ir, pela escola bater foto da onde a gente achava que tinha água, onde a gente achava que tinha vida, essas coisas iam fazendo a gente entender, que realmente talvez aquele pensamento estava certo, que não era só um pensamento, era um pensamento que consistia numa coisa, por que tudo o que a gente procurava achar, por mais que fosse uma pedra seca a gente parava e pensava, que precisava da água pra criar alguma coisa pra pedra ir se formando daquele jeito*”.

Com a mediação do docente os estudantes tiveram uma experiência válida no campo empírico, embasado pela teoria filosófica. O relato deixa claro que o ponto de partida do estudo foi a teoria de um filósofo, sendo que a experiência é para entender e analisar o que teorizou o pensador em estudo.

Encontrar uma maneira de conciliar a Filosofia com meios adequados para o seu aprendizado, é um grande desafio para professores e estudantes. Segundo as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”,

É desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc., com o cuidado de não substituir com tais recursos “os textos específicos de Filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato filosófica” (BRASIL, 2008. p. 38).

Essa abordagem documental resume com eficiência o equilíbrio que precisa existir entre as ferramentas e os conteúdos. As ferramentas devem estar a serviço da produção do conhecimento, e não substituir os conteúdos filosóficos. Estes podem ser abordados utilizando-se desses meios que tornam as aulas mais atrativas para os estudantes.

Pela vasta produção filosófica desde o surgimento da Filosofia até a atualidade, estabelecer os conteúdos a serem trabalhados em todo o Ensino Médio é uma tarefa bastante

desafiadora, mas “sem uma clara definição de quais conteúdos compõem o corpo teórico da disciplina e com que objetivos e pressupostos metodológicos pretende-se focá-los, dificilmente consegue-se atingir um resultado minimamente satisfatório do ponto de vista da aprendizagem do aluno” (HORN, 2009. p. 56).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio no Brasil apontam 30 conteúdos já citados neste trabalho, na página 55. Segundo o professor Geraldo Balduino Horn, eles apontam para a “centralidade no texto filosófico” (2009. p. 37). A orientação do mesmo documento, quanto aos conteúdos, é que se aborde a história da Filosofia, o que Horn, concorda ao entender que, “a elaboração de um programa de Filosofia para o Ensino Médio implica selecionar conteúdos, isto é, escolher temas a partir da História da Filosofia” (2009. p. 84).

Decidir o que precisa ser trabalhado em Filosofia na educação básica, para subtrair e evidenciar o que é Filosofia para os estudantes do tempo presente é um desafio, pois depende do contexto em que os estudantes estão inseridos. Diante disso surgem algumas questões: Que linguagem os jovens estabelecem para se comunicar? O que se espera da escola e da educação deste tempo? Como tornar a Filosofia sedutora para os estudantes?

Essas questões são relevantes para eleger temas ou contemplar filósofos para estudar Filosofia no Ensino Médio, até por que é necessária a compreensão de quais pensadores serão mais apreciados e farão a diferença para os estudantes do século XXI, que frequentam atualmente a escola. Estas escolhas influenciam o modo de como os estudantes passam a conceber a Filosofia. São elas que determinam, em boa medida, o tipo de Filosofia que está sendo trabalhado nas escolas na educação básica.

Na presente pesquisa, os estudantes sinalizam de que a Filosofia é melhor assimilada quando aborda os “filósofos”. A apreciação teórica aparece com frequência em suas falas, evidenciando que os conteúdos de Filosofia necessitam abordar o “*estudo dos filósofos*”.

Pela perspectiva de que a Filosofia precisa ligar-se aos “filósofos”, destacam-se as expressões, “*estudar os filósofos*”, “*aprender com os filósofos*” e “*conhecer o pensamento dos grandes pensadores*”, ou seja, para a maioria dos 175 estudantes que responderam o questionário, a Filosofia tem relação com “*os filósofos*”.

- “*Falamos de teorias, ou ideias dos filósofos*”.
- “*Por que estudo sobre os pensamentos, às visões de antigamente dos filósofos*”.
- “*Por que é uma forma de conhecimento sobre os filósofos*”.
- “*Ajuda a abrir a mente e aprende como os pensadores de antigamente agiam e pensavam*”.

Refletir, pensar e raciocinar são atividades comumente associadas ao pensamento dos filósofos. Nas falas dos estudantes se enfatiza que é a partir de suas ideias que acontece a reflexão. Tratando da “Alegoria da Caverna” de Platão por exemplo, existem várias possibilidades de problematizar o mundo em que os estudantes estão inseridos, ou em questionamentos dos valores propostos por Nietzsche, para que os mesmos compreendam a importância dos pensadores para a história da Filosofia.

Alguns estudantes lembram de aulas que tiveram, e através dos filósofos fizeram suas respostas, como um deles escreveu:

- *“Na maioria, com algumas teorias; opiniões. Como toda aquela questão de Kant sobre o esclarecimento, passas por tal situação para comprovar”.*

São conteúdos vistos e debatidos em sala. Dependendo da maneira que é entendido e problematizado, mexe com os estudantes, a ponto de eles lembrarem do autor e do assunto desenvolvido por ele.

Em nosso capítulo teórico discutimos a questão do “esclarecimento” em Kant, e através das ideias deste autor, entendemos que a filosofia que ele apresenta é uma constante crítica ao presente. A Filosofia, para Kant, está relacionada ao uso constante da razão, mas uma razão que não seja submissa, cheia de vícios, proveniente da tutela de outrem, e sim, a razão com pretensões de maioridade, de liberdade e autonomia.

Nas falas dos estudantes se ressalta que a Filosofia, nas escolas, está bastante restrita ao estudo dos pensadores, permeada pela história da Filosofia. Segue mais algumas compreensões desta linha de pensamento:

- *“Para aprender sobre os filósofos, o modo de pensar e a vida”.*

- *“Para aprender como todos os filósofos pensam”.*

- *“Se estuda Filosofia para entendermos as ideias dos primeiros “gênios pensadores” ou filósofos. Isso nos ajuda a ter uma noção de como era importante, naquela época, de se ter ideias inovadoras”.*

- *“Descobrir mais sobre a vida dos filósofos”.*

- *“Para aprender, ter uma ideia elevada, conhecer, ter sabedoria dos conhecimentos de grandes filósofos”.*

Na questão de número 5 (cinco) do questionário respondido pelos estudantes, por exemplo, dos 130 estudantes que deram suas sugestões do que estudar em Filosofia, 25 situaram suas respostas nos filósofos.

- *“Estudar mais sobre os grandes filósofos”.*

- *“Os filósofos, suas biografias, sua vida”.*
- *“Filósofos diferentes, pois são sempre os mesmos”.*
- *“Os filósofos como era antigamente, pois os filósofos são muito de acreditar e depois discordam”.*
- *“A biografia dos mais importantes filósofos”.*
- *“Sobre o grande pensamento de todos os filósofos que ainda existem, pois saberemos a diferença entre a atual filosofia e a antiga”.*
- *“Estudar só os filósofos, acho mais interessantes”.*
- *“A vida dos filósofos que realmente foram importantes e seus pensamentos”.*

A Filosofia como trabalho do filósofo, toma boa parte das atividades das aulas. Os alunos situam-se nesta perspectiva, o que é importante, pois é necessário ter base textual, com boa leitura dos escritos dos filósofos para poder filosofar, “criar conceitos”, ter uma visão “crítica” das coisas que envolvem o ser humano em seu existir.

Os filósofos trabalham com Filosofia, suas atividades consistem em debatê-la e torná-la ainda mais rica e criativa. “O filósofo cria conceitos e, quando escreve seus textos, o faz para apresentar seus conceitos” (GALLO, 2013. p. 111).

Observando a compreensão de Filosofia de Silvio Gallo, que é amparada pelo pensamento de Deleuze, os dois entendem que a Filosofia consiste em criar conceitos, porém estes conceitos produzidos pelos filósofos são complexos, daí a necessidade de compreendê-los. Essa tarefa de compreendê-los na educação é para professores e estudantes, “para mostrar o processo do filosofar pelos filósofos, algo que poderia transformar a filosofia em algo vivo e pulsante aos olhos dos estudantes, seria interessante justamente “tirar da sombra” os problemas, lançar luz sobre aquilo que os textos escondem” (GALLO, 2013. p. 111. Aspas no original). O que os conceitos escondem, às vezes é difícil de imediato à compreensão pelos estudantes, daí a importância de um docente formado para indicar caminhos para construir de maneira compartilhada o conhecimento.

No capítulo teórico buscamos compreender o que alguns filósofos entendiam por Filosofia. Cada um, em seu tempo, viu a Filosofia de uma maneira condizente com seu momento vivido. “Platão definia a filosofia como um saber verdadeiro que deve ser usado em benefício dos seres humanos” (CHAUI, 2008. p. 26). Um benefício que priva pela sabedoria, pelo desejo de conhecer.

Para Heidegger, a Filosofia deveria resgatar o ser, ou seja, “a voz do ser do ente” (HEIDEGGER, 2006. p. 32). Para este pensador, a Filosofia se esqueceu do ser em seu

percurso histórico, valorizando apenas o ente. Silvio Gallo, ao se reportar à Filosofia de Heidegger, entende que o “ser é aquele que tem a faculdade de questionar sobre si mesmo, isto é, o ser humano” (GALLO, 2013. p. 74). O ser humano inserido no tempo e tendo consciência de si, é capaz de dar significado à sua própria existência.

Já o filósofo, “Kant afirmou que a filosofia é o conhecimento que a razão adquire de si mesma para saber o que pode conhecer, o que pode fazer e o que pode esperar, tendo como finalidade a felicidade humana” (CHAUI, 2008, p. 26). Kant, dentre outras coisas, indagou-se sobre os limites da razão, questionou sobre o que podemos conhecer.

Cada pensador situou a Filosofia em uma perspectiva, fazendo dela uma ferramenta para entender e problematizar o tempo presente.

Para Cerletti, o “filósofo é um re-criador de problemas” (2009. p. 35). Na tarefa de re-criar problemas, o filósofo é histórico e fruto do seu tempo, o seu trabalho interpreta e interroga as questões do presente vivido por ele, “os grandes filósofos são os grandes problematizadores: eles descobrem um problema decisivo ali onde não se percebia nenhum” (PORTA, 2002. p. 47).

Mesmo que estes problemas tenham emergido em momentos históricos diversos, quando trabalhados no presente, eles precisam ter ligações e atualizações do presente, para se tornarem significativos para os debates atuais.

Quem se dedica à Filosofia é chamado frequentemente de “amigo da sabedoria”. Com essa tradução etimológica, o “filósofo” seria este amigo do saber, que dedica sua vida à tarefa de despertar em si mesmo e nas pessoas a busca constante pelo saber. Quem se dedica à Filosofia não é sábio, mas deseja ser, busca continuamente o saber.

No entender dos estudantes, que visualizam a Filosofia a partir do “*estudo dos filósofos*” como referencial, cabe também problematizar de que maneira concebem essa visão. Se constroem suas respostas partindo apenas dos filósofos, desconectados da história, ou aprofundam seus estudos a partir das aulas, estudando de forma interdisciplinar a Filosofia e a História.

Ao estudar os filósofos, não é importante que se visualize uma história linear sobre os pensadores. É preciso abarcar as discontinuidades presentes na formação do pensamento histórico, inclusive das fases distintas pelas quais alguns filósofos passaram, ao escreverem suas obras. Deleuze entende que, “um filósofo não pára de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta às vezes um ponto de detalhe que se avoluma, e produz uma nova

condensação, acrescenta ou retira componentes. O filósofo apresenta às vezes uma amnésia que faz dele quase um doente” (DELEUZE, 1992, p. 34).

A mudança proveniente do pensamento dos filósofos precisa ser contemplada e compreendida, quando se faz Filosofia estudando os filósofos.

Estudar Filosofia na educação básica necessariamente precisa passar pelas produções dos filósofos, os produtores do conhecimento filosófico. Segundo (PORTO, 2011. p. 107), “a Filosofia Ocidental é um longo diálogo que principia com os filósofos gregos e segue até hoje, uma vez que a Filosofia contemporânea ainda se reporta às teorias filosóficas do passado para buscar soluções aos problemas filosóficos atuais”.

Dialogar com a obra dos filósofos é uma maneira de fazer Filosofia. Conhecer a história dos mesmos, bem como o cenário histórico em que desenvolveram suas produções, pode ser atraente para despertar o gosto, o desejo pelo conhecimento filosófico.

Dentre os estudantes que manifestaram a vontade de estudar os filósofos, alguns nominaram quais seriam mais importantes:

- *“Kant, por pensar diferente”*.
- *“Kant, filosofia contemporânea. Interessante”*.
- *“Pitágoras razão de viver”*.
- *“Sócrates”*.
- *“Platão. Mito da caverna por que foi o que eu me identifiquei um pouco”*.

De fato são pensadores que contribuem para a formação dos estudantes, pois apresentam propostas de superação, propõe ferramentas que abrem caminhos para fugir da alienação e da servidão.

O desejo de estudar os filósofos pretendidos por vários estudantes foi questionado por um deles, que contrariando essa postura, propõe:

- *“Menos filósofos e mais discussões sobre o dia-dia, influenciando todos serem filósofos tendo novas ideias”*.

Esse estudante entende que os problemas atuais são os que interessam nas aulas de Filosofia, sendo que se debatidas as questões do presente, todos podem fazer o papel de filósofos, tornando-se pensantes.

Com este pensamento o estudante aproxima-se de Kant, pois este filósofo entende que é preciso pensar por si, buscar a autonomia sem ser tutelado por alguém.

Destacamos outro estudante que propõe dar menos ênfase à vida dos filósofos, centrando-se mais em suas produções filosóficas:

- *“Estudar menos a vida dos filósofos, a partir do momento em que nasceram e mais o que eles fizeram que realmente veio a influenciar nas mudanças e o por que. Por que não preciso saber sobre a vida deles, não deixam de ser seres humanos normais, preciso focar na real diferença que eles fizeram”*.

Além do desejo de estudar a obra dos filósofos, outras falas também são significativas em relação ao que estudar em Filosofia. A pluralidade de conteúdos é importante e aconselhado pelas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” quando afirmam que, “um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade” (BRASIL, 2008. p. 18). Dentre outras propostas, os estudantes destacam a vontade de estudar algo mais atual nas aulas de Filosofia:

- *“Filosofias mais atuais. Focar mais no contemporâneo e naquilo que podemos levar para a vida. Não uma decoreba para a prova”*.

- *“Assuntos mais recentes e não apenas o passado”*.

- *“Coisas novas. É sempre bom aprender mais e mais”*.

- *“Os fatos atuais, por que ajudaria a entender o nosso mundo atual”*.

- *“Assuntos atuais”*.

São respostas que demonstram a vontade de inserir a Filosofia no dia-dia, debatendo assuntos que estejam em evidência na sociedade, que possam ser vistos e estudados na escola.

Houve também algumas sugestões ligadas ao estudo da religião:

- *“Tudo sobre as religiões, acho interessante, acho interessante estes estudos, algumas vezes não acredito, sou agnóstica, mas estudando sobre as religiões, nós abrimos mais a mente”*.

- *“Filosofia religiosa. Acho um assunto bem interessante, tem muita gente descrente, e que se torna descrente depois de estudar filosofia. Fora isso, por que é complexo”*.

- *“Estudar sobre os deuses. Acho esse assunto um dos mais interessantes”*.

- *“Estudar mais sobre religião e de como as coisas surgiram, se o mundo que vivemos é real, se o modo como pensamos e agimos é correto”*.

Apresentar pensadores ou temáticas ligadas à religião na educação básica gera sempre discussões, os estudantes relacionam a Filosofia ao puro uso da razão e até a negação da fé. Trata-se de um embate entre fé e razão, e muitas vezes os estudantes excluem possibilidades que não sejam ou a fé ou a razão.

Visto de outra maneira, a religião como um tipo de conhecimento desperta curiosidades. Mas, por serem dogmáticas, algumas posições religiosas são combatidas pelos argumentos filosóficos, pois estes são de abertura, apresentam várias maneiras de olhar para as coisas, ou seja, em Filosofia não se contenta com uma única resposta.

Estudando os filósofos e tudo que surge a partir de suas produções filosóficas, problemas do presente que estejam conectados com as vivências dos estudantes, ou questões inerentes à religião que desacomodam ao serem colocados em xeque, tudo converge para uma melhor compreensão da verdade, não de uma verdade inicial, original ou teleológica, mas da própria produção da verdade que está em curso. Esta é uma das maneiras de desenvolver a Filosofia na educação ao entender que “a história do saber somente pode ser feita a partir do que foi contemporâneo e, certamente, não em termos de influências recíprocas, mas em termos de condições comuns de possibilidades” (DÍAZ, 2012. p. 12).

As condições e possibilidades que são dadas aos estudantes durante o contato com a Filosofia em sala de aula, produzem as noções que os mesmos reproduzem ao serem questionados sobre que conteúdos abordar nesta disciplina. Eles pensam a Filosofia com base nos filósofos, porém também circulam entre temáticas que são debatidas nas aulas, as quais são significativas para fazer pensar e questionar as próprias verdades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão da presente pesquisa foi tentar compreender a Filosofia através do ponto de vista dos estudantes do Ensino Médio. Para tanto, salienta-se que foi necessário encontrar mecanismos que pudessem evidenciar esse ponto de vista. É sabido que os estudantes do Ensino Médio já tem uma carreira escolar. Deste modo, já estão atravessados pela dinâmica que produziu os seus dizeres, mesmo em relação à Filosofia.

Através de dois métodos de geração de dados, a saber, a aplicação de questionário e a formação do grupo focal, foi possível envolver os estudantes para que os mesmos evidenciassem o que pensam sobre Filosofia.

Para a organização teórica da pesquisa, inicialmente foi necessário entender o processo de inserção da Filosofia na grade curricular do Ensino Médio. A ausência e presença da Filosofia enquanto disciplina no currículo do Ensino Médio perpassa a história da educação brasileira. Isso influencia e ao mesmo tempo se apresenta como um desafio a ser superado pelos próprios professores de Filosofia, para que não ocorra sempre a insegurança de uma nova retirada desta disciplina do currículo do Ensino Médio. A influência ocorre por conta desse histórico, na renovação ou em momentos de reordenação do Ensino Médio, o debate sobre a necessidade de permanecer com a disciplina de Filosofia reaparece.

A partir de uma retomada histórica da presença e ausência da Filosofia na educação brasileira foi possível visualizar, os interesses em jogo em que a Filosofia serviu, inclusive como afirmação de uma elite intelectual seleta durante o Brasil colônia, bem como, o pensamento crítico que deveria se calar durante a Ditadura Militar, ocorrida no Brasil de 1964 a 1985.

Também se discutiu acerca da escolha de conteúdos a serem estudados nas aulas de filosofia. O que se viu é que tais conteúdos devem colocar-se para além dos muros da escola, inserir-se na sociedade contemporânea, problematizá-la e constituir referencial crítico para a vida.

Em se tratando de Filosofia, não se pode esquecer o estudo dos filósofos. Estes foram contemplados no segundo capítulo desta dissertação, onde se discutiu os conceitos de Filosofia dos próprios filósofos, bem como, foram bastante sugeridos pelos estudantes, em suas contribuições sobre o que estudar em Filosofia no Ensino Médio.

A Filosofia proveniente das respostas e falas dos estudantes foi analisada no último capítulo. Esse momento se caracteriza pela tentativa de colaborar com a educação filosófica

através da visão dos estudantes. Para isso foram criadas três categorias de análise, a saber: *Ser sujeito, docência e dialogicidade; Dando sentido ao filosofar e Contribuições dos estudantes para o estudo da Filosofia.*

Pela análise do conteúdo das falas dos estudantes, pode-se concluir que os mesmos estão abertos e disponíveis a discutir a Filosofia enquanto produção do saber. O entendimento que os mesmos passaram sobre a Filosofia é no mínimo estimulante, pois a grande maioria dos pesquisados valorizam o conhecimento filosófico, enxergam utilidade em estudar essa disciplina e compreendem que a Filosofia tem incidências significativas no cotidiano do ser humano.

Nos discursos proferidos pelos estudantes é possível emitir algumas conclusões, pois após a análise das respostas ao questionário e as falas dos grupos focais, foi possível aproximar-se do que eles pensam sobre a Filosofia.

Ficou evidente a grande importância que o professor tem para a valorização da disciplina de Filosofia. O papel do professor é de estímulo, e serve de referência para a aproximação e interesse dos estudantes pela Filosofia.

Os estudantes consideram as aulas de Filosofia um espaço importante para o debate e o diálogo, entendem que se as aulas forem abertas à conversa elas produzem efeitos que contribuem para a participação e interesse da classe. A necessidade de falar, de se comunicar expressa a vontade de fazer parte do processo educacional.

Na compreensão dos estudantes, as aulas de Filosofia precisam ser mais dinâmicas e com uma linguagem que esteja ligada aos problemas diários dos jovens, essa linguagem está em acordo com o mundo que os cerca, ou seja, a tecnologia, a informação, a imagem e a virtualidade em que se encontram os estudantes do século XXI. Não que isso não mereça a crítica que é essencial em Filosofia, mas abordar estas temáticas para aproximar-se das circunstâncias em que os estudantes estão inseridos e problematizá-las.

Para os estudantes, a Filosofia está intimamente ligada aos filósofos, evidenciando por este apontamento, a maneira que as aulas de Filosofia têm sido ministradas nas escolas estaduais em Blumenau. A filosofia é estudada com base na História da Filosofia, porém, os Filósofos conduzem a organização dessa história, é o que transparece nas falas dos estudantes ao se referirem à Filosofia.

Portanto, o caminho é a inclusão e a valorização dos anseios estudantis. A dinâmica da Filosofia está em envolver os estudantes, deixar com que os mesmos criem, pensem e busquem a maturidade intelectual, dentro de um processo de partilha do conhecimento. Ao

dialogar com os filósofos abarcando a história da Filosofia de um modo descontínuo, onde os discursos produzem os saberes, e influenciam o modo de ser de cada ser humano, é possível encontrar mecanismos que compreendam e ultrapassem as barreiras da ingenuidade e dos discursos pessimistas sobre os estudantes do Ensino Médio.

6. REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Rodrigo Cesar. **Os sentidos da educação no âmbito da crítica de Nietzsche à cultura moderna**. Blumenau. 2013.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- ARISTÓTELES. **Os pensadores**. São Paulo: Abril cultural, 1984.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. **Criar saídas e um ensino de filosofia**. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, V. 14, n. 1, p. 199 – 215, jan./jun. 2012 – ISSN 1676 – 2592. (Artigo)
- ASPIS, Renata pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305 – 320, set./dez. 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Portugal. Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12 de junho de 2013c.
- BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013a.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.
- CARTOLANO, Maria Tereza Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo. Cortez: Autores associados, 1985.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CERLETTI, Alejandro A. KOHAN, Walter O. **A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- CHAUI, Marilena. **Filosofia: Série novo ensino médio**. São Paulo – SP: Editora Ática, 2008.
- CORREIA, Wilson. GALLO, Silvio. **A Filosofia no Ensino Médio: a favor da “Filosofia que chega depois”**. Filosofia e Educação – ISSN 1984-9605 – v. 4, nº 1, abril-setembro de 2012.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Palbart. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (a)

DIAS, Isaltino. **A filosofia no ensino médio: sentidos do exercício da docência.** Dissertação, UNIVALLI, 2007.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

FAVERO e CEPAS. **O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257 – 284, set./dez.2004. (Artigo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Filosofia Analítica da Política.** In: Ditos e Escrito (1978 – 1988). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **O Filósofo Mascarado.** In: Ditos e Escritos (1961 – 1985). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Foucault.** In: Ditos e Escrito (1978 – 1988). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa; revisão de José Augusto Guilhon Albuquerque. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a geografia.** In: *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRAUCHES, Celso da Costa. FAGUNDES, Gustavo M. **LDB: Anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior.** 3 ed. ILAPE: Brasília. 2012.

GALLO, Silvio. **A Filosofia no Ensino Médio.** Atta Mídia e Educação: 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=eQOqnOCxp44>. Acesso: 04/02/2014.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

GUILHERME, Paulo. Jovens e o Ensino Médio. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/apenas-54-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-19-anos-diz-estudo.html>. Acesso: 12/01/2015 às 00: 52.

GRISOTTO, Américo. **Aprendizagem do pensamento em filosofia: história, afeto e conceito**. Tese, UNICAMP, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Meditação**. Tradução de Marcos Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – A Filosofia? Identidade e diferença**. Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí – RS: Editora Unijuí, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Filosofia, ensino e resistência: construindo um espaço para filosofia no currículo do ensino médio da escola pública paranaense**. 2007. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq4/10_filosofia_cp4.pdf, p. 165 – 180.

IERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Rev Esc Enf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. -5.ed. - Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. **Lógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

KOHAN, Walter O. A Filosofia no Ensino Médio. Atta Mídia e Educação: 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=eQOqnOCxp44>. Acesso: 04/02/2014.

KRAEMER, Celso. **Ética e Liberdade em Michel Foucault: uma leitura de Kant**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAVILLE, Christian, DIONE Jea. **A construção do saber :manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**; revisão técnica e adaptação da obra Lana Mara Siman. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault simplesmente: textos reunidos. A filosofia como crítica da cultura, filosofia e/ou história?**. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

NIETSCHE, Wilhelm Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução, Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Editora PUC-Rio, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. São Paulo – SP: Editora Martin Claret, 2000.

O'BRIEN, Patrícia. **A história da cultura de Michel Foucault**. In; LYNN, Hunt. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OLIVEIRA, Eliana de e ENS, Romilda Teodora. **Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p. 11 – 27, maio/ago. 2003.

PEY, Maria Oly. **Educação: O Olhar de Foucault**. Florianópolis: Livros Livres, 1995.

PORTA, Mario Ariel González. **A Filosofia a partir de seus problemas: Didática e metodologia do estudo filosófico**. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Martin Claret – SP. 2003.

PLATÃO. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

PORTO, Leonardo Sartori. **O Ensino da Filosofia através do diálogo**. In: Sociologia e Filosofia para quê? Diálogos com protagonistas na escola/ Célia Elizabete Caregnato e Maria Elly Herz Genro organizadoras; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução João Minhoto Marques, Maria Amalia Mendes e Maria Carvalho ; revisão científica Rui Santos. -2.ed. - Lisboa : Gradiva, 1998.

RAJCHMAN, John. Foucault: **A liberdade da filosofia**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1987.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REA, Louis M. e PARKER, Richerd A. **Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução**. Tradução, Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

SANTANA, Luiz Carlos Nunes de. **Sentido de Filosofia no ensino médio: contribuições para a formação do jovem na óptica do professor**. Dissertação. UNISANTOS, em 2007.

SILVA, Neide de Melo Aguiar; RAUSCHE, Rita Buzzi. (Severino) **Pesquisa em educação: pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação**. Blumenau: Edifurb, 2011.

SANTA CATARINA. **Censo Escolar – MEC/INEP/DEEP: Educacenso**, 2013.

SANTA CATARINA. Parecer nº 390: Aprovado em 25/11/2008.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014.

TREVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** Atlas: São Paulo, 1987.

VALÉRIO, Luis Carlos Boa Nova. **A imagem do pensamento e o ensino de filosofia.** Dissertação, UFSM, 2010.

VEIGA-NETO. Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. **Diálogo e educação: desafios para uma metodologia de ensino dialógica.** In: Sociologia e Filosofia para quê? Diálogos com protagonistas na escola/ Célia Elizabete Caregnato e Maria Elly Herz Genro organizadoras; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

Sites.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866. Acesso: 12 de junho de 2013.

<http://portalcienciaevida.uol.com.br/esfi/Edicoes/84/artigo292510-1.asp>, Entrevista com Geraldo Balduino Horn. Acesso: 04/03/2014.

www.bdtb.ibicit.br

<http://www.furb.br/web/1563/servicos/biblioteca/apresentacao/balao/2407>

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

<http://www.youtube.com/watch?v=eQOqnOCxp44>