

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
RUI VALESE

**APRENDIZAGEM FILOSÓFICA A PARTIR DO USO DE TEXTOS  
FILOSÓFICOS NAS AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

CURITIBA  
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
RUI VALESE

**APRENDIZAGEM FILOSÓFICA A PARTIR DO USO DE TEXTOS  
FILOSÓFICOS NAS AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo B. Horn

CURITIBA  
2013

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Valese, Rui  
Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas  
aulas de filosofia no ensino médio / Rui Valese. – Curitiba, 2013.  
183 f.

Orientador: Profº. Drº. Geraldo Bauduino Horn  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

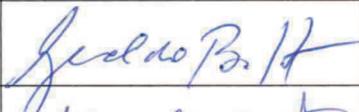
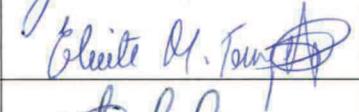
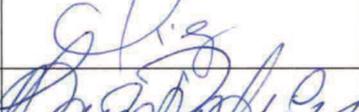
1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Filosofia (Ensino médio)  
3. Prática de ensino. 4. Filosofia – Textos – Aprendizagem. I. Título.

CDD 107

## PARECER

Defesa de Tese de **RUI VALESE** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR. GERALDO BALDUINO HORN (Presidente), DR<sup>a</sup> ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI, DR<sup>a</sup> ANITA HELENA SCHLESENER, DR<sup>a</sup> CARMEN LÚCIA FORNARI DIEZ e DR<sup>a</sup> ZITA ANA LAGO RODRIGUES (Membros Titulares) arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DO USO DE TEXTOS FILOSÓFICOS NAS AULAS DE FILOSOFIA NAS SÉRIES FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. GERALDO BALDUINO HORN		Aprovado
DR <sup>a</sup> ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI		Aprovado
DR <sup>a</sup> ANITA HELENA SCHLESENER		Aprovado
DR <sup>a</sup> CARMEN LÚCIA FORNARI DIEZ		Aprovado
DR <sup>a</sup> ZITA ANA LAGO RODRIGUES		Aprovado



Curitiba, 26 de junho de 2013.



**Profª Drª Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matricula: 125750

## DEDICATÓRIA

*In Memoriam*

**Raul Valse**

**(1934 – 1972)**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a todas as pessoas que possibilitaram e contribuíram para a realização desta pesquisa. Desde os familiares, professores e amigos, até os alunos que participaram como sujeitos investigados.

Agradeço à minha mãe que, ainda no final das séries iniciais, provocou-me a nunca parar de estudar.

Agradeço às minhas irmãs – Magda, Margarete e Márcia – que possibilitaram iniciar estudos que me trouxeram até aqui. Agradeço ao Raul e à Marta, pela amizade sincera desde o momento em que ficamos os três com nossa mãe.

Agradeço à minha querida esposa, Sirley Machado Maciel, que mais uma vez compartilhou as agruras do ter que me dividir entre trabalho, estudo e família. Pelo seu carinho, afeto e, às vezes, até mesmo renúncia em prol desta pesquisa.

Ao Gabriel Vinicius, pela sua provocação diária de aprendizado.

À Direção do Colégio Arnaldo Busato – Cinéia, Mônica, Márcio, Carlinhos e Joseli – que sempre me apoiaram e colaboraram para que eu pudesse cumprir meus créditos, realizar minhas pesquisas e os estudos necessários à realização desta pesquisa.

Ao professor Luis Francisco, pela troca de ideias enriquecedoras.

Agradeço aos alunos do 2º e 3º do Ensino Médio da manhã do Colégio Arnaldo Busato, de 2010 e 2011, por colaborarem com os dados empíricos para esta pesquisa.

Ao professor Geraldo Xavier Silveira pela leitura e correção da escrita.

Às professoras doutoras Elisete Tomazetti, Anita Helena Schlesener, Carmen Lúcia Fornari Diez e Zita Rodrigues Lago pela leitura, críticas, sugestões e compartilhamentos que contribuíram para os resultados desta pesquisa.

Por fim, ao professor e amigo Geraldo Balduino Horn, pelo acolhimento, parceria e orientação ao longo destes mais de 6 anos de trabalho, entre PDE e Doutorado.

(Ensinar a pensar)

“Espera-se que o professor desenvolva no seu aluno, em primeiro lugar, o homem de entendimento, depois, o homem de razão, e, finalmente, o homem de instrução. (...) Em suma, o entendimento não deve aprender pensamentos mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim nos quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira a que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar.”

Kant, “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766”

## RESUMO

A aprovação, em 2008, da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo das séries finais da Educação Básica, coloca o seu ensino, as pesquisas e os debates acerca do mesmo num outro patamar: o da legitimação de sua presença na formação dos jovens desta etapa da educação. Este estudo parte de uma pesquisa empírica e busca contribuir com este novo momento, buscando responder à seguinte questão: de que maneira a leitura de textos clássicos de Filosofia pode contribuir para uma aprendizagem filosófica significativa? Apresenta uma metodologia do ensino de Filosofia, tomando os seus textos clássicos como tecnologia central do processo. A pesquisa empírica foi realizada com duas turmas de Ensino Médio do período matutino do Col. Est. Dep. Arnaldo Faivro Busato de Pinhais. Durante dois anos desenvolveu-se uma metodologia para a leitura e estudo de textos filosóficos que foi sendo aplicada e aperfeiçoada ao longo da mesma. Dividida em cinco momentos, não necessariamente subsequentes: provocação, aproximação, investigação, sistematização e ressignificação. Os dados empíricos mostraram que, apesar da deficiência na capacidade leitora da maioria dos sujeitos discentes envolvidos na pesquisa, fruto de um baixo capital cultural e das pressões do mundo do agir imediato a que os jovens nesta etapa da educação estão submetidos, é possível realizar uma aprendizagem filosófica significativa a partir de seus textos, desde que a leitura e o estudo dos mesmos sejam planejados e adequados a esta etapa. A extensão dos textos a serem lidos e estudados, assim como a sua complexidade devem ser pensadas em termos progressivos e adequados à turma com a qual se estiver trabalhando. Agindo desta forma, é possível uma aprendizagem filosófica significativa que possibilite, na perspectiva de Agnes Heller, uma recepção completa da Filosofia – saber pensar, saber viver, saber agir – o que poderá levar os jovens à apropriação de uma linguagem de segurança, capaz de lhes permitir pensar e agir sobre a realidade como sujeitos autônomos

Palavras chave: Educação Filosófica. Texto Filosófico. Ensino de Filosofia. Metodologia do Ensino. Recepção Filosófica.

## **ABSTRACT**

After becoming a compulsory subject of the later years of High School curriculum, in 2008, Philosophy is been taken to another level, in terms of teaching, researches and debates, which means the legitimacy of its presence in the formation of young people in that stage of education. This study starts off with an empirical research and seeks to contribute to answering the following question at this new moment: how can the classic philosophical texts help students learn Philosophy significantly? It presents a methodology for teaching Philosophy that considers its classic texts as the most important technology in the process. The empirical research was carried out in two High School morning groups of Col. Est. Dep. Arnaldo Faivro Busato, in Pinhais - PR. A methodology for reading and studying philosophical texts has been developed, applied and improved for two years. It has been divided into five stages, which were not necessarily subsequential: elicitation, approach, investigation, systematization and resignification. The majority of students involved in the research have reading skills deficiencies, because of the low cultural capital and the immediatism to which teenagers are subjected. However, the empirical data show that it is possible to foster significant learning from reading and studying the philosophical texts, as long as they are planned and suitable to that stage. The size of the text to be read, as well as its complexity, should be considered in progressive terms and adequate to the group you are teaching. This way, it is possible to have significant philosophical learning that promotes a complete reception of Philosophy, which according to Agnes Heller, means: know how to think, know how to live, know how to act. This can lead young people to acquire a safety language that might enable them to think and act on reality as autonomous subjects.

Keywords: Philosophy Education. Philosophical Texts. Teaching Philosophy. Teaching Methodology. Philosophical Reception.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO A.1.1 – REPROVAÇÃO E ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	24
GRÁFICO A.1.2 – REPROVAÇÃO E ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	25
GRÁFICO A.1.3 – REPROVAÇÃO E ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	25
GRÁFICO A.1.4 – REPROVAÇÃO E ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	26
GRÁFICO A.2.1 – FORMAÇÃO DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	26
GRÁFICO A.2.2 – FORMAÇÃO DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	27
GRÁFICO A.2.3 – FORMAÇÃO DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	27
GRÁFICO A.2.4 – FORMAÇÃO DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	28
GRÁFICO A3 – HABITOS DE ESTUDO DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	28
GRÁFICO A3.1 – HABITOS DE ESTUDO DOS ALUNOS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	29
GRÁFICO A4 – HABITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	29

GRÁFICO A4.1 – HABITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	30
GRÁFICO B1 – CAPACIDADE LEITORA DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	36
GRÁFICO B1.1 – CAPACIDADE LEITORA DOS ALUNOS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	37
GRÁFICO E1 – TRABALHANDO COM CONCEITOS DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	57
GRÁFICO I1 - AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X, DE A REPÚBLICA DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	67
GRÁFICO I1 - AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X, DE A REPÚBLICA DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	68
GRÁFICO I1 - AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X, DE A REPÚBLICA DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	69
GRÁFICO I1 - AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X, DE A REPÚBLICA DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	69
GRÁFICO K1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO X DE A REPÚBLICA, DE PLATÃO, DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	71
GRÁFICO K1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO X DE A REPÚBLICA, DE PLATÃO, DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	71
GRÁFICO K1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO X DE A REPÚBLICA, DE PLATÃO, DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	72

Gráfico L1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO APOLOGIA DE SÓCRATES DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010.....	72
Gráfico L1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO APOLOGIA DE SÓCRATES DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010.....	73
GRÁFICO I - PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO DOS ALUNOS DO 3B2 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010 .....	75

## LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRP – Crítica da Razão Pura

DCCGF – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDP – Livro Didático Público

MEC – Ministério da Educação

NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCNEM/Filosofia – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Filosofia

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SIMPHILO – Simpósio sobre Ensino de Filosofia

SUED/SEED – Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>01</b>
<b>2 ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE SEUS TEXTOS</b> .....	<b>18</b>
2.1 ASPECTOS CONTEXTUAIS E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA .....	18
2.2 ENSINAR/APRENDER FILOSOFIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS INICIAIS .....	41
2.2.1 O estudante, o professor e o texto: mediações necessárias .....	42
2.2.2 O texto e o saber filosófico: problematização, noções e conceitos .....	47
2.2.3 O estudo do texto: sistematização e argumentação.....	49
<b>3 O USO DO TEXTO: DIAGNÓSTICO E PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>54</b>
3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO I – 2010 .....	54
3.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO II – 2011 – 1º. SEMESTRE .....	66
3.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO II – 2011– 2º. SEMESTRE .....	75
<b>4 O TEXTO FILOSÓFICO COMO FERRAMENTA EM SALA</b> .....	<b>79</b>
4.1 FILOSOFIA, SEU ESTUDO E O FILOSOFAR .....	82
4.2 CAPACIDADE LEITORA DOS SUJEITOS.....	91
4.3 LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS NAS AULAS DE FILOSOFIA .....	97
<b>5 APRENDIZAGEM FILOSÓFICA SIGNIFICATIVA A PARTIR DO TEXTO</b> .....	<b>103</b>
5.1 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA.....	103
5.2 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA .....	111
5.3 METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA POR MEIO DO TEXTO8FILOSÓFICO.....	117
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>145</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presença da Filosofia no Brasil pode ser historiada sob diferentes perspectivas. Uma delas é sobre a do seu ensino. Mais especificamente, que método (ou métodos) preponderante foi adotado nestes mais de quatro séculos? E, sob essa perspectiva, a história do seu ensino pode ser dividida em três períodos, sendo que o último está ainda em seu nascedouro. O primeiro inicia-se ainda no Período Colonial (1500-1822) e vai até a década de 40 do século XX, quando chega ao Brasil, mais especificamente, em São Paulo, a missão francesa para trabalhar na recém-criada Universidade de São Paulo. A partir da chegada desta missão, inicia-se o Segundo Período, com uma mudança fundamental na forma de se ensinar Filosofia no Brasil: “a implantação do modelo historiográfico francês” (MARQUES, 1999, p. 648). O Terceiro Período inicia-se no final do século XX e começo do século XXI e, neste caso, pode ser tomada como marco fundante, a conferência feita por Oswaldo Porchat no II Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia, em maio de 1998, intitulada “Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia”.

No Primeiro Período (1549-1940), predominou o “... *ratio studiorum* como método de ensino aprendizagem” (PIMENTA, 2008, p. 125). Neste, a preleção é a metodologia principal da didática jesuítica, valendo para todas as disciplinas. Segundo Franca, a preleção “... é uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar. Seus métodos e aplicações variam com o nível intelectual dos estudantes” (1952). Consistia em quatro passos: o primeiro era a leitura do texto ou discurso elaborado para a aula; o segundo consistia na exposição dos argumentos e das conexões onde procedesse; no terceiro passo, dever-se-ia ler cada período, explanando os de maior dificuldade, bem como ligando um ao outro, conforme a situação, para que o pensamento fosse melhor explanado; por fim, retomar o trecho lido, desde o princípio. Percebem-se nesta metodologia algumas características, tais como: o professor fala e os alunos ouvem e memorizam; a repetição do conteúdo é feita quase à exaustão; não há espaço para debates. Além destas, havia outras recomendações específicas para os professores de Filosofia: Aristóteles deveria ser seguido com atenção, tomando cuidado naquilo que seu pensamento punha em risco a fé; os autores inimigos do catolicismo não deveriam nem ser lidos, nem citados nas aulas; da mesma forma, dever-se-ia fugir de Averrois, Alexandre e seus

seguidores; quanto a Tomás de Aquino, deveria ser seguido sem parcimônia, quando muito, pedir desculpas quando precisasse questionar-lhe alguma coisa. Apesar da expulsão dos jesuítas em 1759, esse método foi hegemônico até a chegada da missão francesa.

Havia ainda uma segunda metodologia, menos difundida, mas não menos importante, que estava ligada à perspectiva do ensaio, que, por aqui, se caracterizou “... pelo escrito leve e solto, acusado, posteriormente, de ignorar a tradição, não por negá-las, mas pelo simples desconhecimento de sua existência” (PIMENTA, 2008, p. 126).

Neste período surgem os primeiros manuais de Filosofia, então chamados de compêndio. A primeira obra deste gênero de que se tem registro são as *Preleções Filosóficas*, de Silvestre Pinheiro Ferreira, publicadas de 1813 a 1820. Outras se seguiram: *Compêndio de Filosofia*, de Frei Francisco do Mont’Alverne; *Compêndio de Filosofia Nacional*, de Dom José Afonso de Moraes Torres, entre outros (JAIME, 2001). Outra característica tanto da Filosofia, quanto de seu ensino neste período é a influência do ecletismo cousiniano<sup>1</sup>. Jaime (2001) e Cruz Costa (1956) destacam o ecletismo no pensamento e na obra de Mont’Alverne. Ambos o consideram “um novo deus”.

O segundo período inicia-se, como já foi dito, com a chegada da missão francesa, que aqui implanta o método estruturalista de estudo da Filosofia, que tem em Martial Gueroult o seu mentor. A “... influência desta maneira de estudar e ensinar filosofia foi, durante algumas décadas, quase hegemônica, para não dizer em sua totalidade” (PIMENTA, 2008, p. 124). O método estruturalista se caracteriza pela leitura dos textos clássicos, buscando “... reconstruir a ordem interna ou a ordem das razões nas obras de outros filósofos”. E, nesta perspectiva, os seguidores deste método fizeram a sacralização do mesmo, tomando-o como a forma hegemônica de se aprender/ensinar Filosofia/filosofar no Brasil a partir da década de 30 do século passado. Porém, o que se fez, segundo Pimenta, foi “uma filosofia estéril, um ‘pensamento tímido’” (2008, p. 126). A crítica<sup>2</sup> feita por Pimenta (2007,

---

<sup>1</sup> Victor Cousin (1792-186) foi um proeminente filósofo espiritualista eclético francês, tendo exercido diversos cargos na corte de Luís Felipe. Seu pensamento influenciou fortemente o pensamento francês do século XIX (REALE e ANTISERI, 1991, p. 260).

<sup>2</sup> Em parte, concordamos com as críticas feitas ao método estruturalista, principalmente no que tange ao tratamento dispensado ao texto filosófico. Porém, não se pode ignorar a sua grande contribuição na formação de filósofos e professores de Filosofia nas últimas oito décadas no Brasil. O problema

2008, 2011, 2013), Palacios (2004) ao método estruturalista foi precedida pela de um de seus maiores defensores (PORCHAT PEREIRA, 1998)<sup>3</sup>. Segundo este, “Estamos fazendo boa História da Filosofia e estamos preparando nossos alunos com seriedade e rigor para serem bons historiadores da Filosofia” (PORCHAT PEREIRA, 2010, p. 18). Porém, o mesmo adverte sobre o método que até então advogara:

Quero interrogar-me aqui, porém, sobre se essa é também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da Filosofia, para atender ao anseio original dos que vieram ao curso de Filosofia movidos por outra intenção que não a de tornar-se um dia bons historiadores do pensamento filosófico. (PORCHAT PEREIRA, 2010, p. 21).

A crítica de Porchat Pereira faz sentido, na medida em que o método até então privilegiado, negligenciava aspectos relevantes da atividade filosófica, “... a saber, a crítica e a reflexão, a partir dos clássicos da história da filosofia, sobre a realidade contemporânea” (PIMENTA, 2008, p. 125). Ou seja, “o ensino de filosofia não pode prescindir da história da filosofia” (SILVA, 1993, p. 801). Porém, esta, somente será significativa, na aprendizagem e na atividade filosófica, se permitir o momento da crítica e da reflexão. O problema, então, no método estruturalista é que o mesmo fica na exegese do texto pelo texto. O que ocorre é a formação de bons historiadores da Filosofia, uma vez que, com esta metodologia, se consegue formar alunos que sabem falar com propriedade, seriedade e rigor de Filosofia<sup>4</sup>. No entanto, matou-se neles “seus impulsos filosóficos” (PORCHAT PEREIRA, 2010, p. 21).

Curiosamente, o modelo historiográfico francês não considera o contexto histórico nem do autor, nem da obra, na leitura dos textos clássicos. Isto porque, “O estudo (...) busca a compreensão dos conceitos e da ordem interna do texto filosófico” (PIMENTA, 2008, p. 125). Isto é, o texto é tomado por ele mesmo. Ainda que Gueroult afirme que “... a história da filosofia é, de fato, o principal instrumento de iniciação à filosofia e, para a filosofia, permanente inspiração” (2000, p. 162).

---

maior, talvez, seja o fato de muitos professores de Filosofia da Educação Básica quererem reproduzir nesta, o mesmo estilo de ensinar/aprender Filosofia/filosofar característico deste método no Ensino Superior. Por não terem recebido uma adequada formação pedagógica que os preparasse para o exercício do magistério na Educação Básica, tenderam à reprodução do método que os formou.

<sup>3</sup> Este artigo de Porchat Pereira foi publicado na Dissenso – Revista de Estudantes de Filosofia, do Departamento de Filosofia da USP, em 1998. A versão que utilizaremos é o que foi publicado na Revista Fundamento, em 2010.

<sup>4</sup> Heller (1983) o definiria como o entendedor parcial, pois que compreende apenas um dos três momentos da recepção completa da Filosofia, a saber: como pensar, agir e viver. “Os entendedores formam o estável círculo dos que compreendem, julgam e lêem filosofia” (HELLER, 1983, p. 37).

Assim, o privilegiamento de um aspecto – ordem interna do texto – negligenciou os demais aspectos da atividade filosófica – o contexto histórico e epistemológico do autor e obra, bem como o momento da crítica e da reflexão. Com Porchat Pereira (2010) afirmamos:

Talvez seja o momento de começarmos a refletir sobre esse problema, de iniciarmos sobre ele uma discussão longa, demorada e ponderada, reunindo estudantes e professores, que poderia ser levada a efeito e mesas-redondas, em colóquios, até mesmo em seminários e cursos. (PORCHAT PEREIRA, 2010, p. 21).

A urgência do momento, no entanto, nos coloca na obrigação de trocar o “talvez” pelo “É momento de refletirmos sobre esse problema”. Não que devamos agir apenas movidos pela urgência do momento (agir imediato), mas, para que possamos permitir que, aquilo que é característico da atividade filosófica (a crítica e a reflexão), se efetive tanto na formação dos que procuram a Filosofia, seja para se constituírem em pesquisadores, seja para se constituírem como professores (ou os dois), quanto na formação dos jovens que têm aulas de Filosofia no Ensino Médio. Pois, se queremos que os mesmos desenvolvam, por meio da aprendizagem filosófica, um espírito crítico e reflexivo, não podemos continuar formando apenas “bons historiadores [entendedores] da Filosofia”, mas, professores em condições de refletir, bem como de compreender filosoficamente a si mesmos, ao outro e ao mundo. Esse é o desafio deste Terceiro Período. No entanto, para possibilitar, por meio do ensino de Filosofia, a crítica e a reflexão, a partir dos clássicos da História da Filosofia, faz-se necessário, antes, repensar a formação em nível de graduação e pós-graduação em Filosofia. No questionamento levantado por Porchat Pereira – “Não estará o método esterilizando a reflexão?” (PORCHAT PEREIRA, 2010, p. 23) – já está implícita a necessidade de se repensar o método, tanto de ensino de Filosofia, quanto da formação de quem irá ensinar. Isso nos remete, ainda, a outro problema: como quem vai formar, que foi formado no método antigo, irá formar dentro de um paradigma novo? Segundo Porchat Pereira, ainda, não estarão “... dadas as condições que propiciarão uma tal ‘revolução’?” (PORCHAT PEREIRA, 2010, p. 22).

Nestes quatro séculos de presença no Brasil, o ensino de Filosofia também, transitou entre a obrigatoriedade, a ausência ou o *status* de disciplina optativa (1961)

ou até mesmo de conteúdo transversal (1996) nos currículos escolares. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/61), a Filosofia iniciou o seu último período de ausência dos currículos do Ensino Médio. Primeiramente como disciplina optativa e, depois, simplesmente retirada do currículo do Ensino Médio com a Lei 5692/72.

Passados quase 40 anos de luta pelo retorno da Filosofia como disciplina curricular, garantida pela Lei nº 11.684<sup>5</sup>, em vigor desde junho de 2008, o momento agora é de justificar e legitimar sua presença na formação de jovens na fase final da Educação Básica. Segundo Gelamo, “No Brasil a produção teórica sobre a temática do ensino da Filosofia é bem recente e ainda bastante restrita” (2010, p. 332). Justifica-se esse baixo acúmulo por duas razões: primeiro, pela própria ausência em si, uma vez que a própria realidade não apresentava a demanda; em segundo lugar, porque era um momento mais reivindicativo, justificando assim que o debate ocorresse mais em torno do problema de sua reinclusão na matriz curricular como disciplina e não como conteúdo, transversal ou não. Para grande parte dos filósofos brasileiros, mais ainda para os professores dos Departamentos de Filosofia, tanto em cursos de graduação, quanto de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) das universidades e Instituições de Ensino Superior, o ensino de Filosofia ainda não é visto como um problema propriamente filosófico – no máximo um “problema de menor importância para a *Filosofia*” –, mas restrito ao campo educacional, uma vez que, as questões sobre o ensino de Filosofia ainda são tratadas como “questões educacionais”, como problemas “ligados à Filosofia da educação”, por filósofos por formação, “mas que atuam na área de educação”, distante ainda dos “problemas filosóficos” (GELAMO, 2010, p. 333). Segundo o mesmo autor ainda, os poucos trabalhos analisados são de filósofos vinculados a cursos de Filosofia e que tratam mais “de questões político-educacionais concernentes à importância da Filosofia e do seu ensino na formação do cidadão”, que de seu ensino propriamente dito, sendo

---

<sup>5</sup>Vale ressaltar que na rede privada, durante esse período, o ensino de Filosofia nunca foi retirado por completo do currículo. Pelo contrário, na década de 90 e seguinte, até serviu de estratégia de *marketing*. Da mesma forma, encontrou resistência em alguns Estados da Federação quanto a obrigatoriedade. O caso mais típico é o do Estado de São Paulo. O Parecer CEE Nº 343/2007 – CEB – Aprovado em 04-7-2007 era contrário, acusando o CNE de autoritarismo. Felizmente a Deliberação CEE Nº 77/08 restabeleceu parte do bom senso. Isto porque o mesmo define disciplina, conteúdo e conteúdo programático como componentes curriculares, listando um conjunto deles, sem diferenciá-los. Assim, Filosofia, como as demais disciplinas, pode ser encarada como conteúdo ou conteúdo programático e vice-versa.

que, por vezes, o problema do ensino de Filosofia está relacionado à política educacional dos cursos de Filosofia<sup>6</sup>.

Dessa forma, competiria aos pedagogos e aos filósofos da educação tratar desse problema. Não que ambos não sejam competentes<sup>7</sup> para isso. Mas, entendemos com Coutel (1996) que, antes de se pôr uma questão pedagógica, o ensino de Filosofia deve ser pensado como uma questão filosófica com implicações pedagógicas e, ao mesmo tempo, uma questão pedagógica com implicações filosóficas. Quando um professor de Filosofia se pergunta “Que Filosofia ensinar?”, filosoficamente ele pode adotar distintas posições: assumir uma determinada corrente filosófica e ensinar Filosofia a partir desta; ou assumir uma posição de suposta neutralidade para não comprometer-se, ou ainda, assumir uma postura crítica e partir do princípio de que não existe uma Filosofia, mas várias Filosofias. Pedagogicamente, porém, deverá entender que, com uma aula semanal ou duas, durante dois, três ou quatro anos, não é possível ensinar toda a tradição filosófica, mas que deverá fazer escolhas.<sup>8</sup> E, fazer escolhas, implica comprometer-se. Tais escolhas, porém, não devem formar, ao final, uma colcha de retalhos, ou adotar-se o ecletismo cousiniano, mas uma sequência lógica e coerente de conteúdos. Ao mesmo tempo, essas mesmas escolhas não devem ser feitas apenas a partir do juízo do professor, mas também, em certa medida, pelos problemas que o real apresenta, guiando-se pelas diretrizes oficiais norteadoras do ensino de Filosofia, bem como do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou sistema de ensino. Trata-se assim de uma combinação do entendimento kantiano do uso privado da razão (naquilo que tais documentos determinam que devem ser trabalhados) com o uso público da razão (no que, como e por que os mesmos devem ser trabalhados).

Ao mesmo tempo, ao se definir que ou qual Filosofia ensinar, é necessário pensar antes, sobre como ensiná-la e, ao mesmo tempo, como a mesma é recepcionada. É nesse contexto que nasce o problema central que esta pesquisa

---

<sup>6</sup> Essa situação já havia sido constatada por Gallo e Kohan (2000). O curioso é que, passada uma década, o cenário pouco se modificou. Um problema levantado pelos autores, àquela época, e que ainda se repete, é que existe já uma produção muito boa de dissertações e teses sobre o tema, mas que “raramente conseguem deixar as estantes das bibliotecas” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 7).

<sup>7</sup> Toma-se competência aqui no sentido de alguém que tem conhecimento teórico e tácito a respeito de algo.

<sup>8</sup> Se mesmo nos cursos de Filosofia que preveem um mínimo de duração para o curso com 2.800 horas/aula não é possível estudar toda a tradição filosófica de mais de 2500 anos, que dirá no Ensino Médio com um mínimo de 120 e um máximo de 320 horas/aula durante toda esta etapa da educação!!!

pretende responder: de que maneira a leitura de textos clássicos de Filosofia pode contribuir para uma aprendizagem filosófica? Uma solução para esse problema passa por atender os objetivos assumidos nesta pesquisa: explicitar e caracterizar o campo empírico, bem como os sujeitos discentes partícipes desta pesquisa; identificar e refletir sobre as categorias de análise que possibilitem o tratamento do problema; refletir sobre a importância da Filosofia e de seu ensino na formação de sujeitos esclarecidos e emancipados a partir da Educação Básica; propor uma metodologia de aprendizagem filosófica que tome a leitura dos textos clássicos como tecnologia central.

Por conseguinte, põe-se algumas questões: existe **um** método apropriado para o ensino de Filosofia? Ou, da mesma forma que se supõe que existam Filosofias, também devem existir métodos diversos para o seu ensino? Quanto à metodologia, que espaço teriam os textos clássicos de Filosofia no seu ensino? Como um fim em si mesmo? Ou simplesmente são desnecessários? Ou como uma tecnologia central para que a aprendizagem filosófica ocorra? Ao mesmo tempo, como ler os textos clássicos? Fazendo exegese dos mesmos ou uma leitura hermenêutica? Uma leitura estruturalista ou analítica? Que tipo de leitura é a mais apropriada para se realizar com alunos do Ensino Médio<sup>9</sup>, quando esta objetiva a aprendizagem filosófica? Em que medida a mesma se diferencia da leitura realizada em nível de graduação? Ou não se diferencia? Como superar as dificuldades de leitura que são características dos sujeitos discentes no Ensino Médio? O como ensinar (que é uma questão metodológica) deve responder a que fim se destina o ensino de Filosofia, isto é, para quê ensinar Filosofia? Para proporcionar aos alunos uma cultura ilustrada, a adaptação dos sujeitos à sociedade ou para que os mesmos possam se tornar sujeitos emancipados? Ensinar um conjunto de saberes historicamente produzidos e acumulados, ou o exercício da razão que pode, inclusive, ser aprendido a partir dos mesmos?

Se ao longo das quatro últimas décadas (século XX e XXI) o contexto dos debates era reivindicativo, alguns pesquisadores, no entanto, já haviam iniciado a discussão sobre como e o quê ensinar em Filosofia na Educação Básica. Podemos

---

<sup>9</sup> A expressão “Ensino Médio”, ao longo do texto, aparecerá escrita com iniciais em maiúscula e minúscula. A segunda opção só será usada quando for feita em citação textual.

citar Cunha<sup>10</sup>, Favaretto<sup>11</sup>, Gallo<sup>12</sup>, Kohan<sup>13</sup>, Severino<sup>14</sup> e Horn<sup>15</sup> como os mais representativos no Brasil. Até porque, mesmo que não houvesse uma legislação nacional que tornasse a Filosofia uma disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio (Lei nº. 11684/2008), alguns Estados a foram incluindo no currículo do Ensino Médio e a prática do ensino de Filosofia foi apresentando o problema para a teoria do seu ensino, ainda que este, às vezes, não fosse o reflexo daquela. É o caso de Estados como Amazonas, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro que, ainda que em situação de precariedade<sup>16</sup>, mantiveram a Filosofia como disciplina no Ensino Médio.

Ao longo da década de 90, essa precarização do seu ensino passa por um

---

<sup>10</sup> José Auri Cunha é professor da Universidade de São Marcos-SP e de Filosofia do Colégio Vera Cruz (SP) e publicou as seguintes obras sobre o tema: *Filosofia na Educação Infantil: Fundamentos, Métodos e Propostas. Filosofia para a Criança*.

<sup>11</sup> Favaretto é professor de Metodologia do Ensino de Filosofia da USP e tem como principais trabalhos nesta área os seguintes títulos: *Sobre o Ensino de Filosofia; Aspectos Metodológicos do Ensino de Filosofia no 2º Grau. Subsídios Para a Reformulação da Proposta Curricular de Filosofia no 2º grau; Notas sobre ensino de Filosofia. Filosofia, ensino e cultura; Prefácio (Ensino de Filosofia e Currículo). Ensino de Filosofia e Currículo*.

<sup>12</sup> Professor da Unicamp publicou diversas obras sobre o tema, entre as quais podemos destacar: *Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. Educação e Filosofia, A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade; A Filosofia no Ensino Médio e seu caráter interdisciplinar; O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais; Ensino de Filosofia: Teoria e Prática; A Filosofia e seu ensino; Filosofia do Ensino de Filosofia; Filosofia no Ensino Médio; O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia; A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade; Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios; A Especificidade do Ensino de Filosofia: em torno dos conceitos; Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio; Perspectivas da Filosofia no Ensino Médio Brasileiro*.

<sup>13</sup> Professor da UERJ, é orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Entre suas principais obras sobre o ensino de filosofia se destacam: *Devir-criança da filosofia. Infância da educação; Filosofia. O paradoxo de aprender e ensinar; Filosofia, aprendizagem, experiência; Filosofia, la paradoja de aprender y enseñar; Infancia e filosofia; Políticas do ensino de filosofia; Filosofia: Caminhos para seu ensino; Filosofia no Ensino Médio; Filosofía con niños. Aportes para trabajar en el aula; Filosofia para Crianças; Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman; Filosofia para Crianças na prática escolar; Filosofia para Crianças em Debate*.

<sup>14</sup> Professor aposentado da USP e atualmente trabalhando na UNINOVE-SP. Sobre o ensino de filosofia publicou as seguintes obras: *Como ler um texto de filosofia; Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. Pro-Posições; Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. Pró-Posições; A filosofia na formação do adolescente no ensino médio; Desafios atuais do ensino da Filosofia; O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento; A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial*.

<sup>15</sup> Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR. É coordenador do NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia. Sobre o ensino de Filosofia publicou a seguinte obra: *Ensinar Filosofia: Pressupostos Teóricos e Metodológicos*. Além disso, é autor de diversos capítulos de livro e artigos sobre o tema.

<sup>16</sup> Precariedade porque não existe uma padronização nas formas de oferta da disciplina de Filosofia. Às vezes é optativa; às vezes é obrigatória, mas somente em uma série e com uma hora aula semanal; às vezes está presente no período diurno e ausente no noturno. Outro problema é a abertura de concurso para que professores formados em Filosofia venham a ministrar a disciplina.

processo de regularização com a Lei 9394/96 (Artigo 36, Inciso III), bem como com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O problema é que, a situação precária persiste na medida em que passa a ser ofertada não como disciplina, mas como conteúdo transversal. Num levantamento feito em 2003, Fávero *et alii*<sup>17</sup> aponta o seguinte mapa da situação do ensino de Filosofia no nível Médio: em 2 unidades da Federação a Filosofia era tratada como disciplina, com duas horas semanais e em mais de uma série/ano; em 13 Estados, ofertavam a disciplina pelo menos duas horas semanais durante uma série/ano; e em 7 Estados tratavam a Filosofia como disciplina opcional, com pelo menos duas horas semanais.

Desde 2006, as Orientações Curriculares para Ensino Médio afirmam que “A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio” (MEC, 2006, p. 15)<sup>18</sup>, retomando, do ponto de vista institucional, o seu caráter de disciplina e não de conteúdo. Assim, já podemos falar de uma experiência com o seu ensino que, legalmente instituído ou não, precisa ser teorizada para realimentar a sua prática. E algumas das questões que a prática nos apresenta, basicamente, são as seguintes: o que ensinar? Como ensinar? Por que ou para quem ensinar Filosofia? Ensinar a Filosofar ou Filosofia, como refletiram Kant e Hegel, respectivamente? Que metodologia, ou metodologias adotar: dialógica, expositiva ou investigativa? Criação ou apropriação de conceitos? Filosofismos? Educação moral? Trabalhar com temas, filósofos ou com a História da Filosofia? O que se pretende com o ensino de Filosofia? Qual a importância da mesma na formação de jovens do Ensino Médio?

Os caminhos são tantos quantos são os professores e suas diferentes formações. No entanto, podemos falar de algumas práticas que se consolidaram ao longo dos últimos anos, constatadas por pesquisas, realizadas por institutos ou pesquisadores; de sugestões apontadas por autores de manuais de Filosofia e, de orientações sugeridas pelos documentos oficiais. Segundo pesquisa realizada por

---

<sup>17</sup> Trata-se de uma pesquisa realizada no Brasil, a partir de uma solicitação da UNESCO “visando a mapear as condições do ensino de filosofia no país em seus diversos níveis, com especial ênfase na educação média” (FÁVERO *et alii*, 2004, p. 257), a partir do qual os autores escreveram um texto para traçar um mapa das condições de seu ensino naquele momento (2003).

<sup>18</sup> Em 2008, por meio da Lei nº 11.684, Filosofia e Sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, publicadas no Diário Oficial da União, Seção 1, Nº 22, terça-feira, 31 de janeiro de 2012, reafirmam a presença da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

Horn (2002), podemos apontar as seguintes práticas metodológicas consolidadas no ensino de Filosofia, tanto por parte dos professores graduados na área específica, quanto os de outras áreas: “a) aulas expositivas; b) aulas dialogadas (...); c) uso de recursos como texto, quadro, giz, filmes, retroprojektor; d) trabalhos escritos/pesquisa extra-classe” (HORN, 2002, p. 122). FÁVERO (2004) sustenta que, a partir de eventos e publicações nacionais que tratavam do ensino de Filosofia “pode-se inferir que a filosofia no ensino médio se resume, na maioria dos casos, a debates em torno de temas atuais, com o auxílio de referências filosóficas” (2004, p. 270). Em uma pesquisa realizada com professores de Filosofia do Distrito Federal em 2001, foram apontados os seguintes métodos ou práticas metodológicas: “debates, seminários, aulas expositivas e de algumas atividades de leitura” (GONTIJO & VALADÃO, 2004, p. 296). Em síntese, pode-se afirmar que as práticas consolidadas giram em torno do discurso do professor sobre determinado tema, filosófico ou não, de um filósofo ou período da História da Filosofia, com a participação dos alunos, bem como, às vezes, com o apoio de alguns recursos, tais como: texto clássico<sup>19</sup> ou não, livro didático, charges, filme, entre outros.

Dentre os institutos dedicados às pesquisas sobre o ensino de Filosofia, tem-se destacado em muito o NESEF/UFPR<sup>20</sup>. Criado em 1998, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia constituiu-se como um importante espaço de reflexões e pesquisas sobre o ensino de Filosofia. Por meio da promoção de eventos tais como encontros, Olimpíada Filosófica<sup>21</sup>, reuniões do Coletivo de Professores de Filosofia do Paraná e reuniões ordinárias, da publicação da Revista do Nese<sup>22</sup>, tem desenvolvido pesquisas principalmente quanto aos aspectos

---

<sup>19</sup> Segundo Vieira (2012, p. 55), a presença dos textos clássicos nas aulas de Filosofia é uma constante apenas para 37% dos professores de Filosofia do Ensino Médio no Estado do Paraná. Para os demais, às vezes, ele está presente (61%) ou nunca está presente (1,3%), sendo que um professor sequer respondeu se utiliza ou não. As principais razões apontadas para o pouco ou não uso dos textos clássicos, segundo os entrevistados, são: pouco tempo de aula, alunos que não estão acostumados ou não gostam de ler, deficiência pedagógica do professor para o uso do texto em sala de aula.

<sup>20</sup> NESEF – Núcleo de Estudos Sobre Filosofia e Educação. Criado em 1998, é coordenado pelo professor Geraldo B. Horn. Congrega professores de filosofia tanto do Ensino Médio quanto Superior, bem como alunos de graduação. “... tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino de filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença desse componente nos currículos” (<http://www.nesef.ufpr.br/paginas.php?pagina=historico>). Acesso em 25 maio 2012.

<sup>21</sup> A Olimpíada Filosófica foi criada em 2011 e está na sua terceira edição e tem por objetivo fazer com que os alunos de Ensino Médio de escolas públicas e particulares produzam trabalhos filosóficos, orientados por seus professores, a partir da leitura e estudo de textos filosóficos selecionados.

<sup>22</sup> A Revista do Nese foi lançada em 2012, durante o XV Encontro Nacional da ANPOF (Associação

metodológicos do ensino de Filosofia, especificamente sobre o uso do cinema, da literatura, da imagem e do uso do texto como recursos didático-mobilizadores para o Ensino Médio, de modo especial na escola pública.

Dentre os manuais disponíveis ao trabalho docente, pelo menos quatro apresentam sistematicamente orientações metodológicas quanto ao ensino de Filosofia: 1) *Filosofia*, Vários Autores (LDP) (2006), 2) *Filosofia*, de Antônio Joaquim Severino (1993); 3) *Iniciação à Investigação Filosófica*, de José Auri Cunha (1992); 4) *Temas de Filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (1992)<sup>23</sup>. O primeiro livro alerta que “O estudo e o aprendizado da filosofia envolvem basicamente atividades de leitura, de reflexão, de discussão e de reelaboração” (SEVERINO, 1993, p. 14). Divide o processo em dois momentos: o primeiro de aproximação ao autor e seu texto, com pesquisa sobre o contexto histórico-cultural do autor, por exemplo, e o segundo sobre como trabalhar os textos, iniciando por uma leitura corrente, seguida de uma leitura mais sistemática para explicitar “o tema, o problema e a ideia central do texto”. Para finalizar, sugere levantar questões explícitas ou implícitas no texto para debate e reelaboração por parte dos alunos (SEVERINO, 1993, p. 15). O segundo livro propõe como método a investigação e o debate filosófico a partir de textos clássicos de Filosofia ou não. A seguir, passa algumas orientações sobre como proceder a uma leitura filosófica: iniciar por uma leitura de aproximação para, em seguida, passar a uma leitura de estudo que pressupõe a construção de um esquema para explicitar a estrutura do texto e o fichamento do texto lido. Curiosamente, os dois manuais mais adotados (*Filosofando* e *Convite à Filosofia*)<sup>24</sup> não apresentavam nenhuma proposta metodológica de como ensinar/aprender Filosofia/filosofar até participarem do PNLD<sup>25</sup>. Já a versão simplificada<sup>26</sup> (*Temas de Filosofia*) apresenta 16 páginas com

---

Nacional de Pós-graduação em Filosofia) e está na sua 2ª. edição. É uma revista quadrimestral e tem como foco as discussões e reflexões sobre o ensino de Filosofia.

<sup>23</sup> Além destas obras, outras duas são utilizadas pelos professores da Rede Estadual de Ensino, como complemento ao LDP: *Convite à Filosofia* (Marilena Chauí), *Filosofando* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins) (VIEIRA, 2012, p. 53).

<sup>24</sup> Estes dois manuais, que são utilizados como complemento em sala de aula, segundo Vieira (2012, p. 53), respondem por 84% das escolhas dos professores entrevistados. Exclui-se aqui o Livro Didático Público, que é adotado por 93% dos entrevistados.

<sup>25</sup> Em 2011, pela primeira vez, os professores das escolas públicas de Ensino Médio em todo o Brasil, selecionaram livros didáticos para Filosofia e Sociologia, respectivamente. Segundo relatório do MEC (PNLD – Programa Nacional do Livro Didático), foram selecionados apenas três títulos, de um total de 15 que concorreram. Tais obras não foram consideradas nessa pesquisa, a não ser a obra *Filosofando*. Uma equipe do NESEF está resenhando as mesmas. Porém, não foi possível consultá-

orientações metodológicas. Destaca a importância da leitura, classificando-a em emocional (mais apropriado para a literatura) e racional; esta última indicada para quando se busca uma compreensão crítica sobre que se lê. Esta é ainda subdividida em denotação, interpretação, crítica e problematização.

Do lado oficial, podemos tomar como referência as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Filosofia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica/Filosofia (PARANÁ, 2008), além do Livro Didático Público de Filosofia (PARANÁ, 2006).

As OCNEM (2006), quanto à metodologia, apresentam as seguintes recomendações: “referência consistente à História da Filosofia”, “manter a centralidade do texto filosófico”, “prática da reflexão”, “submissão de todas as opiniões à crítica. Como estratégias, sugerem a “utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc.”. Alertam ainda que, mesmo que não se possa falar de uma neutralidade filosófica por parte do professor, este, ao assumir uma perspectiva filosófica, não deve transformá-la em instrumento de doutrinação, uma vez que o que importa é “convidar os alunos à prática da reflexão”. Curiosamente as OCNEM<sup>27</sup> falam de uma “especificidade” e de algo “próprio” da Filosofia sem, no entanto, apresentar do que isto tratam. As OCNEM ao tratarem do ensino de Filosofia mencionam “a importância do texto filosófico”, tanto no contato que o professor deve ter com o mesmo e como este deve proporcionar tal contato por parte dos alunos.

Já as DCE<sup>28</sup>/Filosofia (PARANÁ, 2008) é mais incisiva quanto à metodologia

las para alimentar esta tese.

<sup>26</sup> Quando se afirma que a obra *Temas de Filosofia* é uma versão simplificada (não simplista) da obra *Filosofando, Introdução à Filosofia*, faz-se a partir de uma comparação entre o título dos capítulos trabalhados, bem como em seus subtítulos das duas obras. Das seis unidades que compõem a segunda obra, cinco são trabalhadas na primeira com o mesmo nome, inclusive em alguns subtítulos. É claro que, até pela extensão da obra e o público a que se destina (tanto Educação Básica, quanto Ensino Superior), a segunda desenvolve os temas de maneira mais aprofundada. Por exemplo: na Unidade Política, subtítulo Força e Poder (no *Filosofando*) e Poder e Força (no *Temas*), o conteúdo é praticamente o mesmo, à exceção da sequência das palavras que compõem o subtítulo, bem como do encadeamento das ideias e a substituição de outras pela citação de um fragmento da obra *O que é poder*, de Gérard Lebrun.

<sup>27</sup> Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

<sup>28</sup> Diretrizes Curriculares Estaduais. As discussões para a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de Filosofia, no Paraná, começaram ainda em 1994, quando da reestruturação do Ensino Médio, os cursos profissionalizantes passaram a contar com disciplina de Filosofia na matriz curricular. À época, o Departamento de Ensino de Segundo Grau, após uma série de discussões e estudos, elaborou a *Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de Segundo Grau*. Com a mudança de governo ocorrida no ano seguinte, a *Proposta* caiu no esquecimento. A partir de 2003, as

a ser adotada por parte dos docentes. Ao apresentar a sugestão de “**conteúdos estruturantes**”, o faz na tentativa de unir a reflexão filosófica a partir dos campos consagrados pela tradição filosófica e a História da Filosofia e afirma que “O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos” (2008, p. 50). E como tal, o que se espera é “que o estudante possa pensar, discutir, argumentar e, que, nesse processo, crie e recrie para si os conceitos filosóficos” (2008, p. 51). Além disso, propõe como metodologia, quatro passos não lineares: a mobilização para o conhecimento; a problematização; a investigação; a criação de conceitos. O primeiro passo pode ser feito por meio da “exibição de um filme ou de uma imagem, da leitura de um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música” (2008, p. 60). Em seguida levanta questões, identifica problemas e investiga o conteúdo. No terceiro passo, recorre-se à “história da Filosofia e aos textos clássicos dos filósofos”. O processo é finalizado com a formulação de conceitos e a construção de seu discurso filosófico por meio de uma produção de texto (PARANÁ, 2008, p. 60). Como estratégias na persecução dos quatro passos, as DCE (PARANÁ, 2008) sugerem a leitura, o debate e a produção de textos, entre outros. O que se pretende é que o aluno de Ensino Médio seja capaz de, a partir da Filosofia, compreender e atuar sobre o presente, com a efetiva compreensão do passado e as perspectivas sobre o futuro.

Com relação ao texto clássico de Filosofia, as DCE fazem menção aos mesmos por pelo menos 14 vezes. Seja para indicar a necessidade de se ir aos textos clássicos (2008, p. 58, 60), seja pelo cuidado que se deve ter em ir aos mesmos (2008, p. 47, 52, 53, 60), seja para afirmar a importância de os alunos entrarem em contato com o mesmo (2008, p. 44, 51, 52, 53, 55, 60), seja para apontar o porquê e como se deve ir aos mesmos (2008, p. 42, 52, 53, 60).

O *Livro Didático Público de Filosofia* é resultado do trabalho coletivo de alguns professores da Rede Estadual de Ensino, que participaram de um processo de seleção para a produção do mesmo, sendo orientados por um consultor externo vinculado a uma Instituição de Ensino Superior paranaense (SCHLESENER, 2008). O LDP “... propõe o estudo da filosofia por meio do uso dos textos” (LDP, 2007, p. 10). Para tanto, sugere a realização de atividades investigativas (que consiste na

---

discussões sobre diretrizes para o Ensino Médio foram retomadas e, em 2008, foram finalizadas. Ela é o resultado do trabalho do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, com a participação consultiva dos professores e dos técnicos dos Núcleos Regionais de Educação.

leitura dos textos para assimilação e entendimento de conceitos), pesquisas (fixar e aprofundar o que se estuda) e debates. A proposta metodológica do LDP está mais bem apresentada nas DCE para Filosofia (PRANÁ, 2008).

A presente tese é resultado da revisão de literatura sobre o ensino de Filosofia, em particular do uso do texto em sala de aula, da análise de documentos oficiais publicados tanto na esfera federal quanto estadual, e de **uma** experiência realizada com duas turmas de Ensino Médio do período matutino (no 2º. e 3º. Ano, em 2010 e 2011, respectivamente), envolvendo 73 alunos no primeiro ano e 78 no segundo ano, de **uma** escola pública no centro de **um** município da Região Metropolitana de Curitiba/Pr. Em cada ano, cada uma das turmas teve 60 horas/aula de Filosofia, durante um semestre (três aulas semanais, às vezes geminadas, às vezes não). Nos Estudos Exploratórios I e II será apresentada a carga horária destinada a cada texto clássico<sup>29</sup>.

As aparentes indefinições são porque a escola em referência não é abstrata, hipotética, mas muito bem determinada, situada e delimitada no contexto do Ensino Médio do Estado do Paraná, e atende também alunos bem determinados. Da mesma forma que o turno investigado – o da manhã – diferencia-se muito dos turnos vespertino e noturno. Enquanto o turno noturno do referido colégio é composto por jovens majoritariamente inseridos no mundo de trabalho, com um alto índice de desistência e reprovação, o público do turno matutino apresenta baixíssimo índice de desistência, reprovação e baixa inserção no mundo do trabalho.

Nesse contexto, atuando como professor desse colégio, ressalto que, formado em Filosofia (licenciatura e bacharelado), sou professor da Rede Pública Estadual desde 1988. Mas, a experiência pessoal com o ensino de Filosofia na Educação Básica começou somente em meados da década de 90, quando, no Paraná, é reorganizado o Ensino Médio, surgindo os cursos profissionalizantes. Inicialmente, até mesmo pela formação incipiente na graduação<sup>30</sup>, a dependência em relação aos manuais foi patente. Porém, a experiência foi apresentando a demanda de se pensar a respeito do ensino de Filosofia e a dependência com

---

<sup>29</sup> Para a realização da pesquisa empírica, houve o consentimento por parte dos discentes das turmas selecionadas, bem como pela equipe de direção da escola, conforme APÊNDICE O – AUTORIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

<sup>30</sup> A formação para o ensino de Filosofia compôs-se das seguintes matérias e respectivas cargas horárias: Psicologia da Educação I e II (60), didática I e II (60), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. E 2º. Graus I e II (60), Prática de Ensino em Filosofia, Sociologia e Psicologia (120).

relação aos manuais foi ficando cada vez menor, conforme foram transcorrendo os anos de experiência. Este problema ficou mais forte ao participar, ainda em 1994, das discussões para a elaboração da **Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de 2º Grau**<sup>31</sup>. Afastado de sala de aula por seis anos para exercer cargo de direção no colégio em que trabalho, a preocupação com o ensino de Filosofia não foi abandonado, uma vez que nesse período, quando a mantenedora possibilitou, inserimos a Filosofia como disciplina curricular nas quatro séries do Ensino Fundamental, a exemplo de outras escolas públicas do Estado do Paraná<sup>32</sup>.

A experiência com o ensino de Filosofia é retomada, ao retornar à sala de aula em 2002, com a elaboração, inclusive, de um material próprio. Esta experiência foi aprofundada de forma sistemática com o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*-Mestrado em Educação realizado na Universidade Tuiuti do Paraná-UTP (2004-2006). O objeto de investigação não foi a prática, mas sim a presença da Filosofia como disciplina no Ensino Fundamental, em particular o caso paranaense. Em 2007, já no PDE<sup>33</sup>, o objeto de pesquisa se desloca para a prática docente: o texto clássico de Filosofia como tecnologia central nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Esses estudos e a pesquisa são agora aprofundados no desenrolar do curso de doutoramento em Educação na UFPR.

Trata-se de um estudo que combina diferentes e diversas técnicas de recolha de dados: questionários, observação direta e participante e análises documentais. Neste ponto, um problema que se levanta é o da validade da pesquisa, isto é, "(...) de saber se o investigador 'observa realmente aquilo que pensa estar a

---

<sup>31</sup> Entre 1993-95, o antigo Departamento de Ensino de Segundo Grau da SEED/PR, sob a coordenação da professora Stela Maris da Silva Lóris, realizou uma série de encontros entre professores da rede estadual, técnicos da Secretaria e consultores – Celso Favaretto (FEUSP) e Bianco Z. Garcia (UEL) – com o objetivo de elaborar uma proposta curricular para o ensino de Filosofia.

<sup>32</sup> Em 2005, conforme (VALESE, 2006), 60 escolas de 18 municípios paranaenses ofertavam a disciplina de Filosofia nas séries finais do Ensino Fundamental. Isso se deveu a que, naquela época, era possível incluir disciplinas na Parte Diversificada (25% da carga horária), que viesse complementar as obrigatórias (75% da carga horária). Cada unidade escolar tinha autonomia para definir que disciplinas, em que séries e a carga horária semanal das mesmas. Essa situação alterou-se em 2003 quando foi feita uma reforma curricular nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

<sup>33</sup> O PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – é um programa de formação continuada, instituído em 2007 pelo governo do Estado do Paraná, que atende os professores da rede estadual de ensino do Paraná. Podem participar do programa somente professores concursados, que são liberados por um ou dois anos, dependendo se o mesmo já possui ou não mestrado/doutorado. Faz parte do Plano de Carreira do Magistério instituído pela Secretaria Estadual da Educação em 2004, após um intenso debate entre a mantenedora e a APP-Sindicato, além das mobilizações da categoria organizadas pelo sindicato.

observar” (LESSARD-HÉBERT *et alii*, 1994, p. 68). Isto porque as coisas não se mostram a nós tal qual são, muito menos temos nós a capacidade de “ver as coisas diretamente na sua essência” (KOSIK, 2002, p. 27). Assim, há que se pensar em instrumentos que nos permitam captar o mais próximo possível a realidade. Uma vez que,

(...) a preocupação com a validade é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico. (GAUTHIER<sup>34</sup> apud LESSARD-HÉBERT *et alii*, 1994, p. 68-69).

A partir do desenvolvimento da pesquisa e da observação dos dados empíricos, busca-se refletir sobre o ensino de Filosofia e apontar algumas respostas para as questões levantadas anteriormente. O que se pretende, principalmente, é investigar a recepção do texto filosófico por parte dos sujeitos discentes. Por meio de um trabalho planejado e aplicado, buscou-se verificar como estes reagiam ao trabalho com textos filosóficos<sup>35</sup>, identificando suas reações, dificuldades, simpatias/antipatias, bem como melhora na reflexão e argumentação na exposição e argumentação de suas ideias. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as produções de textos dos alunos, avaliações com questões subjetivas e entrevistas com grupos de alunos selecionados pelo pesquisador<sup>36</sup>. Os primeiros serviram para verificar e acompanhar a compreensão dos alunos quanto aos conteúdos trabalhados por meio dos textos selecionados; os últimos para verificar as reações com relação à leitura de textos filosóficos. Além disso, foi utilizado um caderno de anotações semanais das atividades realizadas, bem como das dificuldades encontradas no dia a dia da escola. A partir destas anotações, o trabalho foi sendo reorientado.

O texto está dividido em quatro capítulos. No primeiro, é feita uma apresentação da escola onde a pesquisa foi realizada assim como a caracterização dos sujeitos discentes alvo desta pesquisa. Além disso, são apresentados e analisados os dados coletados por ocasião da aplicação do Questionário Socioeducativo. No final do mesmo são apresentados os pressupostos teóricos da

---

<sup>34</sup> Sem tradução para o português.

<sup>35</sup> Os critérios utilizados para a escolha dos textos serão apresentados no capítulo primeiro.

<sup>36</sup> Quando da apresentação dos resultados, também foram apresentados os critérios utilizados para selecionar o grupo de alunos para as sessões coletivas.

mediação entre professor, aluno, texto e saber filosófico. A partir de uma retomada da análise sobre o ensino de Filosofia, discute-se o problema de sua aprendizagem a partir do uso de textos clássicos de sua tradição. Atividade esta em parte dificultada pela baixa capacidade leitora dos sujeitos discentes, mas, que pode ser superada inclusive com este tipo de leitura. O papel que é desempenhado tanto pelo professor, quanto pelo aluno na aprendizagem filosófica a partir dos textos clássicos, bem como a relação destes com o texto é problematizado no terceiro capítulo. Além disso, discute-se também a importância do texto clássico de Filosofia para a sua aprendizagem.

No segundo capítulo são apresentados, analisados e comentados os resultados da pesquisa empírica.

O terceiro capítulo é dedicado, principalmente, à reflexão sobre o ato de ensinar/aprender Filosofia/filosofar, retomando o debate entre Kant e Hegel a partir de três tópicos: considerações de ambos sobre o ser humano, a educação e a Filosofia e seu ensino. Além disso, reflete-se sobre uma das categorias centrais dessa tese: a capacidade leitora dos sujeitos discentes. O mesmo é finalizado tratando do desafio que é ler textos clássicos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio.

Por fim, no último capítulo, a partir de algumas considerações sobre a Filosofia, o seu ensino e, educação, é proposta uma metodologia da aprendizagem filosófica que toma os textos clássicos de Filosofia como tecnologia central, mas não como um fim em si mesmo. A sistematização desta proposta é resultado do trabalho prático-teórico com o ensino de Filosofia no Ensino Médio, assim como das pesquisas realizadas no curso de mestrado, no PDE e nas atividades do NESEF, além da participação nos encontros do Coletivo Estadual de Professores de Filosofia do Paraná<sup>37</sup> e eventos, locais ou internacionais de reflexão sobre o ensino de Filosofia<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> O Coletivo de Professores de Filosofia do Paraná é composto por professores e pesquisadores de Filosofia no Ensino Médio e nas Universidades do Paraná.

<sup>38</sup> VII Congresso Sul-Americano de Filosofia: Natureza e Liberdade, da PUCPR (2005); XV Jornadas sobre La Enseñanza de La Filosofía – Coloquio Internacional, Buenos Aires – Argentina (2008); II SIMPHILO – Simpósio sobre Ensino de Filosofia da Faculdade de Educação da Unicamp (2009); IX Simpósio Sul Brasileiro de Ensino de Filosofia, Porto Alegre/RS (2010).

## 2 ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE SEUS TEXTOS

A partir da explicitação da experiência docente, este capítulo trata de apresentar e problematizar o objeto desta pesquisa: recepção discente do texto filosófico na aprendizagem filosófica no Ensino Médio.

Para alcançar este objetivo, o mesmo inicia-se pelo resgate da experiência docente com o ensino de Filosofia e caracterização dos sujeitos discentes partícipes desta pesquisa. Na sequência, são apresentados e problematizados os resultados obtidos a partir da experiência de aprendizagem filosófica mediada por textos filosóficos previamente selecionados, com duas turmas de alunos de Ensino Médio de uma escola pública do Município de Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba, Paraná, nos anos de 2010 e 2011. Ao final do capítulo, reflete-se sobre as mediações necessárias entre o estudante, o professor e o texto e a relação entre o texto e o saber filosófico, tomando o primeiro como uma forma privilegiada de acesso ao segundo.

### 2.1 ASPECTOS CONTEXTUAIS E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A questão central deste trabalho é a recepção do texto filosófico por parte dos alunos na aprendizagem filosófica. Para tanto, foram selecionadas, em 2010, duas turmas de 2º. Ano<sup>39</sup> de Ensino Médio do Colégio Estadual Deputado Arnaldo Faivro Busato, do município de Pinhais/Pr. A partir da escolha das turmas com as quais foi feita a pesquisa empírica, passou-se ao planejamento das atividades, seguido da execução do mesmo, bem como, *pari passu*, à coleta de dados para posterior análise. A seguir passamos à caracterização da escola, seguida de uma caracterização das turmas. Apresentamos ainda o planejamento executado como também a apresentação e comentários dos dados coletados durante o processo.

O Colégio Estadual Deputado Arnaldo Faivro Busato, criado em 1971 como Ginásio Estadual de Pinhais, é uma escola tradicional no município de Pinhais/Pr. Desde a década de 80 do século passado, oferta cursos profissionalizantes, motivo pelo qual é procurado por alunos dos mais diferentes bairros do Município de Pinhais, além de cidades vizinhas. Atualmente oferece o Ensino Médio Regular e os

---

<sup>39</sup> O trabalho foi continuado com estas duas turmas em 2011.

cursos Técnico em Administração e Formação de Docentes – Integrado<sup>40</sup> e Subsequente<sup>41</sup> – além de atender às séries finais do Ensino Fundamental. No total são 2.324 alunos matriculados em 2010, distribuídos em 64 turmas, nos períodos da manhã, tarde e noite. No segundo semestre de 2011, estavam matriculados 2.105 alunos, distribuídos em 63 turmas. Do trabalho com quatro turmas de Ensino Médio Regular foram escolhidas duas turmas da 2<sup>a</sup>. Série em 2010 que, em 2011 estavam cursando a 3<sup>a</sup>. Série.

A escolha da série deveu-se à possibilidade de realização da pesquisa empírica por pelo menos dois semestres, ainda que não subsequentemente<sup>42</sup>. Assim, a série escolhida foi o 2<sup>o</sup>. Ano do Ensino Médio que, desde o início de 2010, tem um currículo organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais<sup>43</sup>. Nesta organização, cada turma estuda um bloco de seis disciplinas por semestre, de maneira alternada. São dois blocos. O primeiro é composto pelas seguintes disciplinas: Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Língua Portuguesa e L. E. M.-Inglês. Já o segundo bloco é composto por Arte, Física, Geografia, Matemática, Sociologia, Química. A pesquisa empírica foi realizada em 2010 com duas turmas, no segundo semestre e, com duas turmas em 2011, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. Da turma do primeiro semestre de 2011 (**3B1**)<sup>44</sup>, 50% aproximadamente não participaram da pesquisada em 2010, por conta da unificação de três turmas em duas e por transferências de outras escolas e/ou mudanças de período (diurno para noturno e vice versa). As turmas de 2010 foram identificadas como turmas **2A** e **2C**. Já as turmas de 2011, como **3B1** e **3B2**.

---

<sup>40</sup> Integrado é o curso profissionalizante oferecido a quem ainda não cursou o Ensino Médio e é ofertado em 4 anos.

<sup>41</sup> Subsequente é o curso profissionalizante ofertado a quem já concluiu o Ensino Médio e é cursado em 3 ou 5 semestres.

<sup>42</sup> Não foi possível a realização da pesquisa em dois semestres consecutivos porque as turmas selecionadas tinham um currículo organizado por blocos, conforme nota 32.

<sup>43</sup> O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais – nome oficial da nova organização curricular do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais do Paraná – foi criado pela Resolução n.º 5590/08 SEED e pelas instruções n.º 21/08 e 004/2009 SUED/SEED. As razões apontadas para tal modificação são os altos índices de evasão, ausência e reprovação e “a necessidade de ações pedagógicas que garantam a qualidade de ensino”. Não existem nos documentos quais os critérios utilizados para a distribuição das disciplinas nos blocos, muito menos a carga horária de cada uma. Nos relatórios das discussões a equidade entre as disciplinas e uma maior carga horária para Língua Portuguesa e Matemática foram os únicos critérios para a atribuição da carga horária. O princípio da equidade parece não valer para o ensino de Filosofia e de Sociologia... No Colégio Arnaldo Busato, após uma experiência de 2 anos, ao não perceber nenhuma mudança positiva nos índices de evasão, ausência e reprovação, pelo contrário, a comunidade escolar optou pelo retorno ao sistema anterior.

<sup>44</sup> Por questão de ordem administrativa, as duas turmas ficaram com a mesma identificação (**3B**). Para diferenciá-las, foi acrescido o número 1 (primeiro semestre) e 2 (segundo semestre).

Aproximadamente 50% dos alunos da Turma **3B1** de 2011, são oriundos da Turma **2C** de 2010.

Com a nova organização curricular e de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia (PARANÁ, 2008), os conteúdos estudados em Filosofia ficaram assim distribuídos: no primeiro ano estuda-se Mito e Filosofia e Teoria do Conhecimento; no segundo ano, Ética e Filosofia Política; no terceiro ano, Filosofia da Ciência e Estética. Assim, a pesquisa foi realizada com a utilização de textos clássicos relacionados à temática de Ética e Filosofia Política, quais sejam: **Livro VII e X de A República** e **Apologia de Sócrates**, de Platão e **Discurso Sobre a Origem das Desigualdades entre os Homens**, de Rousseau e Estética, particularmente o **Livro X de A República**. A escolha dos textos foi motivada pelas seguintes razões: têm relação com a temática filosófica que está programada para as séries em investigação; são textos de leitura com grau de complexidade mediana; com exceção da **Apologia**, os demais têm sido relacionados para a segunda fase de sucessivos vestibulares da UFPR.

Para traçar o perfil das turmas foram aplicados: um questionário com perguntas semiabertas, identificado como Questionário Socioeducativo<sup>45</sup> (Apêndice A); e um questionário com questões do PROVA BRASIL<sup>46</sup> aplicado em 2009, combinado com questões objetivas sobre Filosofia (Apêndice B), Sondagem Sobre Capacidade Leitora<sup>47</sup>. Foi aplicada uma avaliação com questões sobre fragmentos de textos clássicos de Filosofia identificada como Prova Questões Aberta (Apêndice C), cujos resultados serão apresentados mais adiante, a partir de uma análise de cunho quantitativo e qualitativo.

---

<sup>45</sup> O Questionário Socioeducativo é um instrumento composto por perguntas que tem como objetivos: caracterizar minimamente a trajetória acadêmica dos discentes, bem como de seus genitores; verificar de que maneira os discentes ocupam seu tempo livre fora do horário escolar, assim como seus hábitos de estudo e de leitura e de seus genitores; por fim, coletar informações sobre a aprendizagem filosófica dos alunos em séries anteriores.

<sup>46</sup> O exame PROVA BRASIL é um exame aplicado a alunos do 5º. e do 9º. Ano e faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB. É aplicado de dois em dois anos, aos alunos das escolas públicas urbanas e avalia as habilidades de leitura (Língua Portuguesa) e resolução de problemas (Matemática). Mesmo considerando as críticas que se pode fazer a esses modelos de avaliação – “incapacidade de identificar se a escola está ou não atendendo suas funções sociais”, padronização da avaliação, levantamento de dados com vistas à comparação e competição, ao invés de diagnóstico e intervenção (DE SOUZA, 2007) – fez-se uso do mesmo para verificar a capacidade leitora dos alunos, por considerar que há uma proximidade entre os objetivos propostos para o ensino de Língua Portuguesa do colégio pesquisado e as capacidades que a referida avaliação pretende medir.

<sup>47</sup> Por capacidade leitora entende-se a leitura e compreensão de diferentes tipos de texto/linguagem.

Para a caracterização dos sujeitos/alvos da pesquisa, fez-se necessário levantar um conjunto de informações que dessem conta de minimamente caracterizá-los. Para tanto, foram elaboradas questões para verificar a trajetória acadêmica discente, que hábitos de leitura e estudo os mesmos possuíam, bem como qual o grau de escolarização e hábito de leitura de seus genitores, sua condição socioeconômica, além de verificar qual a sua opinião ou experiência sobre o estudo de Filosofia. A preocupação em verificar que hábitos de leitura os discentes e seus genitores possuíam se deve ao fato de que a pesquisa versa sobre a recepção que alunos de Ensino Médio teriam da Filosofia, com o uso de textos clássicos nas aulas. Para tanto, era necessário saber se a leitura era uma prática corrente, influenciada ou não por seus genitores, ou se seria um fato que ocorreria apenas em sala de aula. Quanto à condição socioeconômica, trata-se de melhor caracterizar e pensar os sujeitos discentes. Para a verificação do nível de capacidade leitora, foram utilizadas questões do Prova Brasil, por ser este um instrumento consagrado no sistema de avaliação da Educação Básica Brasileira, capaz de verificar se os alunos, na fase final do Ensino Fundamental, dominam ou não conhecimentos mínimos necessários para a leitura e compreensão de textos de diferentes matizes como também verificar quais conhecimentos são frágeis para uma intervenção sistemática sobre os mesmos, com atividades complementares. Foi selecionado um conjunto de 7 questões que verificavam se o aluno era capaz desde localizar a informação explícita ou implícita no texto, até perceber posições distintas ou semelhantes em textos diferentes sobre um mesmo assunto.

Neste sentido, a pesquisa leva em consideração o que Lessard-Hébert *et alii* (1994, p. 21, grifo do autor) chamam de “*contexto* teórico da investigação” (...): o da *descoberta*, (formulação de hipóteses e de teorias) e o da *prova* (verificação ou refutação de hipóteses e teorias). Desta forma, partimos de duas categorias de hipóteses: quanto aos sujeitos discentes e quanto a procedimentos de mediação didática. Na primeira categoria partimos das seguintes hipóteses:

- a) o jovem que está no Ensino Médio, em geral, tem baixa capacidade leitora;
- b) apesar de já ter estudado por quase uma década, este jovem, na sua maioria, ainda não formou hábitos de estudo, sequer de leitura;

- c) o entorno cultural, em particular a família<sup>48</sup> e a escola, contribuem para a formação do hábito de leitura e, conseqüentemente, para a capacidade leitora;

Na segunda categoria (procedimentos de mediação didática), trabalhamos com as seguintes hipóteses:

- a) as deficiências na falta de hábito de leitura podem ser superadas quando o uso do texto filosófico (bem como outros textos) for didática e metodologicamente pensado;
- b) a leitura de textos filosóficos, com ou sem o auxílio docente – preferencialmente, com –, facilita o aprender/ensinar Filosofia/filosofar;
- c) a leitura de textos filosóficos, fragmentos ou não, exigem uma metodologia apropriada, para que a leitura dos mesmos seja filosófica;

A avaliação com questões abertas (Apêndice C) usando fragmentos de clássicos da Filosofia teve por objetivo comparar o desempenho em questões objetivas e subjetivas, de textos filosóficos ou não, e foram elaboradas com o intuito de verificar o nível de leitura, interpretação e dissertação dos discentes.

A partir das respostas dadas pelos alunos em cada uma das avaliações, foram construídos gráficos para melhor visualizar a caracterização dos sujeitos discentes. Optou-se por utilizar o filtro de gênero (masculino e feminino) na caracterização dos sujeitos discentes, pois

A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 2004, p.17, grifo da autora)

Os meninos e meninas pesquisados não vivem uma insubstancialidade, mas uma cotidianidade que os diferencia. Por detrás do conceito **aluno**, está um menino e uma menina que foram e são educados sob perspectivas diferentes, ao mesmo

---

<sup>48</sup> Com relação à família, principalmente o grau de escolarização dos genitores, os hábitos ou não de leitura dos mesmos. Aqui levou-se em consideração o conceito de capital cultural elaborado por Bourdieu (2007).

tempo em que se lhes exige atitudes diferentes com relação aos estudos. Se é certo que nas últimas décadas as mulheres conquistaram em definitivo o mercado de trabalho, além de outras garantias sociais, sendo em muitos casos, a mantenedora da família, alguns aspectos da divisão tradicional de papéis entre homens e mulheres ainda estão presentes no processo educativo, seja familiar, seja escolar<sup>49</sup>. Se os meninos ainda continuam, majoritariamente, sendo educados para assumirem responsabilidades nos espaços públicos, “desobrigados” dos afazeres domésticos, as meninas também estão sendo educadas para o campo profissional, porém, sem que se lhes retirem as expectativas com relação às “obrigações domésticas”. Um dado que chama a atenção na última década, é o fato de que as mulheres têm uma taxa de escolarização maior do que os homens em todas as faixas etárias, sendo mais expressiva na faixa dos 18 aos 24 anos (IBGE, 2009). Se analisarmos a progressão de matrículas por gênero do Ensino Médio para o Ensino Superior, pode-se verificar um maior interesse das meninas pelos estudos. Em 2010, as mulheres responderam por 57% das matrículas e 60,9% da conclusão<sup>50</sup>.

Os sujeitos pesquisados fazem parte de dois universos genéricos, entre outros: são seres humanos que estão na condição de sujeitos discentes. Porém, não são tão-somente humano-genéricos, mas vivem sua cotidianidade (são meninos e meninas que vivem as determinações de ser masculino e feminino na sociedade presente que trata os gêneros não somente de maneira diferente, mas ainda desigual), a partir das atividades que realizam durante o dia a dia, sem se desligarem de seu humano-genérico. Da mesma forma, não se pode esquecer que são alunos de escola pública, com uma renda familiar bastante variável. O **ser** aluno não está imune às demais determinações do **ser** jovem em pleno século XXI. Como alerta Dubet, vivemos “a emergência de outros princípios de identificação dos actores, como o sexo, o nível de formação, o estilo de vida, a ‘comunidade’...” (1994, p. 68). Assim, fazer o recorte de gênero na apresentação e análise dos dados, não é

---

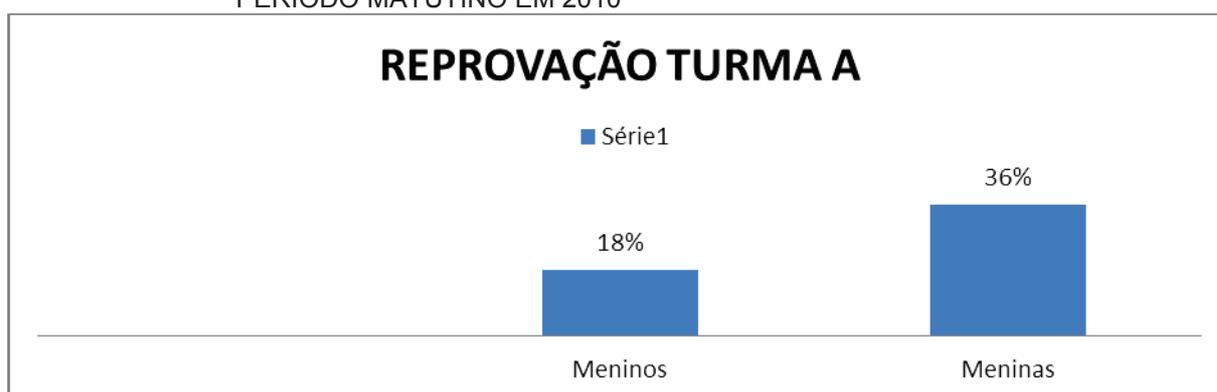
<sup>49</sup> Segundo Pratta e Santos, a partir das transformações pelas quais as famílias passaram ao longo do século XX e início do século XXI, observa-se que “a tendência atual da família moderna é ser cada vez mais simétrica na distribuição dos papéis e obrigações, ou seja, uma família marcada pela divisão entre os membros do casal referente às tarefas domésticas, aos cuidados com os filhos e às atribuições externas” (2007, p. 249).

<sup>50</sup> Esta melhor qualificação das mulheres ainda não tem se traduzido em igualdade no mercado de trabalho. Em 2011, o rendimento médio das mulheres foi 72,3% do que os homens recebiam. Se considerarmos a escolaridade, as mulheres com nível superior recebem em média 64 % do que os homens com a mesma escolarização (IBGE, 2012).

apenas uma questão meramente ilustrativa, mas que, de alguma forma, caracteriza melhor o universo investigado. Poderíamos ter utilizado outros filtros, porém, o foco da pesquisa poderia perder-se. Ao mesmo tempo, a diferenciação por gênero, além de ser primordial, está menos sujeita a critérios subjetivos.

A partir da análise dos dados do Questionário Socioeducativo (Apêndice A), é possível perceber um envolvimento diferenciado de meninos e meninas tanto com relação ao estudo, quanto com relação à leitura. As meninas dedicam mais tempo aos estudos e à leitura do que os meninos que, por sua vez, dedicam mais tempo à internet e à televisão, e mesmo aos esportes. Esta diferença de tempo dedicada aos estudos traduzir-se-á, no geral, num melhor aproveitamento por parte das meninas em todas as avaliações.

GRÁFICO A.1.1 – REPROVAÇÃO E ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

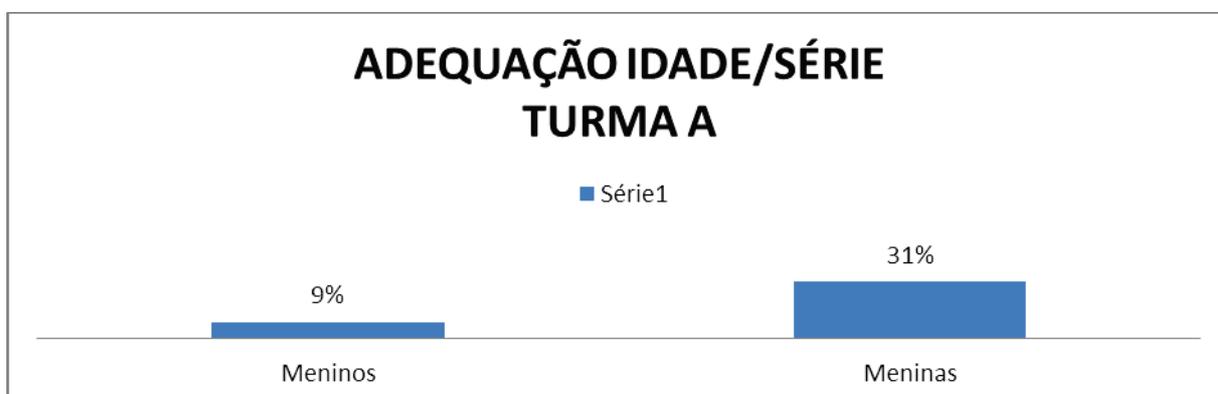


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Quanto à trajetória escolar, conforme Gráfico A.1.1, na Turma **2A**, as meninas têm mais reprovação do que os meninos (36% contra 18%) e estão mais fora da adequação idade/série (31% contra 9%), conforme gráfico abaixo.

GRÁFICO A.1.2 – REPROVAÇÃO E ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

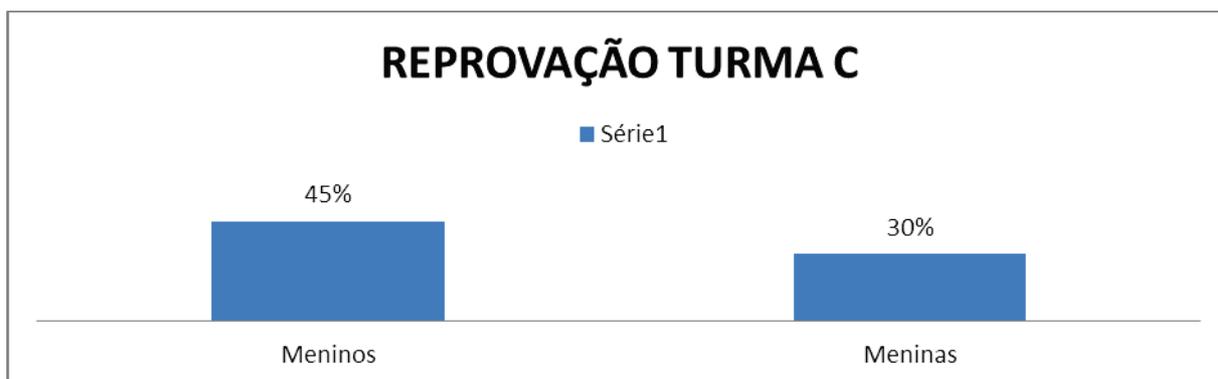


FONTE: Valese (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Já na Turma **2C** é o inverso: os meninos têm mais reprovação (45% contra 30%) e estão mais fora da adequação idade/série (35% contra 15%). Aproximadamente 1/3 da turma já foi reprovada em alguma série, conforme gráficos abaixo.

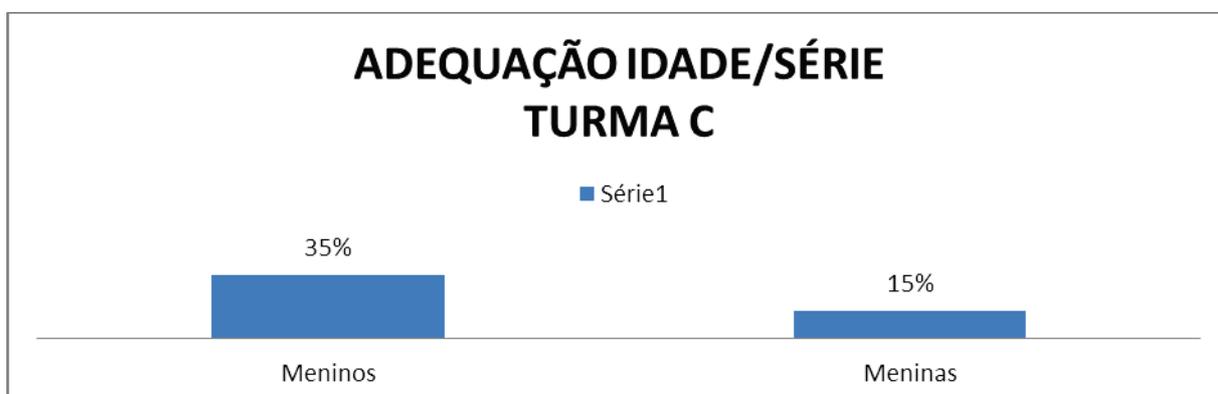
GRÁFICO A.1.3 – REPROVAÇÃO E ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valese (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

GRÁFICO A.1.4 – REPROVAÇÃO E ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

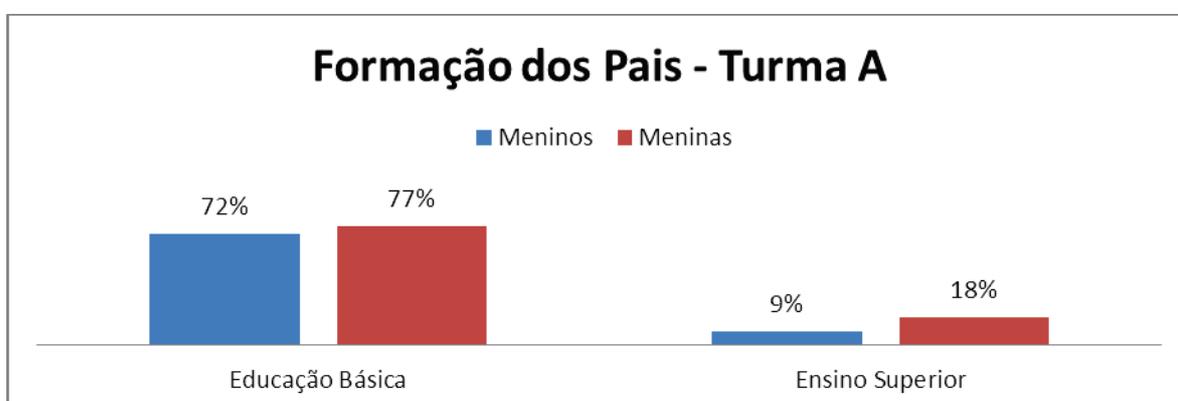


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Com relação à formação dos genitores, conforme Gráfico A.2.1 e A.2.2, na Turma **2A** o percentual de pais de meninos e meninas que chegaram até Educação Básica é aproximado (72% contra 77% respectivamente). No entanto, mais pais das meninas chegaram ao Ensino Superior (18% contra 9% apenas). Dezoito por cento dos meninos e 4,5% das meninas não sabem o grau de escolaridade de seus pais. O percentual de mães de meninos e de meninas que chegaram até a Educação Básica e ao Ensino Superior é o mesmo (81% e 18%, respectivamente), conforme gráficos abaixo.

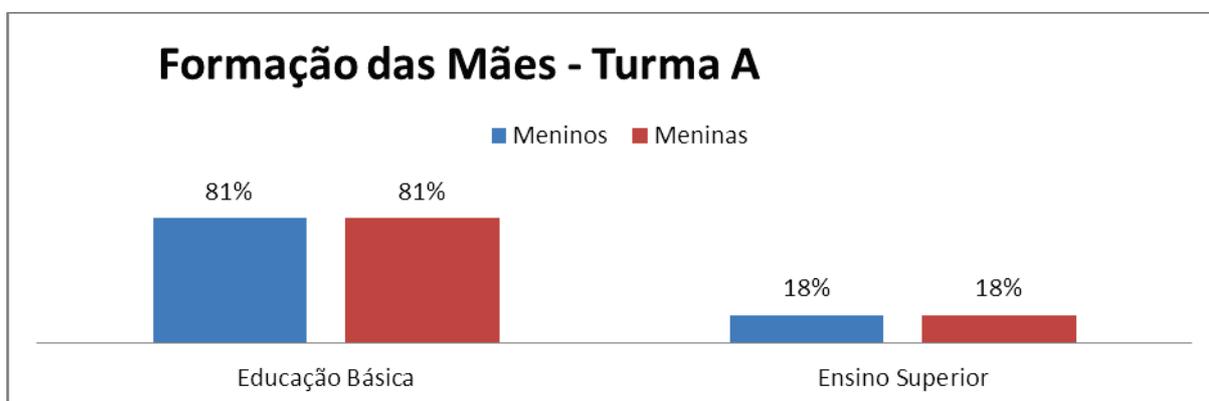
GRÁFICO A.2.1 – FORMAÇÃO DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

GRÁFICO A.2.2 – FORMAÇÃO DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

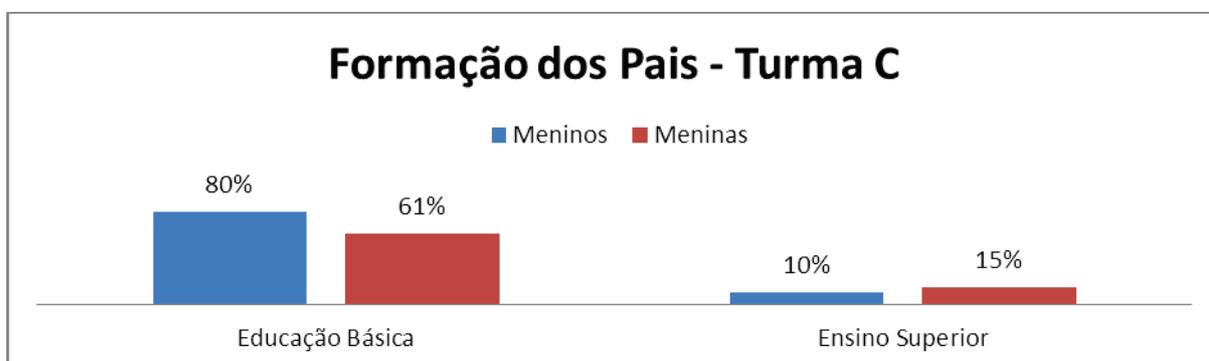


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Na Turma **2C**, enquanto 80% dos pais dos meninos chegaram até a Educação Básica e 10% até o Ensino Superior, das meninas foram 61% e 15% respectivamente. Com relação às mães dos meninos, 80% chegaram até a Educação Básica, contra 69% das mães das meninas. As mães dos meninos que chegaram ao Ensino Superior foram 15% e das meninas 23%, conforme gráficos abaixo. Comparando os dados das duas turmas, percebe-se que as mães têm mais estudo do que os pais, confirmando uma tendência das últimas décadas: a de que as mulheres estão estudando mais do que os homens.

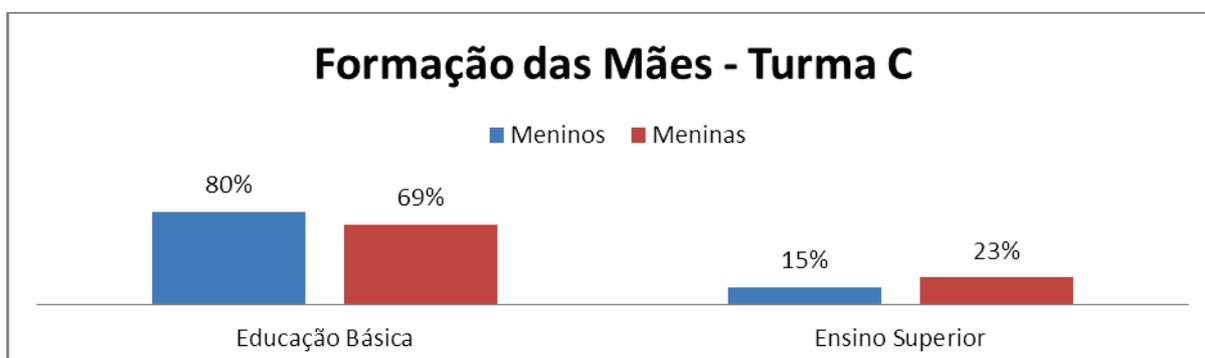
GRÁFICO A.2.3 – FORMAÇÃO DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

GRÁFICO A.2.4 – FORMAÇÃO DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

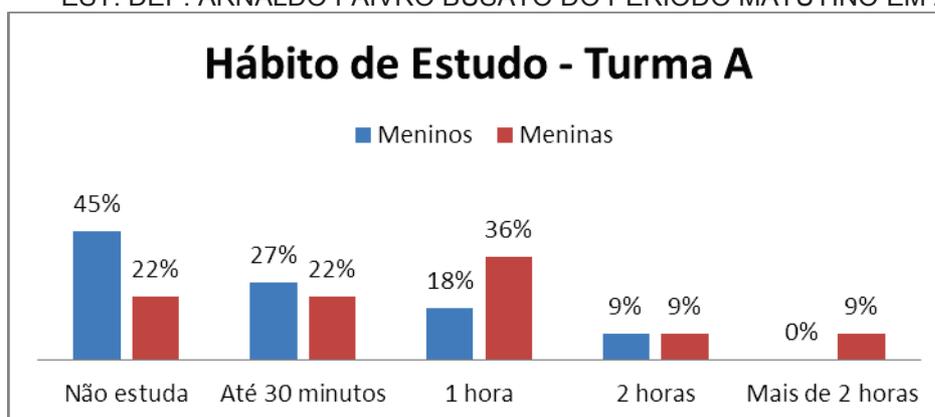


FONTE: Valese (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

No que diz respeito aos hábitos de estudo, conforme Gráfico **A3 e A3.1**, abaixo, as meninas das duas turmas dedicam um pouco mais de tempo ao estudo do que os meninos (de 30 minutos a 1 hora). Chama a atenção o fato de 45% e 35% dos meninos das turmas A e C, respectivamente, não dedicarem nenhum tempo ao estudo, do mesmo modo que 22,7% das meninas da Turma **2A**.

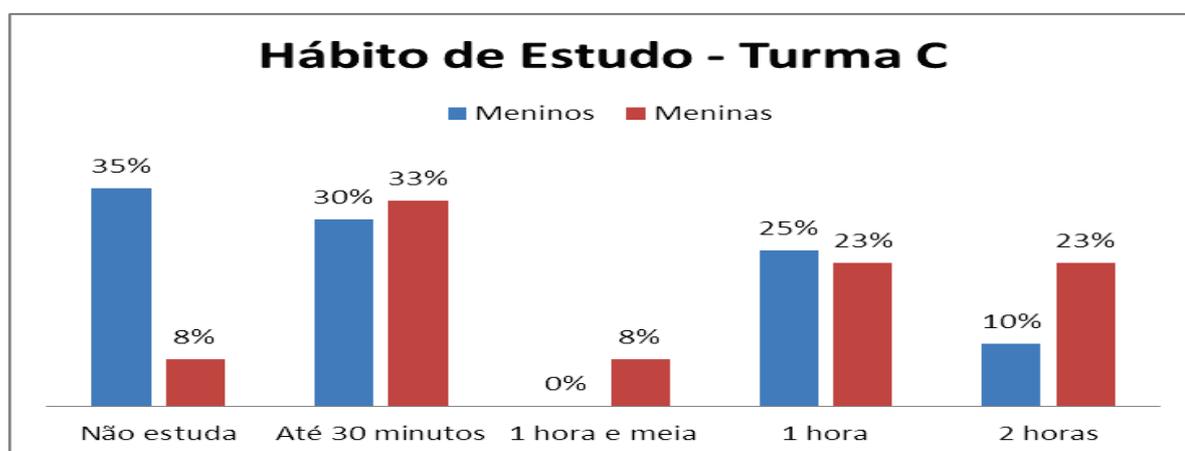
GRÁFICO A3 – HÁBITOS DE ESTUDO DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valese (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

GRÁFICO A3.1 – HABITOS DE ESTUDO DOS ALUNOS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

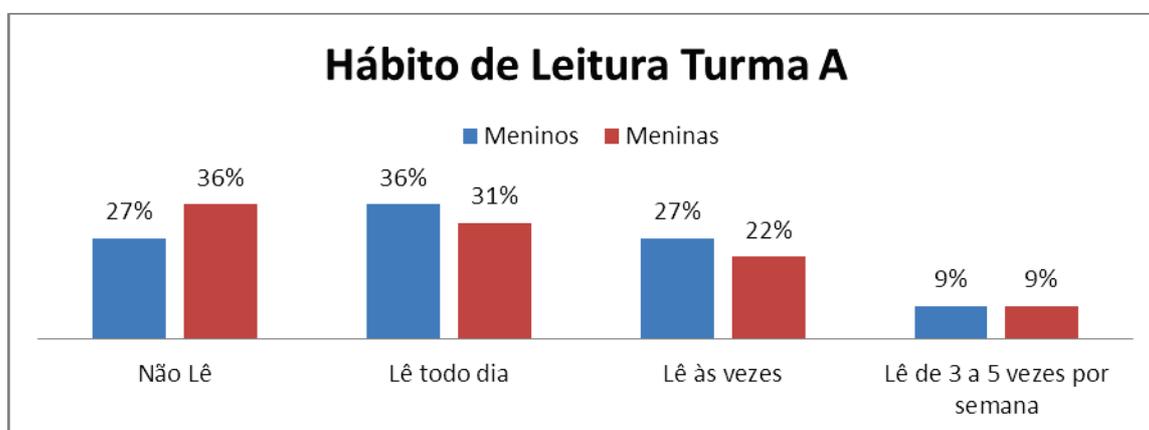


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Por outro lado, se o tempo dedicado aos estudos é mínimo, o mesmo não acontece com o tempo dedicado à televisão, à internet e à música: trinta e cinco a 63% dos alunos dedicam 2 horas por dia ou mais com essas mídias, conforme Gráfico A5. Quase sempre, as três ao mesmo tempo. Esse hábito de acessar três ou mais tipos de mídia diferente tem sido apontada como um dos elementos que têm contribuído para um comportamento bastante característico desta geração: são jovens impacientes, superficiais, inconstantes e com uma visão fragmentada das coisas, características do mundo virtual.

GRÁFICO A4 – HABITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

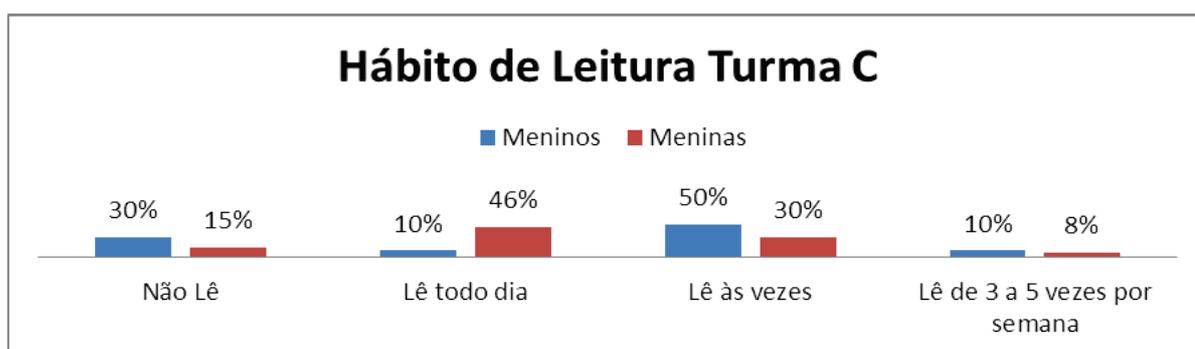


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Com relação aos hábitos de leitura, conforme Gráfico A4, na Turma **2A**, mais meninos dedicam tempo à leitura do que as meninas: 72% contra 63%, enquanto que mais genitores das meninas que dos meninos dedicam tempo à leitura.

GRÁFICO A4.1 – HABITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Já na Turma **2C**, mais meninas dedicam tempo à leitura (84% contra 70%), enquanto que os genitores dos meninos leem mais que os das meninas. Após a tabulação destes dados, para uma melhor compreensão dos mesmos, foram levantadas duas outras questões: no universo pesquisado, existe relação entre a escolarização dos genitores e os hábitos de estudo e leitura dos alunos? Existe relação entre o hábito (ou não hábito) de leitura dos genitores e de seus filhos? O que se pretende é verificar a qualidade da influência dos genitores nos hábitos de leitura e estudo dos alunos. A família não é a única instância socializadora<sup>51</sup>. Outras, tais como a escola, as mídias em geral e a interação entre seus pares, corroboram neste processo. Ao mesmo tempo, não se trata de um processo determinista por parte do meio social em relação aos jovens, mas dialético, de interação destes com o meio em que vivem.

Dos alunos da Turma **2A** cujos pais concluíram o Ensino Superior, 50% têm o hábito de ler e estudar frequentemente, 25% têm o hábito do estudo e os outros

<sup>51</sup> Não tomamos aqui “instância socializadora” na acepção durkheimiana reprodutivista e de manutenção da ordem social, mas como um processo de interação entre as partes (VYGOTSKY, 1996; 1998 e MEAD, 1993), onde as crianças, adolescentes e jovens desempenham papéis ativos em seus processos de construção das suas individualidades. “Em resumo, os processos de socialização podem ser compreendidos como um compêndio de interações entre seres humanos, das quais estes participam ativamente e assim tornam-se membros de determinada sociedade e cultura” (GRIGOROWITSCHS, 2008, p.40).

25% não estudam nem leem com frequência. Já, dos alunos cujos genitores estudaram somente a Educação Básica – que a tenham concluído ou não –, 40% estuda e lê com frequência, 24% e 20% estudam ou leem com frequência, respectivamente, e, somente 16% não estudam nem leem frequentemente. Na Turma **2C**, os números são semelhantes: 58% dos alunos que leem e estudam frequentemente tem genitores com Ensino Superior, 14% e 28% estudam ou não estudam, nem leem, respectivamente. Dos alunos cujos genitores estudaram somente a Educação Básica, 64% estudam e leem com frequência, 12 % e 8% ou estudam ou leem com frequência, respectivamente, enquanto 16% não leem nem estudam. Com relação ao hábito de leitura, 88% dos genitores da Turma **2A** que leem regularmente e 66% da Turma **2C** têm filhos que leem regularmente. Já dos genitores que não tem o hábito de ler com frequência, 54% dos alunos da Turma **2A** não tem o hábito de ler, contra 46% que leem regularmente e, na Turma **2C**, 73% leem, contra 27 que não leem. Esses dados nos mostram que, se a escolarização dos genitores não é fator determinante para a formação do hábito de estudo e leitura, a leitura frequente dos mesmos tem mais impacto sobre seus filhos.

No mesmo Questionário Socioeducativo, perguntou-se sobre o conceito de Filosofia formado pelos sujeitos discentes, bem como sua opinião sobre a Filosofia e seu estudo (Apêndice C). Sobre a primeira questão, na turma **2A** (14% dos meninos e 29% das meninas) relacionam a Filosofia a **estudo** da sociedade; dos problemas, atos e comportamentos dos seres humanos; também relacionam ao estudo da moral, da ética, de conceitos, pensamentos e ideias. Na Turma **2C** (24% dos meninos e 13% das meninas), têm essa compreensão da Filosofia. A ideia de **estudo** aparece relacionada a uma **área do conhecimento humano**, assim como o seriam as outras matérias. No que pode ser tomado como uma de suas especificidades (ação reflexiva), 11% dos meninos e das meninas da Turma **2A** relacionam a Filosofia à **reflexão** sobre pensamentos, ideias, conceitos e comportamentos humanos. Ou seja, na opinião desses alunos, mais do que um conjunto de conhecimentos a serem estudados/memorizados, compete ao estudo da Filosofia a ação reflexiva. Na Turma **2C**, 10% dos meninos e 17% das meninas têm esta compreensão. Abaixo alguns exemplos destas compreensões.

2A – *“Fundamental, pois cria uma auto-crítica nos que ela estudam”, J. G. T. L., 16 anos. “A filosofia tinha que ser dada dez da 1ª série, pelo fato de nos permitir pensar e expressar (sic)”, W. L. M., 16 anos. “É bom, pois começamos a questionar a sociedade de maneira diferente, de vários pontos de vista”, B. G. C., 15 anos. “Acho que todos os alunos deveriam ter a matéria desde quando entra na escola, por trabalhar com o pensamento e ter opinião própria” (A. F. L., 15 anos).*

2C – *“É importante para entendermos a sociedade e seus pensamentos” (G. R. M., 16 anos). “É um estudo muito complexo, porém não é difícil e você pode usar no seu dia dia (sic)” (L. H. R., 16 anos). “Um outro jeito de ver a vida, não fazer o que todos fazem e sim o que eu achar certo” (T. L. P., 17 anos).*

Com relação à opinião sobre a Filosofia e seu estudo, 10% dos meninos e 35% das meninas da Turma **2A** a veem como fundamental; contra 12% dos meninos e 9% das meninas da Turma **2C**. O reconhecimento da importância os leva a afirmarem que a mesma deveria ser ensinada já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para 17% dos meninos e 32% das meninas, da Turma **2A**, a Filosofia e seu estudo são interessantes, bom/ótimo e legal, pois permitem um pensamento crítico; contra 40% dos meninos e 23% das meninas da Turma **2C**. Por pensamento crítico relacionam a capacidade de autocrítica, entender e questionar a sociedade e suas atitudes; pensar e saber se expressar; ter opinião própria.

**2A** – “Ciência que busca estudar o pensamento humano, em relação aos acontecimentos a sua volta”, J. G. T. L., 16 anos. “Eu entendo que é uma forma de discutir problemas pessoais, sociais e *econômico* (sic)”, E. F. A., 16 anos. “Que a filosofia nos ajuda a pensar sobre a nossa *atitudes* (sic)”, J. V., 16 anos. “Estudo sobre comportamentos dos seres humanos (sic)”, W. F. M. M., 16 anos. “O estudo do comportamento da sociedade, a maneira de como tudo acontece”, B. G. C. A., 15 anos. “Disciplina que nos faz pensar”, A. F. L., 15 anos. “Uma ciência que ajuda a compreender o ser humano (seu modo de pensar e agir e como ambos estão interligados)”, P. G. B., 16 anos.

**2C** – “Refletir sobre os pensamentos e ideias da sociedade”, G. A. S. M. R., 15 anos. “Um método para entender e criticar o pensamento das pessoas”, R. C. R., (INI). “É uma forma de você ser mais crítico em respeito a sua sociedade”, L. H. R., 16 anos. “é o estudo que envolve a ética, a moral e as atitudes da sociedade”, A. A., 16 anos. “Uma forma de aprendermos a questionar certos e mesmo não havendo resposta (sic)”, I. C. G., 17 anos. “Aprender a ver as coisas de um modo mais critico (sic)”, A. E. P., 16 anos.

Uma aluna e um aluno foram vozes discordantes das duas turmas, afirmando a não importância da Filosofia.

**2A** – “*Eu não gosto muito acho que não é importante*” (F.P., 18 anos).

**2C** – “*Não gosto*” (A. S. S., 16 anos).

Os dados coletados para caracterizar os sujeitos discentes os colocam na média dos estudantes brasileiros, segundo o Censo Escolar<sup>52</sup> de 2010. No entanto, longe de índices que poderiam ser considerados aceitáveis, em torno de 3% a 4%, a Taxa de Distorção Idade-Série (aproximadamente 30%) está acima da média nacional (23,6%), maior que o da Região Sul (22,2%) e do Estado do Paraná

<sup>52</sup> O Censo Escolar é um instrumento de coleta de dados da Educação Básica brasileira, que conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do Brasil, além das secretarias estaduais e municipais. Coordenado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, os dados coletados pelo Censo permitem traçar um panorama da Educação Básica brasileira, servindo como base para formulação e execução das políticas públicas.

(22,6%). Na Turma **2A**, a Taxa de Distorção Idade-Série foi de 25%, próximo dos níveis nacionais, do Estado e da Região Sul. Outro dado que chama a atenção é o percentual de alunos que já foram reprovados uma ou mais vezes (30% aproximadamente), o que explica a Taxa de Distorção Idade-Série. Outro dado interessante é sobre os genitores: a minoria chegou ao Ensino Superior ( $\pm 20\%$ ), enquanto 50% chegaram até o Ensino Médio e somente 25% ficaram no Ensino Fundamental. Essa baixa escolarização dos genitores talvez explique tanto o número de alunos que já foram reprovados alguma vez, quanto à taxa de distorção idade/série. Analisando mais detalhadamente as respostas, observou-se menos reprovação nos alunos filhos de pais/mães com Ensino Superior. Já, os alunos cujos pais/mães estudaram até a Educação Básica não só dedicam tempo aos estudos como mais tempo (de 60 minutos a duas horas diárias).

O sucesso ou o fracasso escolar é resultado de um conjunto de fatores tais como: as disposições individuais, as interações que cada um realiza como também o capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado pela família (BOURDIEU, 2007, p. 71-79). Da mesma forma, "... o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (BOURDIEU, 2007, p. 74), das disposições e interações individuais. O trabalho escolar, por si só, não é garantia de que a aprendizagem escolar necessariamente ocorrerá. Ela depende dos fatores acima elencados. Assim, não se trata de pensar que alguns alunos têm "aptidão", "dom" para os estudos, enquanto outros não o têm. Mas de considerar que "... a 'aptidão' ou o 'dom' são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural (BOURDIEU, 2007, p. 73).

O tempo, aqui, deve ser visto sob duas perspectivas: a do investimento e a da necessidade. A acumulação de capital cultural depende, inicialmente, do capital cultural familiar. E, quanto mais forte for o capital cultural familiar, mais rapidamente o jovem iniciará seu processo de acumulação. Quanto menos capital cultural, mais tempo ele levará para acumular e mais tempo necessitará dispendir para compensar o "atraso". Nessa condição, quanto menos tempo ele investir, ou lhe for possibilitado investir, menos acumulação ele poderá realizar. Além disso, cabe ainda ressaltar que muitos jovens, pela condição econômica familiar, precisarão iniciar alguma atividade econômica, fato este que dificultará e até mesmo impedirá, por

vezes, a continuidade de acumulação de capital cultural pela via escolar. Para Bourdieu, “... o tempo liberado da necessidade econômica (...) é (...) condição da acumulação inicial” (2007, p. 76)<sup>53</sup>. A relação que cada um estabelece com a sociedade é de interdependência, de “... troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002, p. 63).

Já, a aplicação do questionário composto por questões do **Prova Brasil** e de simulados para o ENEM de diferentes instituições, Prova para Sondagem da Capacidade de Leitura (Apêndice B), visava captar o nível de capacidade leitora dos sujeitos discentes<sup>54</sup>. Tais questões são elaboradas na perspectiva de que existe uma associação entre os conteúdos cobrados e as habilidades e competências desejáveis para os alunos de cada série. Como não há um instrumento deste porte para avaliar o nível em que se encontram na segunda série do Ensino Médio, foi feita uma mescla de questões do Prova Brasil, que avalia a saída do Ensino Fundamental, com questões do ENEM, que avalia a saída do Ensino Médio. Assim, as questões objetivas procuraram verificar se os discentes eram capazes de:

Localizar informações explícitas em um texto, inferir uma informação implícita em um texto, Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.), reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 22-23).

A opção por essa modalidade de questões é pelo fato de as mesmas serem elaboradas por uma instituição nomeadamente reconhecida na avaliação da Educação Básica (INEP<sup>55</sup>). Para caracterizar quantitativamente a escola foi

---

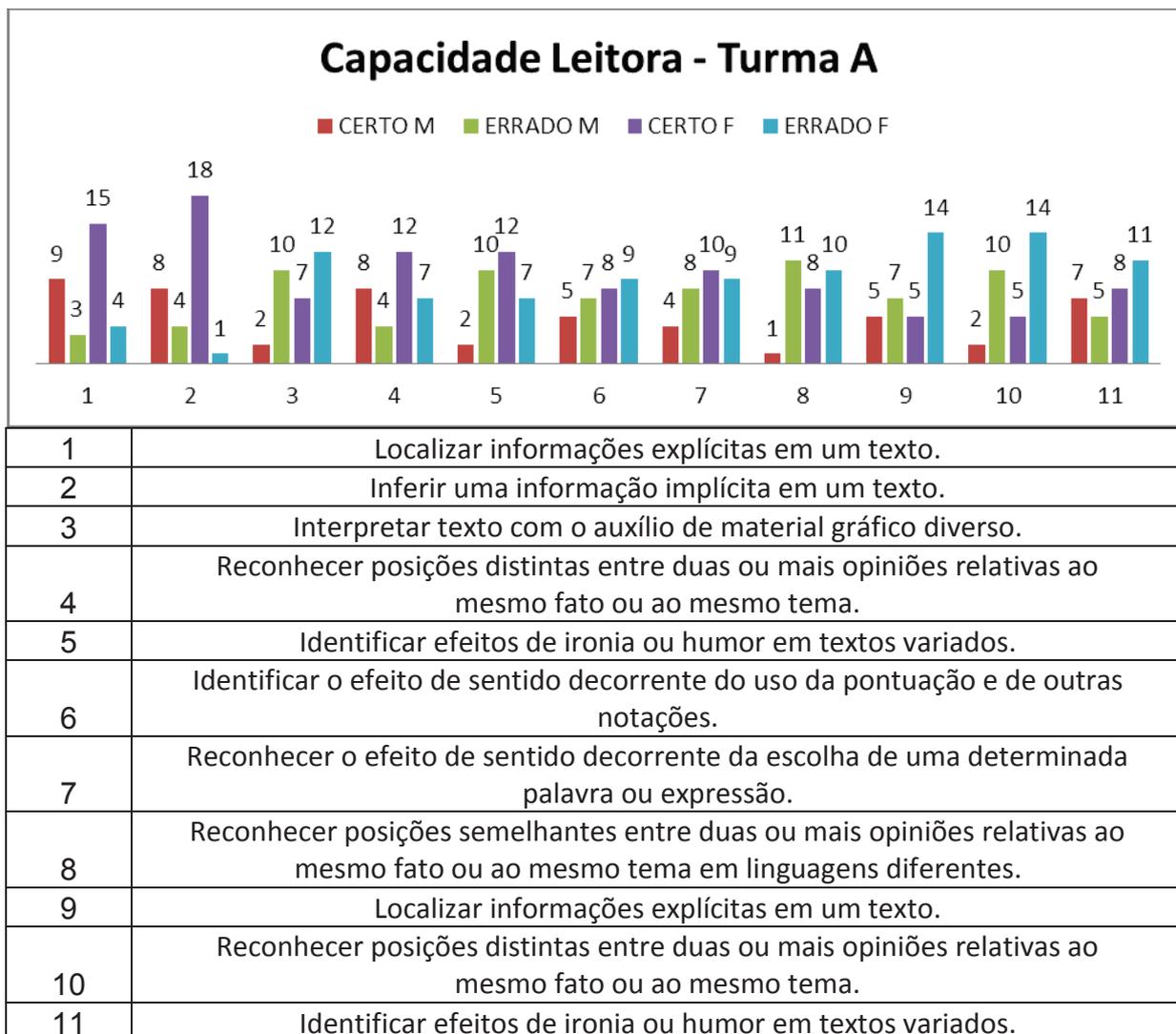
<sup>53</sup> Nas duas últimas décadas, pelo menos, podemos afirmar que não somente a atividade econômica concorre para a baixa acumulação de capital cultural por parte dos jovens, como também as mídias (internet, televisão e rádio) tiram parte considerável do tempo que poderia ser utilizado para a apropriação e acumulação de capital cultural. Não que estes espaços não possam ser meios de apropriação e acumulação. Além dos conteúdos que são disponibilizados, outro problema é o uso que os jovens fazem de tais espaços.

<sup>54</sup> Reafirme-se aqui as críticas já feitas anteriormente na nota 35.

<sup>55</sup> “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP/MEC é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a

consultado o websere<sup>56</sup>.

GRÁFICO B1 – CAPACIDADE LEITORA DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Adaptação dos descritores da Matriz de Língua Portuguesa de 8ª série do Prova Brasil.

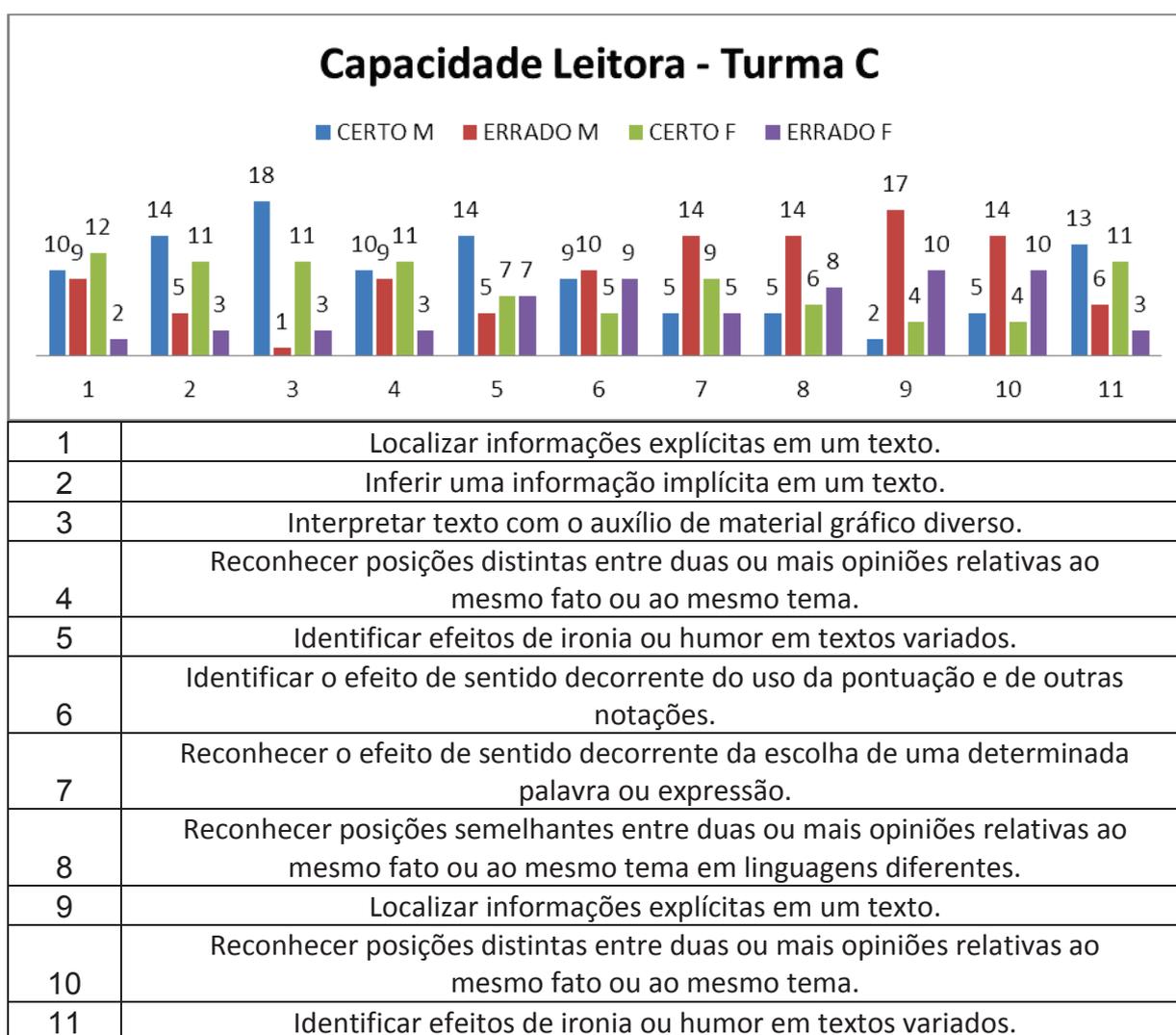
Como é possível observar no quadro **Capacidade Leitora** (Gráfico B1), as duas turmas tiveram rendimento diferente, com um aproveitamento um pouco melhor por parte da Turma **2C**. Enquanto a Turma **2A** teve mais de 50% de acerto em três

formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (INEP, 2012).

<sup>56</sup> O WEBSERE é o sistema estadual de registro e acompanhamento da vida escolar dos alunos de rede estadual de ensino do Paraná.

(3) questões, na Turma **2C** esse aproveitamento foi em sete (7) questões. Por outro lado, na Turma **2A**, em oito (8) questões, o percentual de erro foi de mais de 50%, contra cinco (5) na turma **2C**. No **2A**, as meninas tiveram um percentual de acerto maior que o dos meninos na maioria das questões, empatando numa única questão. Já na Turma **2C**, o aproveitamento dos meninos foi melhor em seis (6) questões.

GRÁFICO B1.1 – CAPACIDADE LEITORA DOS ALUNOS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Adaptação dos descritores da Matriz de Língua Portuguesa de 8ª série do Prova Brasil.

Os textos apresentavam graus diversos de dificuldade, indo desde matérias jornalísticas, crônicas, charges até textos de Sociologia e ensaios críticos sobre a

História da Filosofia. Nas crônicas, charges e matérias jornalísticas o aproveitamento foi até excelente (acima de 75% de acerto) por parte das duas turmas. Porém, quando o texto exigia um nível de compreensão maior, bem como as questões exigiam mais interpretação, o rendimento foi de regular (entre 30 e 50% de acerto) a ruim (abaixo de 30% de acerto). As questões onde o aproveitamento foi regular ou ruim, além dos textos serem mais complexos (questões 9, 10 e 11), havia a necessidade de interpretar a partir de sinais de pontuação (questão 6) ou palavra/expressão (questão 7). O que demonstra que a deficiência não é somente de ordem epistemológica, mas até mesmo gramatical.

Como um segundo passo da verificação da capacidade leitora, as duas turmas foram submetidas a uma avaliação com questões abertas utilizando-se apenas textos clássicos de Filosofia, identificada como Prova Questões Aberta (APÊNDICE C). A mesma consistia na leitura de cinco fragmentos de textos clássicos de Filosofia<sup>57</sup> e em responder a uma ou a duas questões sobre os mesmos. Para a leitura e resolução das questões, os alunos tiveram duas aulas de 50 minutos cada. Além dos textos presentes na avaliação, os mesmos não poderiam conversar entre si, nem consultar outros materiais. Na turma **2A**, a avaliação iniciou-se às 7 horas e 50 minutos e terminou às 9 horas e 25 minutos. Na turma **2C**, a avaliação iniciou-se às 10 horas e 30 minutos e terminou às 12 horas e 10 minutos. Foi feito um acompanhamento do tempo mínimo, médio e máximo de resolução das questões. O primeiro aluno da Turma **2A** entregou a avaliação às 8 horas e 35 minutos. O último entregou às 9 horas e 25 minutos. O primeiro aluno da Turma **2C** entregou a avaliação às 11 horas e 20 minutos. O último aluno entregou às 11 horas e 52 minutos. Até às 9 horas e 17 minutos e 11 horas e 44 minutos, metade dos alunos da Turma **2A** e **C**, respectivamente, havia entregado as avaliações.

O texto d'**A República** (Alegoria da Caverna) já havia sido trabalhado com a turma em anos anteriores, da mesma forma que o **Discurso do Método**, de Descartes. Os textos de Rousseau, Engels e a **Apologia** não haviam sido trabalhados com os alunos. Com exceção do **Discurso do Método** e do texto de Engels, os demais fazem parte da seleção de textos que será trabalhada na

---

<sup>57</sup> O primeiro texto foi a **Alegoria da Caverna**, de Platão. O segundo texto foi **Discurso do Método** de René Descartes. O terceiro texto foi **Discurso sobre a origem das desigualdades...** de Rousseau, o quarto texto foi **A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado**, de Engel e o quinto texto foi a **Apologia de Sócrates**, de Platão.

presente pesquisa.

Para a avaliação dos mesmos, não foi feito nenhum trabalho de contextualização histórica ou epistemológica, muito menos dos filósofos em questão. Antes de se aplicar esta avaliação, foi desenvolvido o conteúdo específico já citado anteriormente, qual seja: noções de Ética. O objetivo da avaliação foi verificar duas questões: a) em que ponto os alunos se encontram na leitura e compreensão de um texto clássico de Filosofia, sem nenhuma intervenção metodológica de leitura e apropriação dos mesmos; b) comparar as respostas dadas antes e depois de um processo previamente planejado de leitura e compreensão de texto clássico de Filosofia. Os dados a seguir serão comparados com avaliações anteriores e posteriores. As anteriores dizem respeito a conceitos trabalhados que deveriam ter sido apreendidos. Os dados posteriores, dizem respeito ao trabalho com conceitos dentro de fragmentos de textos.

Não houve, no geral, por parte das duas turmas, pressa na resolução das questões. Os alunos, na sua maioria, aproveitaram ao máximo o tempo disponibilizado. A avaliação sobre os fragmentos de clássicos da Filosofia (APÊNDICE C) apresentou os seguintes resultados:

1) **Primeira parte da Alegoria da Caverna** – sobre este fragmento de texto foram feitas duas questões: identificar o tema central e o sentido das palavras sublinhadas. Com relação ao tema central, dos 30 (trinta) alunos da Turma **2C**, 17 (dezessete) compreenderam o tema central, 7 (sete) parcialmente e 6 (seis) não responderam corretamente. Dos 33 (trinta e três) alunos da Turma **2A**, 3 (três) meninos compreenderam o tema central, 14 (quatorze) não e 3 (três) parcialmente. Já as meninas, 9 (nove) não compreenderam e 4 (quatro) só parcialmente. Com relação ao sentido das palavras sublinhadas, 12 (doze) alunos da Turma **2C** compreenderam o sentido simbólico, 9 (nove) parcialmente e 9 (nove) não compreenderam. Já na Turma **2A**, 6 (seis) meninos compreenderam o sentido simbólico, 2 (dois) parcialmente e 12 (doze) não. Das meninas, 9 (nove) não compreenderam e 4 (quatro) compreenderam parcialmente.

2) **Segunda Parte do Discurso do método** – sobre este fragmento foram feitas duas questões: qual o sentido e a importância dos quatro passos propostos por Descartes para se conhecer a verdade e fazer a aplicação dos passos na execução

de uma pesquisa proposta por algum professor. Dos 30 (trinta) alunos da Turma **2C**, 6 (seis) compreenderam o sentido e a importância dos quatro passos, 4 (quatro) parcialmente e 20 (vinte) não. Dos meninos da Turma **2A**, 6 (seis) compreenderam o sentido e a importância, 5 (cinco) parcialmente e 9 (nove) não. Das meninas, 3 (três) compreenderam, 4 (quatro) parcialmente e 6 (seis) não. Os resultados quanto a aplicação foram semelhantes: da Turma **2C**, 7 (sete) souberam aplicar, 11 (onze) aplicaram parcialmente e 11 (onze) não souberam<sup>58</sup>. Da Turma **2A**, 5 (cinco) meninos e 5 (cinco) meninas souberam aplicar, 6 (seis) meninos aplicaram parcialmente e 9 (nove) meninos e 8 (oito) meninas não souberam aplicar.

3) **Discurso sobre a origem das desigualdades, de Rousseau e A Origem da Família, da Religião e da Propriedade, de Engels** – o objetivo era identificar semelhanças entre as duas explicações no que tange à origem da propriedade privada, destacando partes dos textos que mostrassem essas semelhanças. Da Turma **2A**, 14 (quatorze) meninos e 9 (nove) meninas identificaram as semelhanças e apontaram as partes dos textos que mostrassem as mesmas. Da Turma **2C**, 13 (treze) alunos identificaram as semelhanças e souberam indicar trechos dos textos. 11 (onze) alunos da Turma **2C** apenas citaram as partes semelhantes e 6 (seis) não souberam identificar as semelhanças, enquanto 5 (cinco) meninos e 4 (quatro) meninas da Turma **2A** não souberam identificar nem apontar no texto as semelhanças.

4) **Apologia de Sócrates** – eram duas questões: a condição imposta a Sócrates para não ser condenado e sua resposta com o principal argumento. Quanto à condição imposta, todos os alunos da Turma **2C** identificaram a resposta correta. Na Turma **2A**, 20 (vinte) meninos e 11 (onze) meninas identificaram a condição imposta a Sócrates, enquanto 2 (duas) meninas não conseguiram identificar a resposta. Com relação à resposta de Sócrates, 26 (vinte e seis) alunos da Turma **2C** compreenderam e identificaram seu principal argumento, enquanto 3 (três) identificaram a resposta, mas não o principal argumento. Somente 1 (um) aluno não identificou nem a resposta, nem o argumento. Na Turma **2A**, 18 (dezoito) meninos e 12 (doze) meninas identificaram o principal argumento e apenas 2 (dois) meninos e 1 (uma) menina não identificaram.

---

<sup>58</sup> A diferença de percentuais se deve ao fato de que houve aluno que não respondeu.

Como regra geral, após a realização desta avaliação, pode-se observar que a maioria dos alunos consegue retirar informações de um texto. Porém, quando se trata de trabalhar com estas informações, as dificuldades aparecem. Nos textos e/ou questões de média complexidade os resultados são satisfatórios. Quando os mesmos são mais complexos, o rendimento cai vertiginosamente. O mesmo resultado já havia aparecido nas questões do Prova Brasil. O que nos faz perceber que o problema está, em parte, no grau de complexidade do texto, em parte na leitura superficial que os alunos fazem ou conseguem fazer dos textos e em parte em não saber trabalhar com elementos fundamentais presentes nos textos, tais como: ideia central, ideias secundárias, hipóteses, argumentos, entre outros. Isto porque, prática corrente, os alunos querem compreender o texto numa primeira e única leitura. Por terem pouco hábito de leitura e de estudos frequentes, conforme Questionário Socioeducativo, acreditam que, da mesma forma como veem uma única vez o conteúdo durante as aulas e não o reveem mais, a não ser que precisem para alguma avaliação, basta também uma única leitura de um texto para a sua compreensão total. Lembremos aqui, mais uma vez, do alerta feito por Bourdieu, com relação ao necessário investimento em tempo para a apropriação e acumulação de capital cultural.

A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, **custa tempo** que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). (p. 74, 2007, grifo nosso).

Mudar essa mentalidade em relação à aplicação aos estudos e à leitura de textos, filosóficos ou não, é, inclusive, instrumentalizá-los a resistir às demandas da sociedade moderna que também exige aceleração e, por vezes, superficialidade nas ações.

## 2.2 ENSINAR/APRENDER FILOSOFIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS INICIAIS

Kant, na obra *Theoretical Philosophy* afirma que cabe ao professor conduzir o aluno no processo de aprender a pensar, a filosofar. Porém, esse conduzir não significa “carregar nos ombros”. Mas um conduzir para que, no futuro, o mesmo possa caminhar com as próprias pernas, sem tropeçar. “A natureza peculiar da

própria filosofia exige um método de ensino assim”. E, a peculiaridade desse método é que o mesmo deve levar o aluno a construir sua autonomia. Porém, não significa que o professor não tenha papel nenhum a cumprir nesse processo. Parte-se do princípio que o professor é detentor de um conhecimento que precisa ser apropriado pelo aluno. Não tão-somente o que o professor sabe, mas, e se possível, que o aluno o supere. Pois, o professor já fez o percurso que o aluno apenas inicia.

Assim, compete ao professor orientar e mediar o acesso do aluno ao pensamento filosófico, aos filósofos e a seus textos. Ensinar-lhe o caminho das pedras, mas deixá-lo caminhar por si. Orientando-o, quando desviar-se. Animando-o, quando parecer esmorecer. Provocando-o, quando parecer senhor de si. Exigindo paciência, quando parecer apressado demais. Trata-se de uma relação de aprendizagem em que o aluno não deve aprender a pensar (leia-se, reproduzir) o que o professor pensa, mas pensar sobre. Essas são as principais questões a serem abordadas desse ponto em diante.

### **2.2.1 O estudante, o professor e o texto: mediações necessárias**

O texto filosófico, assim como o pensamento de um filósofo, não é algo suspenso no ar, sem conexões, ligações ou isentos à época e ao espaço em que foi produzido. Da mesma forma que, para pensar um filósofo e seu pensamento é necessário localizá-lo num determinado tempo e espaço sócio histórico e geográfico, além de localizá-lo epistemologicamente, também a sua obra deve ser contextualizada. Ancorados numa determinada corrente de pensamento (Teoria Crítica, por exemplo), podemos até condenar o racionalismo desenvolvido por Descartes e a partir dele. Porém, somente poderemos compreendê-lo, sem fazer julgamento prévio, superficial e aligeirado, para depois efetuarmos uma crítica contundente e fundamentada, se o localizarmos no tempo (século XVII), num determinado espaço e momento histórico (Europa renascentista que vive a afirmação de um pensamento antropocêntrico, naturalista e racionalista, que se opõe a uma mentalidade – a medieval – de que o conhecimento é revelado). Realizando esta contextualização histórico-social-espacial-epistemológica até podemos considerá-lo, inicialmente, como um pensamento revolucionário, na medida em que o mesmo rompe com a mentalidade medieval, implicando riscos à própria liberdade ou até mesmo à existência física. Basta lembrarmos que um

contemporâneo seu – Galileu Galilei – estava sendo julgado por sua teoria heliocêntrica, considerada herética pelo Tribunal do Santo Ofício. Este caráter revolucionário se perde quando o racionalismo cartesiano é apropriado pela burguesia e transforma-se em teoria tradicional, desenvolvendo-se em razão instrumental a serviço do capitalismo monopolista, e de uma racionalidade técnica e científica que coisifica o ser humano.

Para haver conhecimento filosófico é necessário haver iniciação filosófica. Esta iniciação é possível de ser feita mediada pelo professor ou indo diretamente aos filósofos. No entanto, seja de uma forma ou de outra, não há iniciação sem retomar o já pensado (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 10). Retomar não é repetir; é repensar; é pensar a partir de... Ao mesmo tempo, não é possível apreender o pensamento de um determinado filósofo sem ir aos seus textos. Esse movimento, em sala de aula, pode ser feito através do discurso do professor ou pela mediação deste. Se se quer que o aluno pense de forma autônoma, a segunda opção é a indicada. Com a primeira opção, corre-se o risco de praticar o “pense isto” e não o “pense nisto”, que indicaria a prática do uso público da razão. Enquanto o primeiro é determinativo, na medida em que determina o que e o como se deve pensar, o segundo é propositivo, na medida em que propõe sobre o que se deve pensar. Ora, não se aprende a filosofar sem confrontar-se com um pensamento já constituído e acabado (FOLSCHEID & WUNENBURGER).

Diferentemente das demais áreas do conhecimento humano, onde os conteúdos já estão dados e a necessidade de justificá-los toma-se como desnecessário, com o ensino de Filosofia ocorre o contrário. Ao mesmo tempo, segundo Coutel (1996), quando um filósofo se pergunta sobre o que significa aprender, antes de se pôr uma questão pedagógica, ele apresenta uma reflexão epistemológica e ética. E, continua ainda o mesmo Coutel (1996), a escola é o lugar onde se aprende. E esta, com o advento do Estado de direito, republicano, tem o compromisso de formar o espírito crítico de seus cidadãos. Segundo Lebrun, o estudante não busca a Filosofia porque aspira a verdade, mas porque tem necessidade de “uma língua de segurança, (...) possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a ‘ingenuidade’ do ‘cientista’ ou a ‘ideologia’ de quem não pensa como ele” (LEBRUN, 1976, p. 151). Assim, se a escola deve possibilitar este espírito, compete à Filosofia, dada a sua especificidade, desenvolver

este espírito crítico. Para tanto, faz-se necessário pensar de que maneira ensinar Filosofia para que esta não se torne apenas um conjunto de conteúdos a serem apreendidos, mas um aprender a filosofar como defendia Kant (2001). Isso significa pensá-la, repetimos, como um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno o esclarecimento necessário para o uso do entendimento, sem a direção de outrem.

Trata-se de pensar uma metodologia que não prescindia da tradição filosófica e daquilo que lhe é característico – criticidade, radicalidade, sistematicidade – e, ao mesmo tempo, tenha no texto filosófico sua centralidade. Não como um fim em si mesmo, mas como mediação para o exercitar filosófico. E, exercitando os “talentos da razão”, emancipe-se. Ao mesmo tempo, não se trata de fazer uso de qualquer texto em sala de aula. Se é bem verdade que se pode fazer uma leitura filosófica de um texto não filosófico, a utilização do texto é e deve ser sempre intencional. Assim, o mesmo deve ser pensado dentro de um contexto e dos objetivos propostos. Até porque, também é possível fazer uma leitura não filosófica de texto filosófico. Pois, como afirma Lyotard, reforçado por Favaretto (1993) “É preciso acentuar que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são tidos por filosóficos – ou porque seus autores são considerados autores da história da Filosofia” (1993, p. 117). Como também, continua ainda o próprio Lyotard, “... se pode ler textos filosóficos sem filosofar”.

Segundo Cossutta (2000, p. 6) uma obra filosófica é “... um todo que se engendra e se desfaz, aberta ao mundo e ao sentido, mas igualmente redobrada sobre o universo que ela gera”; daí que a dificuldade em se compreender um texto filosófico se apresenta dada à multiplicidade de filosofias; porém, mais do que a existência de uma multiplicidade, o que parece dificultar é o fato de que “... toda obra filosófica – esta é uma característica do gênero – elabora ou pretende elaborar as condições de sua própria validade, e portanto enuncia as próprias regras da leitura que se pode fazer dela” (COSSUTTA, 2001, p. 3). Assim, para se realizar uma leitura filosófica adequada de um texto filosófico, faz-se necessário

... explicitar as regras de funcionamento que ligam os conceitos, as proposições, as argumentações, seja a partir das indicações, pistas, proposições explicitadas no próprio texto por seu autor, seja do exterior, quando nós mesmos fazemos com que esses diferentes parâmetros variem. (COSSUTTA, 2001, p. 7).

Para tanto, segundo Severino: “Um texto não pode ser abordado fora de seu contexto, fora das circunstâncias constituídas pelas malhas histórico-culturais que entrelaçam sentidos que foram sendo produzidos, amalhados e articulados ao longo do tempo histórico.” (2006, p. 76).

Continua ainda Severino (2006, p. 77): “O mundo só se revela por meio do texto se ele estiver inserido no contexto”. Assim, para que possamos interpretar um texto filosófico o mais apropriado possível, há que contextualizá-lo. Este é um processo que se subdivide em pelos menos três momentos: o primeiro contexto é o momento histórico em que o autor viveu; o segundo é o da obra de onde foi extraído o fragmento e, o terceiro é o contexto na tradição filosófica do pensamento e do problema tratado pelo filósofo no referido texto. Sem estas contextualizações a reflexão filosófica estará prejudicada.

Feita a contextualização, é hora de fazer as leituras necessárias para uma interpretação adequada do texto, bem como a reflexão filosófica proposta. Uma interpretação adequada de um texto filosófico pressupõe pelo menos quatro leituras, intercaladas com algumas atividades complementares. Porém, ressalve-se: não se deve ler para entender, se não que, deve-se ler até entender. Assim, apresentamos outro elemento fundamental no processo de reflexão filosófica: o tempo. Este é acompanhado de uma virtude pouco valorizada nos tempos hodiernos: a paciência. Segundo Fabbrini (2005, p. 14), “Lyotard (...) caracteriza a leitura filosófica, metonímia da atividade filosófica em geral, como sendo um ‘exercício de paciência’”. E aí encontramos um problema ao trabalharmos com a leitura filosófica em sala de aula, pois, como aponta ainda Fabbrini: “A maior dificuldade do professor de filosofia é desse modo, exigir do aluno a paciência necessária” para uma leitura filosófica. Isto porque, a **Geração Z**<sup>59</sup>, tem algumas características que dificultam a paciência necessária à leitura filosófica de textos filosóficos. Entre elas podemos destacar: impulsividade, impaciência, instabilidade, dependentes das novas tecnologias, perfil multitarefa, individualidade, além da tendência a postergar compromissos e responsabilidades próprios da vida adulta, como, por exemplo, deixar a casa dos pais e morar sozinho. Além disso, são egocêntricos, autocentrados, consideram as

---

<sup>59</sup> Geração Z e @, também chamados de *teenagers* é como vem sendo denominado os nascidos a partir da década de 90. Trata-se de uma geração que tem uma relação muito próxima e até dependente das novas tecnologias, bem como do mundo digital e virtual. Influenciados pelas novas mídias, querem tudo-ao-mesmo-tempo-agora.

experiências pessoais descartáveis e superficiais e, um tanto exibicionistas. Têm o costume de ligar a televisão e o rádio ao mesmo tempo, falar ao telefone, ouvir música em algum “mp-qualquer” e zapear na internet. O que os leva a viver numa “ansiedade constante por mudar de trabalho, de amizades, de relacionamentos, de atividades”.<sup>60</sup> Para a antropóloga Zilda Knoploch (2011), os jovens da **Geração Y** “ainda não aprenderam como transformar esta hiperexposição embriagante em conhecimento” (2011, p. 11). Considera que as suas sucessoras, as gerações **Z** e **@** transformarão informação em conhecimento. Esta é uma hipótese que, porém, deve ser pensada na condicional: se esta geração conseguir superar a descartabilidade e a superficialidade com que consideram as experiências, bem como o egocentrismo e o individualismo, terão a paciência necessária para compreender que a produção do conhecimento é histórica e social. Da mesma forma que a paciência é uma virtude necessária à produção do conhecimento, mais ainda para a aprendizagem filosófica. “A ansiedade é inimiga da filosofia”, afirma Porta e vaticina:

Todo ser humano, enquanto ser racional, pode entender o discurso filosófico se reúne os pressupostos necessários para isso, ou, pelo menos, tem a paciência necessária para reuni-los. (PORTA, 2004, p. 45).

Caso contrário, assim como a geração anterior, serão presas fáceis da razão instrumental que trabalha com a fragmentação e superficialidade das informações como forma de alienação e controle. A esperança é apontada pela própria antropóloga Zilda Knoploch (2011): o retorno a alguns valores tradicionais.

A “leitura filosófica” pressupõe, em outras palavras, a espera e a lentidão, num mundo regido pela mídia eletrônica e pela informática que, possibilitando a informação e os intercâmbios em “tempo real”, criam uma “sensação de simultaneidade e imediatez”; em suma, pelo próprio capitalismo financeiro, que põe em xeque toda visão de longo prazo, em favor da circulação acelerada de capitais em escala global (FABBRINI, 2005, p. 14-15).

É próprio da juventude querer viver tudo intensamente. Ao mesmo tempo,

---

60

Disponível em [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3852&secao=361](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3852&secao=361). Acesso em 25 set de 2011.

acreditar que se está imune ao tempo. Como se este fosse algo que passasse para outros e não para si mesmo. Da mesma forma que não se tem pressa para fazer determinadas coisas, por outro lado se quer fazer várias coisas ao mesmo tempo, como se este não fosse suficiente. Assim, fazer com que os jovens exercitem a paciência será um desafio ao professor que pretenda que seus alunos realizem leituras filosóficas em sala de aula. Sim! Leituras. Isto porque não basta uma única leitura para a compreensão adequada de um texto filosófico, muito menos interpretar e quiçá refletir sobre o problema apresentado.

### **2.2.2 O texto e o saber filosófico: problematização, noções e conceitos**

No mito de Thoth, deus egípcio que inventou a escrita, Platão, fala do medo de a escrita tornar as pessoas menos atentas, mais esquecidas, pois confiariam que tudo está escrito; como também teriam suas memórias enfraquecidas, dependentes de sinais exteriores, o que as tornariam pessoas ignorantes e sábios imaginários (PLATÃO, 2000, p. 121). Como para Platão a essência do que as coisas são de fato está no mundo das ideias, os conhecimentos representados nos livros não passariam de meras representações. Desta forma, segundo Platão (2000), com o advento da escrita, com o uso do texto escrito como fonte de conhecimento

(...) transmites aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma gama de informações sem a respectiva educação! (PLATÃO, 2000, p. 121).

Na realidade, o medo de Platão se refere mais ao conhecimento sepulto em livros, da não leitura do que propriamente da escrita (TIBURI, 2004). Isto é, de como o conhecimento registrado, perpetuado pela escrita seria tratado. Uma vez que não nos é mais permitido entrar em contato direto com o pensamento dos filósofos já consagrados pela tradição, a não ser que seja pela mediação de seus textos e, partimos do princípio de que os textos dos mesmos são fundamentais para o exercício da reflexão filosófica em sala de aula, cabe a nós pensarmos uma proposta de uso dos mesmos que os vivifique. Uma outra alternativa é por meio do discurso dos comentadores ou do professor. Aí, corre-se o risco de cair no direcionamento de outrem já denunciado por Kant (1985).

Por outro lado, se a filosofia não é um conjunto de conhecimentos como afirma Kant, opinião da qual partilhamos, mas uma atividade da razão, o saber filosófico também não pode ser tido como o domínio de um conjunto de verdades, mas como um exercício da razão. Assim, não se trata de ler um texto com o intuito de retirar informações contidas nele. “Um texto filosófico não contém ‘notícias’, pois sua finalidade não é transmitir ‘informações’” (PORTA, 2004, p. 52). De acordo com Porta, a aprendizagem filosófica inicia-se por perguntar pelos problemas da filosofia e de um determinado filósofo em particular, ressaltando-se que não existe “um catálogo deles fixados por uma instância externa à própria filosofia”. E complementa o autor: “A sua construção (e não tão-só em primeira linha a sua resposta) é parte essencial do trabalho filosófico” (2004, p. 26). Ora, não há como localizar os problemas de uma filosofia, nem de um determinado filósofo (construir seus catálogos de problemas) sem ir às obras dos mesmos; ainda que, em cada obra, encontremos problemas diferentes. Não se trata de saber **sobre o que** o filósofo fala, mas de saber **o que** ele fala. E, o ato de saber **o que** ele fala, é buscar entendê-lo. Assim, há que se tomar um texto filosófico com o objetivo primordial de entendê-lo. Tomá-lo como “objeto de análise”.

E o que vem a ser **entender** um texto filosófico?

Conforme Porta, ainda, respondemos: é ser capaz de repetir o texto, de parafraseá-lo, de falar de um determinado texto, é ser capaz de “traduzi-lo”, de explicitar o seu sentido (2004, p. 54-55). O que não significa que esta seja uma tarefa fácil, uma vez que, os interlocutores de um filósofo são outros filósofos e não historiadores, professores, quiçá, estudantes de filosofia, muito menos alunos de Ensino Médio. Ou seja, quando um filósofo escreve uma obra, o faz para ser lida por outro filósofo. Seria este, então, um empecilho para não levarmos os textos de filosofia às aulas com os alunos do Ensino Médio? Se os mesmo não são os interlocutores dos filósofos, por que fazê-los ler tais obras? Ou, em que medida os mesmos podem ser elevados, guardadas as devidas determinações, à categoria de interlocutores de filósofos? Que mediações são necessárias?

Porque a racionalidade é sempre tomada de consciência, a filosofia é essencialmente libertadora. Ela não dá novos grilhões. Uma cultura que não possua filosofia ou uma educação que não a ensine (e que, não obstante, pretendam valorizar o “espírito crítico”) não são mais que uma incoerência. (PORTA, 2004, p. 49).

Assim, mesmo que os estudantes do Ensino Médio não tenham sido os interlocutores escolhidos pelos filósofos, a escola não só pode como deve elevá-los à categoria de seus interlocutores, claro que respeitando a sua especificidade de jovens aprendizes. Pois, como afirma Adorno:

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. (...) Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza (ADORNO, 1995, p. 204).

Assim, se “a filosofia é essencialmente libertadora”, a escola, ao ensiná-la, estará possibilitando aos jovens a sua libertação em relação à indústria cultural e à razão instrumental. Isso porque, ao aprender filosofia/filosofar, estará aprendendo a pensar. Não um pensar qualquer, mas um tipo especial: aquele que opõe resistência, por isso mesmo, manifestação de um espírito crítico.

Para que ocorra a interlocução anunciada acima, um excelente caminho é a leitura dos textos clássicos, mediada pelo professor. Porém, para que a ida ao texto clássico não seja um mero exercício de leitura, muito menos uma ida para retirar “notícias” de onde não se as tem, informações do texto filosófico, mas a busca de seu entendimento, o mesmo deverá ser contextualizado (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006; COSSUTTA, 2001; SEVERINO, 2009; PORTA, 2004). Esta contextualização, histórica e epistemológica, deverá ser mediada pelo professor: “A filosofia não é possível sem a atenção à sua história”, pois, “Acreditar que posso filosofar de costas para a história não é senão ingenuidade com respeito ao papel que jogam, em todo pensamento, **tradição e recepção**” (PORTA, 2004, p. 79 e 82). O nosso perguntar sobre o problema de uma filosofia e/ou de um filósofo só ganha sentido num determinado contexto histórico. Pois, “Não existe uma interrogação absoluta” diz PORTA (2004, p. 79).

### 2.2.3 O estudo do texto: sistematização e argumentação

Por que ler textos de filosofia com alunos de Ensino Médio? Como ler textos de filosofia no Ensino Médio? Quais os cuidados que se deve ter ao ler textos filosóficos nesta etapa da educação? Como garantir que esta será uma leitura filosófica?

Se pressupomos que a aprendizagem filosófica necessita da leitura de textos filosóficos esta, para ser filosófica e não meramente informativa, deve levar em consideração alguns supostos essenciais. Tem virado lugar comum defender o uso de textos clássicos de Filosofia nas aulas da mesma no Ensino Médio. Da mesma forma, tem-se recomendado que os alunos têm que aprender não só a ler, mas a ler filosoficamente. Acontece que, quando se pensa sobre um método de leitura de textos filosóficos, pelo menos três problemas se apresentam: primeiramente, o dilema do bom senso – recomenda-se que se aprenda a ler filosoficamente, sem, no entanto, dizer como se faz para ler desta maneira, isto é, sem explicitar quais as regras para se realizar uma leitura filosófica. Fica-se com a impressão “de que somente lêem aqueles que sabem ler” (COSSUTTA, 2001, p. 2). Por segundo, temos os problemas dos limites da linguística. Qual das correntes seguir? Semiológica, pragmática, lexicológica ou tanto faz? Por último, as dificuldades de ordem filosófica mesmo. Como também pressupomos que não existe uma filosofia, mas filosofias, cada uma exigiria um método, pois cada obra filosófica possui as regras de leitura e compreensão. (COSSUTTA, 2001). Sem falar, não nos esqueçamos, dos problemas relacionados à própria capacidade leitora dos sujeitos discentes comentados anteriormente.

Ante estes três problemas, deparamo-nos com um dilema: de um lado, temos teorias bem elaboradas e, de outro, alguns comentários esclarecedores a respeito das mesmas, mas que não se traduzem num método capaz de nos guiar na leitura filosófica de textos filosóficos. Como superar tal dilema?

Em primeiro lugar, a aprendizagem por meio da leitura para ser filosófica, tem que ser uma aprendizagem que se dê por meio de reflexão e não de apreensão mecânica de uma técnica de leitura. Não se trata de uma leitura que informa, mas que faz pensar a respeito do que se está lendo. Assim, quando se lê os Livros VIII e IX de *Ética a Nicômaco*, o objetivo não é informar-se sobre o que o estagirita pensava sobre a amizade, mas refletir, pensar sobre a mesma a partir destes textos. Por conseguinte, após a apreensão e reflexão do conceito aristotélico de amizade, contrapor o mesmo conceito nos dias de hoje, ao mesmo tempo, em que medida aquele pode nos ajudar a repensar este. Em segundo lugar, como todo texto filosófico busca a universalidade dos problemas que trata, as particularidades devem ser apagadas, postas de lado. Mesmo considerando a diversidade de gêneros

filosóficos, “*pode-se apreender funções bastante gerais que determinam aquilo que torna um texto propriamente filosófico*” (COSSUTTA, 2001, p. 5, grifo do autor). E assim, a partir do mesmo, realizarmos uma aprendizagem filosófica a partir de uma leitura filosófica de um texto filosófico. Não se quer negar a possibilidade de uma leitura assim de um texto não filosófico, mas de, ao privilegiar os textos filosóficos, aprender a pensar filosoficamente e, *pari passu*, poder pensar filosoficamente a partir de textos de outra categoria. Caso contrário, corre-se o grande risco de achar que se filosofa, quando na prática se pratica filosofismos. Segundo o mesmo Cossutta (2001), pelo menos três características um texto deve ter para ser considerado como filosófico: primeiro, tem que mediatizar a relação do particular com o universal; segundo, o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima; e, terceiro, toda filosofia enuncia, implícita ou explicitamente, sua possibilidade de validação. Por exemplo: uma filosofia é dialética não por que diz que assim o é, mas porque opera dialeticamente.

Outro problema com relação ao texto filosófico é querer reduzi-lo apenas a argumentação ou análise conceitual. Ainda que a filosofia trabalhe com argumentos, ela, porém, não se reduz à argumentação. Aliás, a ironia socrática, o sarcasmo nietzschiano ou a exortação epictetiana são exemplos de que a escrita filosófica assume modos diferentes de expressão. Assim, reduzi-la à análise conceitual ou à argumentação é querer enquadrá-la. Agindo assim, tira-se o elemento primordial para filosofar: a liberdade e a liberdade para pensar.

Se cada obra ou sistema filosófico tem um estilo próprio, pode-se falar também de um estilo que é próprio da Filosofia, assim como a História, a Matemática, a Física e outras ciências também têm seus estilos próprios. Da mesma forma que, para se acostumar com o estilo de escrita e leitura das demais áreas é preciso persistência, o estilo filosófico de escrita e leitura somente deixará de ser estranho e tornar-se-á familiar, na medida em que se avança na leitura e que se lê e relê (COSSUTTA, 2001, p. 6). Também Folscheid & Wunenburger (2006, p. 17) chama a atenção para algumas atitudes ao se ler um texto filosófico de maneira filosófica: regularidade e persistência. Ler devagar e sempre; cuidar para não se iludir com facilidades aparentes e procurar as chaves que “abrem” o texto, isto é, os conceitos que são fundamentais para a sua compreensão. Para Folscheid & Wunenburger (2006), ainda, as dificuldades de compreensão de um texto não estão

no próprio, mas em quem o lê. Da mesma forma, não é possível aprender a ler se não for lendo, isto é, praticando o exercício da leitura filosófica.

Considerando as particularidades e especificidades do Ensino Médio, bem como dos discentes aí envolvidos, há que se levar em conta, quanto aos textos filosóficos a serem lidos, os seguintes critérios: extensão (quantitativo) e complexidade (qualitativo). A experiência tem demonstrado que é possível começar com fragmentos no 1º. Ano e, gradativamente, ir aumentando a extensão e a complexidade do texto até chegar a um capítulo ou um livro todo no 2º. ou 3º. Ano. Por fragmento de texto entendemos uma pequena parte de um capítulo, por exemplo. Pode ser um parágrafo ou mais, dependendo do que se quer ler e de qual é a intencionalidade da leitura. Assim, se se quiser apenas caracterizar a vida dos sujeitos presos às sensações, descritos por Platão na alegoria da caverna, basta ler a primeira parte da mesma. Caso queira refletir sobre como superar tal condição, faz-se necessário ir pelo menos até o retorno do sujeito que saiu da caverna. Porém, se se quiser refletir sobre as implicações do conhecimento no processo de superação da vida determinada pelos sentidos, é necessário ler, pelo menos, o **Livro VII** inteiro. A alegoria da caverna está tranquilamente acessível a um aluno do 1º. Ano. Enquanto o **Livro VII** já pode ser compreendido tanto por um aluno de 2º. Ano, um de 3º. Ano pode compreender já o projeto de Platão ao escrever **A República**. Porém, mesmo nesta série, é recomendável que se leia por capítulos, atribuindo a grupos menores a responsabilidade pela leitura e síntese de cada um, para um debate em grupo de todo o conjunto da obra<sup>61</sup>. Também deve-se levar em consideração que um fragmento é um “instantâneo”, uma “fixação provisória de limites que se deslocam e se reagenciam”, pois “não é possível definir de antemão os limites do fragmento” (COSSUTA, 2001, p. 8).

Quanto à complexidade, os mesmos cuidados devem ser considerados quando são utilizados textos filosóficos para realizar a aprendizagem filosófica. Assim, se se quiser refletir sobre o que é filosofia é possível fazê-lo, por exemplo, com o próprio fragmento da alegoria da caverna, ou com o primeiro parágrafo do **Resposta à Pergunta: o que é esclarecimento?**, de Kant, ou até mesmo com o fragmento da **Crítica da Razão Pura**, no qual o filósofo de Königsberg apresenta o

---

<sup>61</sup> Essa não é uma regra fixa. O professor, diante do nível em que se encontra a turma, deverá decidir-se pela extensão do que será lido.

problema de que não é possível aprender filosofia (a não ser historicamente), mas apenas e tão somente a filosofar. Ou até mesmo com a leitura dos três. Porém, convenhamos, querer refletir sobre o que é a filosofia a partir do texto **Que é isso, a Filosofia?**, de Martin Heidegger(1983), a tarefa pode ser um tanto quanto indigesta e frustrante. No entanto, o que irá determinar de que texto selecionar determinados fragmentos e para que série, é uma decisão que compete ao professor, ante a compreensão do nível de aprendizagem filosófica em que se encontra a turma e do nível de reflexão que se pretende realizar.

### 3 O USO DO TEXTO: DIAGNÓSTICO E PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

Como foi dito anteriormente, o trabalho foi desenvolvido em duas etapas. No segundo ano do Ensino Médio, foram estudados três textos: o **Livro VII**, de **A República** e **A Apologia de Sócrates** (primeira parte), de Platão; **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos das Desigualdades entre os Homens** (primeira parte), de Rousseau. No terceiro ano, foram estudados o **Livro X** de **A República** e **A Apologia de Sócrates** (segunda e terceira parte), de Platão; **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos das Desigualdades entre os Homens** (segunda parte), de Rousseau. As turmas de 2010 serão identificadas como **2A** e **2C**. Já as turmas de 2011 serão identificadas como **3B1 (2A)** e **3B2 (2C)**. Em 2010, para a realização do Estudo Exploratório 2010 com as turmas **2A** e **2C**, das 60 horas aula previstas para cada turma, 47 e 49 foram utilizadas, respectivamente, para cada turma, ao longo de um semestre. E, em 2011, para a realização do Estudo Exploratório 2011 com as turmas **3B1** e **3B2**, das 60 horas aula previstas para cada turma, 37 e 51 foram utilizadas, respectivamente, para cada turma, ao longo de um semestre.

O trabalho e os resultados serão apresentados e analisados separados, por turma e ano.

#### 3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO I – 2010

O planejamento das atividades foi pensado estabelecendo as seguintes etapas: 1) apresentação do Plano de Trabalho Docente; 2) aplicação do questionário socioeducativo, das questões do Prova Brasil e do Enem; 3) apresentação da metodologia da leitura do texto filosófico; 4) provocação: leitura e debate do texto “A fúria de um mundo agonizante”<sup>62</sup>; 5) apresentação dos conceitos **ter**, **ser**, **aparência** e **coisificação**; 6) apresentação e discussão dos conceitos de ética, moral, reciprocidade, tolerância, alteridade, dilema ético, meio social, determinação escolha, responsabilidade e corrupção, a partir de um vídeo elaborado pelo filósofo

---

<sup>62</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u54275.shtml>. Acesso em 09 maio 2013.

Renato Janine Ribeiro<sup>63</sup>; 7) apresentação dos textos a serem lidos e de suas problemáticas; 8) contextualização histórica e filosófica dos autores selecionados; 9) leitura e estudo dos textos selecionados<sup>64</sup>; 10) avaliação durante e ao final de cada texto estudado.

O trabalho foi iniciado no mês de julho/2010 com uma produção de texto individual em que cada um deveria falar sobre a sua experiência com o estudo de Filosofia, bem como sua expectativa para os próximos dois anos. Com relação à experiência anterior, os termos mais utilizados para caracterizá-la foram: boa, interessante, ótima (crítica); apenas dois alunos (de 27) caracterizaram a experiência como cansativa ou desinteressante. Quanto à expectativa, a maioria manifestou o interesse de que as aulas tratassem de assuntos “interessantes”. Da mesma forma, dois alunos, que as mesmas não fossem nem “chatas”, nem fizessem uso de textos. Após a produção de texto, foi feita a apresentação do Plano de Trabalho Docente (Apêndice D). Foi dado destaque especial ao trabalho que seria realizado com textos clássicos nos dois semestres, assim como à metodologia de leitura dos mesmos. Como trabalho prático sobre a importância da leitura, foi feito um exercício a partir de um tema sugerido pelos alunos: amor. Para tanto, utilizou-se do 1º. dos quatro passos sugeridos pelas DCE-Filosofia, com duas alterações conceituais e substanciais: a mobilização para o conhecimento, trocada pelo conceito **provocação**; a **problematização**; a **investigação**; a **criação de conceitos**, substituído por **apropriação de conceitos**<sup>65</sup>.

Como parte do processo de provocação foi solicitado que cada aluno das turmas **2A** e **2C**, trouxessem letras de música, de poesias e/ou trechos de filme direcionados ao público jovem, que tratassem do tema. Os mesmos seriam utilizados no próximo encontro; primeiramente num trabalho em grupo, que depois

---

<sup>63</sup>

Disponível

em:

<<http://www.futuratec.org.br/details.php?id=62f9e23ef21216e3e00f7e8adb135dea20e76c7d>>. Acesso em 24 fev 2011.

<sup>64</sup> Cada texto foi dividido em duas partes, de forma que a primeira parte foi lida em 2010 e a segunda parte em 2011.

<sup>65</sup> Diretrizes Curriculares Estaduais – Filosofia. Para efeitos do presente trabalho, foram feitas algumas alterações à metodologia proposta pela DCE-Filosofia: ao invés de mobilização, o conceito e a prática utilizada foi a da provocação no sentido latino – convidar para. Tem mais a ver com o sentido original da Filosofia que é sempre rompimento com a *doxa*, com o estabelecido, com o cristalizado. Da mesma forma, o último passo foi chamado e praticado como apropriação e ressignificação do conceito. A ideia não é que o aluno crie um conceito, mas se aproprie dele criticamente, fazendo uso dele para compreender a realidade por ele vivida para ressignificá-la.

seria socializado com a sala. Após as apresentações, foi feita a problematização do tema a partir dos materiais trazidos. A ideia era mostrar como o tema **amor** é tratado de maneira fútil e superficial pelos materiais destinados aos jovens. O processo de investigação avançou com a leitura de um trecho do apóstolo Paulo sobre o amor<sup>66</sup>, de um poema de Camões “Amor é fogo que arde sem se ver” e visto o *clip* da música “Monte Castelo”, de Legião Urbana. O objetivo agora era refletir sobre o tema a partir de duas vertentes: o amor nos sentidos religioso e laico, inter-relacionados numa música. Não foi lido nenhum clássico da Filosofia que tratasse do tema. Porém, foi lido o mito de Toth para falar da importância da leitura. O terceiro e o quarto passos não foram desenvolvidos.

O trabalho sobre Ética, conteúdo estruturante do primeiro bimestre do segundo ano do Ensino Médio, foi iniciado com a leitura e debate de um texto jornalístico (**A fúria de um mundo agonizante**), como estratégia de provocação, com o intuito de refletir sobre os problemas da sociedade contemporânea, principalmente o consumismo, o individualismo, a felicidade a qualquer preço, entre outros. Foi disponibilizada uma cópia para cada um dos alunos que, após a leitura individual, organizaram-se em pequenos grupos para discutir o texto. Em seguida, cada grupo fez o relato das discussões e cada aluno pode complementar e problematizar o relato. A sistematização provisória foi feita com uma aula expositiva sobre os conceitos de ter X ser, aparência e coisificação, conceitos estes caros ao texto. O processo de problematização foi feito a partir do vídeo do filósofo Renato Janine Ribeiro<sup>67</sup>. Após a primeira parte do vídeo foram discutidos os conceitos de ética, moral, reciprocidade, tolerância, alteridade e dilema ético. Como coleta das impressões dos alunos, foi feita uma atividade avaliativa em grupo – Trabalhando com Conceitos (Apêndice E) nas Turmas **2A** e **2C**, em que os mesmos deveriam conceituar diferença, tolerância e reciprocidade, aplicando os mesmos para analisar os problemas das diferenças<sup>68</sup> presentes na escola no período matutino. Também

---

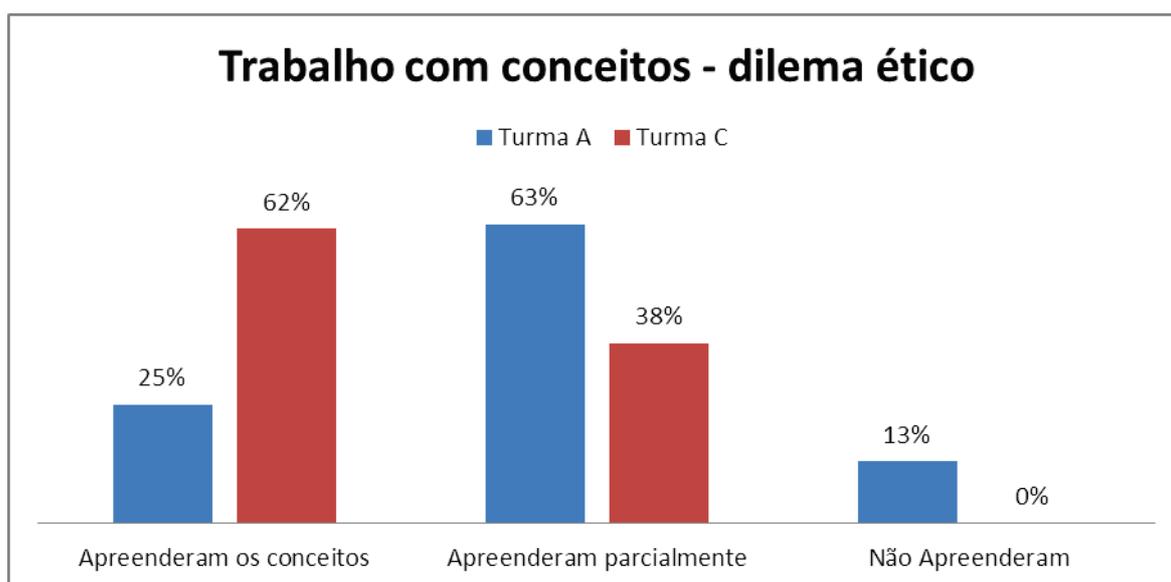
<sup>66</sup> Trata-se da I Epístola aos Coríntios, 13:1-3.

<sup>67</sup> Conforme nota 63.

<sup>68</sup> Foi especificado que as diferenças diziam respeito às relações homoafetivas e religiosas. O primeiro tem se tornado cada vez mais um “problema” uma vez que sua visibilidade, tanto na escola como em outros espaços, tem sido maior nos últimos anos. Tanto que o MEC chegou a produzir um material específico sobre o tema para tratar do mesmo com alunos de Ensino Médio. Ocorre que algumas lideranças políticas, religiosas ou não, e mesmo particulares têm emitido opiniões preconceituosas, tanto a respeito do material, quanto de seu conteúdo, antes de o mesmo chegar às escolas.

cada grupo deveria criar um dilema ético. Formaram-se 13 (treze) duplas ou trios na Turma **2C** e 8 (oito) na Turma **2A** e, os resultados foram os seguintes, conforme Gráfico E1: quanto à compreensão dos conceitos de diferença, tolerância e reciprocidade, 02 (dois) grupos de cada Turma apreenderam os conceitos, 07 (sete) da Turma **2C** e 5 (cinco) da Turma **2A** apreenderam parcialmente e, 04 (quatro) da Turma **2C** e 1 (um) da Turma **2A** não demonstraram ter apreendido. Com relação à criação do dilema ético, 08 (oito) grupos da Turma **2C** alcançaram o objetivo e 05 (cinco) não; já na Turma **2A**, 7 (sete) grupos alcançaram o objetivo e 1 (um) não. Após, os resultados foram apresentados aos alunos e rediscutidos os conceitos a partir das avaliações realizadas para que os mesmos percebessem onde tinham acertado e/ou errado.

GRÁFICO E1 – TRABALHANDO COM CONCEITOS DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valese (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

O trabalho foi continuado nas duas turmas a partir do mesmo vídeo, agora com novos conceitos incorporados ao estudo: meio social, determinação, escolha, responsabilidade e corrupção na política e no dia a dia. Como provocação deste momento, foi feita a leitura de um artigo jornalístico de Delis Ortiz<sup>69</sup>, especificamente para tratar do tema “corrupção”. Nesse texto, a jornalista afirma que, os mesmos

<sup>69</sup> Disponível em: <http://www.ultimato.com.br/revista/artigos/317/a-cara-do-brasil>. Acesso em 09 maio 2013.

brasileiros que criticam os atos corruptos dos políticos em geral, no seu dia a dia, também cometem atos de corrupção, tais como: devolver troco errado, cobrar a mais por serviços prestados, enganar passageiros que não conhecem determinado lugar, furar sinal vermelho, fazer conversões proibidas no trânsito, entre tantos outros. Após assistirem ao vídeo e lerem o texto, cada aluno deveria escrever um texto falando sobre o problema da corrupção no Brasil. Na Turma **2A**<sup>70</sup> participaram desta avaliação 33 (trinta e três) alunos, dos quais 19 (dezenove) consideraram que a corrupção não existe apenas nos atos dos políticos que ocupam cargos, mas no dia a dia das pessoas, enquanto 12 (doze) ainda consideram a corrupção como um ato exclusivo dos políticos e 2 (dois) não fizeram o que foi solicitado.

Os dois passos iniciais de provocação e problematização das questões éticas foram concluídos em fins de setembro. No mês de outubro foi dado início à leitura dos textos selecionados. Inicialmente foi feita a contextualização histórica<sup>71</sup> dos filósofos, bem como epistemológica e, apresentado o problema central de cada obra. Antes da leitura dos textos, cada aluno teve que produzir um pequeno texto em que deveria refletir sobre a possibilidade de uma cidade ideal, as consequências de nossas crenças e a origem das desigualdades. Após a leitura dos textos, cada aluno teve que refletir sobre as seguintes questões: 1) que conhecimentos Platão considerava essenciais para a cidade ideal?; 2) escrever uma carta ou para Sócrates ou para os acusadores de Sócrates.

Quanto às possibilidades de uma cidade ideal, na Turma **2C** os meninos (70%) se demonstram mais otimistas do que as meninas (50%). Na Turma **2A**, 70% dos meninos e 80% das meninas se demonstraram pessimistas com relação à possibilidade de uma cidade ideal. As condições para tal, apontadas por ambos, foram predominantemente: educar a população, ter pessoas virtuosas, pensar na coletividade, realizar reformas na sociedade. A Turma **2A** apontou a desigualdade social e o egoísmo como os principais fatores que impedem uma cidade ideal. Foi insignificante o número de alunos que apontou a existência de leis ou o uso da força como condição para se ter uma cidade ideal. Ainda que a conclusão seja pessimista, a opinião abaixo é uma espécie de resumo do pensamento das duas turmas:

---

<sup>70</sup> Essa atividade não foi aplicada à Turma **2A**.

<sup>71</sup> Para a contextualização histórica foi feita a leitura e discussão das páginas 543-547 e 565-574 da *Antologia de Textos Filosóficos*, publicado pela SEED-Pr em 2009.

*“A cidade ideal só poderia existir com os mesmos valores morais, sem injustiças, guerras, violência, corrupção. Essa cidade não teria desmatamento, poluição, sendo possível haver menos doenças, menos mortes, pessoas conscientes, e menos pobres, comida na mesa para todos, sem drogas, sem desgraças. Penso que para isso teríamos que ter um mundo novo, com pessoas educadas desde cedo. Penso que a cidade ideal jamais existirá.” (J. L. G., 15 anos, 2A).*

Quanto à convicção sobre aquilo que acredita, para comparar com a atitude de Sócrates diante dos acusadores que lhe ofereceram o perdão em troca de não mais filosofar, foi perguntado: o que seriam capazes de fazer em nome daquilo que acreditavam? Nas duas turmas apareceram expressões tais como “até onde fosse certo” e “fazer tudo” sem, no entanto, deixarem claro o que é “certo” ou o que é esse “tudo” da parte dos meninos.

Já as meninas foram mais ponderadas e utilizaram termos tais como “protestar”, “lutar”, “brigar”, “discutir”.

Abaixo dois exemplos que demonstram essa diferença de opinião entre meninos e meninas, respectivamente:

*“Acreditar em algo ou em alguma crença é uma escolha individual. Ao fazer alguma atitude que afetaria uma sociedade deve-se levar em conta as atitudes e crenças dos outros. Mas eu faria o que fosse (sic) possível se realmente soubesse (sic) que iria ‘valer a pena’, desde matar, à morrer” (A. N. B., 15 anos, 2A).*

*“Se aquilo que acredito for algo bom para todos ao meu entorno, e não prejudique à ninguém, usaria o poder de convencimento das pessoas para apoiá-lo, uma revolução sem armas, procuraria outros com os mesmo ideais, mostraria que aquilo é algo bom para todos e não só para mim. Enfim, faria de tudo para realizá-lo de forma que ajude à todos” (B. G. C. 15 anos, 2A).*

Apenas 1 (um) menino e 1 (uma) menina da Turma **2C**, de um total de 18 e 14 respectivamente, não faziam nada, isto é, não reagiriam se fossem confrontados com suas crenças. A terceira questão provocativa inquiria sobre a origem das desigualdades entre as pessoas. A minoria (4 alunos e 2 alunas, de um total de 18 e

14 respectivamente da Turma **2C** e 4 alunos e 6 alunas, de um total de 20 e 13 respectivamente da Turma **2A**) identifica as desigualdades como tendo origem nas relações econômicas e como resultado de um processo histórico (7 meninos e 3 meninas da Turma **2C**).

*“Da onde vem a origem das desigualdades (...) vem de nós mesmos. Nós inventamos comidas, roupas, objetos, e as pessoas com poder (ou as que tem poder) tem dinheiro; aí já entra a desigualdade entre pobres e ricos, que são corruptos e que só sabem roubar dinheiro dos inocentes”* (K. S. P., 16 anos, 2A).

*“Desde o início da raça humana, quando os menos dotados de força física eram rejeitados do grupo. E principalmente quando o homem percebeu que poderia tirar proveito do outro (...). E quando o homem começou a lucrar é que piorou as coisas, pois aqueles que não conseguiram lucrar serviam, e se tornaram inferiores em relação aos outros.”* (A. E. P., 16 anos, 2C).

A maioria atribui a origem das desigualdades aos próprios indivíduos ou a alguma coisa que sempre existiu (10 alunos e 12 alunas da Turma **2C** e 10 alunos e 8 alunas da Turma **2A**) ou como algo natural (1 aluno)<sup>72</sup> da Turma **2A** e outro da **2C**, ou até mesmo pelo pecado original.

*“A origem de tudo isso é o pecado cometido por Adão e Eva, pois somos descendentes deles. Assim como uma forma amassada deixa sua marca em um pão, o mesmo é com os seres humanos, a desigualdade que hoje existe no mundo vem pelo efeito do pecado, por uma pessoa querer ser melhor do que a outra, querer consumir mais do que pode, por isso é que existe tanta desigualdade em um mundo”* (R. P., 18 anos, 2A).

*“A princípio, as desigualdades entre os seres humanos manifestam-se na forma natural das coisas. As diferenças físicas, intelectuais e até morais são nitidamente vistas entre os seres humanos, e triunfa aquele que possui características certas para determinadas ocasiões, mas estas diferenças são principalmente notadas e levadas em alta conta por causa da interferência do ser humano na ordem natural das coisas, onde este começa a criar e aperfeiçoar uma sociedade ao seu modo, estabelecendo padrões que tornam essas diferenças ainda*

<sup>72</sup> Os números da Turma **2C** não totalizam 32 (quantidade de discentes que responderam essa questão, uma vez que podiam apontar mais de um fator para explicar a origem das desigualdades).

*mais acentuadas*” (P. G. B., 16 anos, 2A).

Apesar de ter sido trabalhado com diferentes tipos de linguagem (imagem, texto, aula expositiva e dialogada) e de já estarem no processo de educação formal há pelo menos 10 anos, as reflexões dos alunos ainda são superficiais e não conseguem superar o nível do senso comum. Pela quantidade de informações que os mesmos já receberam ao longo deste período, é de se supor que já sejam capazes de elaborar uma reflexão mais aprofundada acerca dos problemas éticos e políticos presentes na sociedade. Os temas presentes nos textos lidos e discutidos até que são capazes de discutir, mas ainda, superficialmente.

Cumprida a etapa de sondagem do conhecimento prévio, passou-se à leitura dos textos. A mesma, por vezes, foi feita de forma individual (em casa ou em sala de aula) e, por vezes, em pequenos grupos ou pelo professor. Após a leitura do primeiro texto (**Livro VII**, de **A República**), os discentes deveriam responder a seguinte questão: que conhecimentos Platão considerava como necessários para a cidade ideal? Não se tratava de problematizar a proposta de Platão, mas de conhecê-la. Em síntese, o filósofo defende que os mais bem capacitados devem ser educados desde a infância para governar o bem comum. E complementa afirmando que os conhecimentos necessários para essa educação são: a Filosofia (exclusiva de alguns), o cálculo puro (não pelo seu aspecto prático, mas por proporcionar a elevação do Bem, do conhecimento que liberta da “caverna”), da geometria e da astronomia. Quando inquiridos por meio de uma atividade avaliativa (Platão e o Projeto de Cidade Ideal – Apêndice F), a maioria dos discentes não captou esta proposta. As respostas foram um tanto quanto genéricas e, apenas 1/3 da Turma **2C** apresentou respostas mais diretas, ainda que não as apresentadas por Platão, tais como: bem, justiça ou os conhecimentos de acordo com a classe do sujeito. Apenas um discente apontou os conhecimentos indicados pelo filósofo.

“O primeiro e mais importante conhecimento seria a idéia do bem, que é ‘a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas’. A idéia do bem seria como o ‘Sol’ na história da Alegoria das Cavernas. As outras virtudes, como a sabedoria, coragem, temperança e justiça, só são valiosas e úteis a partir da ideia de bem. Assim, essa ideia constitui-se no mais alto saber, o qual os guardiões devem desejar e serem conduzidos. Também, de acordo com o texto, Sócrates considera

necessário ao guerreiro a ciência do cálculo e dos números, e fala também de outras ciências, como a geometria e a astronomia. Sócrates diz que deve ser ensinado aos alunos desde a infância a aritmética, geometria e todas as ciências que não de servir de preparação à dialética; porém, o homem livre não deve ser obrigado a aprender como se fosse escravo. A dialética seria o processo de desdobramento do conteúdo racional do pensamento, pois esse desdobramento se efetua em força da contradição” (G. B. C., 16 anos).

Foi proposta ainda uma segunda questão: a atividade foi intitulada de “desafio do Bem” – consistia em planejar uma sociedade ideal. O que seria necessário? Quais as condições? Quais as medidas para se chegar lá? Quais os princípios, valores e atitudes a serem trabalhadas/empreendidas/ensinadas para se constituir uma sociedade ideal.

A primeira impressão das respostas, após a leitura do texto de Platão, é um grau bastante elevado de pessimismo, entre os meninos da Turma **2C**, com relação à ideia de uma sociedade ideal: cinquenta por cento têm uma visão pessimista sobre essa possibilidade. Em relação à sondagem anterior, os meninos inverteram seu posicionamento (70% eram otimistas). Já as meninas ficaram mais otimistas. Apenas 1 em 12 permaneceu pessimista. Com relação às condições, tanto os meninos quanto as meninas da Turma **2C** atribuem à educação o papel principal na constituição deste tipo de sociedade: cinquenta por cento apontam-na como fundamental sem, no entanto, especificar que tipo de educação/conhecimentos seria necessário. Por outro lado, enquanto os meninos da Turma **2C** não chegaram a apontar que virtudes seriam importantes aos cidadãos desta sociedade, as meninas da mesma turma foram mais detalhistas. Indicaram as seguintes virtudes, por ordem de prioridade: respeito, solidariedade, tolerância, cooperação, justiça. As meninas ainda apontam a necessidade de bons governantes e melhoria nas condições materiais para se chegar a essa sociedade. O texto foi retomado para destacar o enfoque que Platão dá tanto à educação quanto aos conhecimentos necessários à sociedade ideal.

O próximo passo foi a leitura da primeira parte da **Apologia de Sócrates**. Da mesma forma, a leitura foi feita de maneira, às vezes individual e, outras vezes, em grupo. Em seguida, foi feito um seminário em que cada aluno destacava alguma

parte que havia achado interessante e comentava e/ou perguntava alguma coisa a respeito. As questões levantadas foram mais no sentido de esclarecer as razões pelas quais Sócrates estava sendo acusado e a posição de seus acusadores. Após o estudo da primeira parte, os alunos foram submetidos a dois tipos de avaliação: na primeira, tinham que responder a seis questões de caráter informativo (Avaliação Compreensiva sobre Primeira Parte da Apologia de Sócrates – Apêndice G); a segunda avaliação consistia em escrever uma carta a Sócrates e/ou seus acusadores (Carta a Sócrates (ou a seus acusadores) – Apêndice H). Dos 32 (trinta e dois) alunos da Turma **2C** que participaram da primeira avaliação, 28 (vinte e oito) ou 87,5% acertaram 4 ou mais questões. Na segunda questão participaram 20 (vinte) alunos da Turma **2C**. Do teor das cartas se percebe algumas similaridades entre meninos e meninas tanto quanto à atitude de Sócrates, quanto à de seus acusadores. Ambos admiram a coragem de Sócrates e reprovam os acusadores, destacando a inveja dos últimos como o principal fator da condenação. Um número até elevado de meninos (5 de 11), porém, escreveu cartas que demonstram superficialidade com relação à história de Sócrates. Isto fica claro com o uso de palavras e expressões superficiais e até mesmo vazias. Na Turma **2A** os resultados foram semelhantes: 85% dos meninos e 88% das meninas acertaram 4 (quatro) ou mais questões. Com relação ao teor das cartas endereçadas a Sócrates, 84% dos meninos e 85% das meninas entenderam as razões de Sócrates. Porém, enquanto 53% dos meninos concordam com sua atitude, entre as meninas esse número sobe a 85%. Curiosamente, na Turma **2A**, um menino e uma menina propõem a Sócrates um plano de fuga.

Apesar de todo o trabalho desenvolvido com os alunos sobre como ler um texto filosófico, os resultados ainda não são tão diferentes de quando o trabalho com essas turmas foi iniciado. Não obstante, já começaram a aparecer alguns excelentes resultados individuais, tais como o texto das alunas P. G. B. e G. B. C, por exemplo. O desafio é romper com uma cultura da superficialidade, pasteurização, fragmentação e descrença, tanto presente na escola como, principalmente, nas principais mídias acessadas pelos jovens (internet, televisão, revistas *teens*, rádios, etc.). Não seria um trabalho escolar de dois meses, três vezes por semana, quase sempre interrompido por atividades extracurriculares e/ou feriados e recessos, que provocaria profundas mudanças na forma como esses jovens analisam o mundo

vivido. Persiste a ideia de que basta uma única leitura para a compreensão do texto filosófico. A ideia de debruçar-se sobre o texto e investigá-lo mais demoradamente ainda é vista pelos jovens alunos como chata, cansativa, perda de tempo, “não mudar de assunto”. A impaciência é notória...

*[CARTA À SÓCRATES]*

*Esparta, 400 a. C.*

*Olá Sócrates, como tem passado? Estou a seguir com minhas viagens. Esparta é uma bela cidade, mas com grande violência e estratégias de guerra. Ouvi alguns rumores de que você tem conquistado muitos atenienses com sua bela retórica, mas que infelizmente isso não agrada a todos. Agora então acusam-te de corromper a juventude e acreditar em outros deuses? Por Zeus, nunca ouvi tanta calúnia.*

*Lembro-me do dia em que o conheci, e você disse: “Sábio é aquele que conhece os limites de sua própria ignorância”. Quem te acusou conhece os limites de sua ignorância? Creio que corromper a juventude seria não haver liberdade de idéias, de se expressar, de opinar e criticar como quiser, e se te condenarem, não tenho dúvidas, corromperiam a juventude. As acusações que lhe fazem não tem fundamento algum, afinal eles nem se preocupam com a juventude.*

*Você não se preocupa de ser condenado e morrer? Eu realmente não gostaria que você morresse, afinal o povo ateniense tem muito a aprender, e você ainda tem muito a descobrir. Mas enfim, siga o seu coração; quer dizer, siga a razão. Não volte atrás, não seja um covarde. Você chegou até aqui, agora vá até o fim pelo que você acredita. Não tema a morte, e lembre-se: ficam para a história os homens que morrem com orgulho e honra. Voltarei em breve para Atenas, espero encontrá-lo.*

*Mande lembranças ao seus familiares e ao seu discípulo, Platão.*

*Atenciosamente,*

*(G. B. C, 16 anos).*

*Caro Sócrates,*

*Dedicaste tanto tempo de tua existência à compreensão da raça cujos integrantes lhe condenam, lhe sentenciam à morte. Talvez agora, em teus últimos momentos de vida, não que te arrependas de ter sido diferente, mas que lhe ocorre uma pontada de vontade de ser egoísta; negas ser verdade tal coisa?*

*Que a sociedade não lhe deu o devido valor, não se pode dizer o contrário, e que teus ensinamentos foram aceitos por muitos e serão difundidos por tantos outros mais por aí também não se pode contradizer; mas que fazer diante da raça humana que lhe condena por tentar entendê-la? De acordo contigo, não obstante às acusações que recibes e que julgas serem infundadas, ainda há aqueles que não se lhe dão conta da perda que sofrerão. Perdôo-te a presunção em certa demasia que carregas consigo, e não apenas aceito como afirmo-lhe que, em verdade, podes fazer uso da mesma sem nada temer; não que seja eu alguém que lhe possa oferecer perdão, mas que há de aceitá-lo e de principalmente, reconhecê-lo a razão, não me restam dúvidas. São apenas meras palavras que visam levá-lo à reflexão sobre as dimensões do egoísmo e da ignorância humana, não que precisas de estímulo para isto.*

*Diante de tamanha falta de reconhecimento, não te pareces injusta alguma parte do pensamento de que poderias ter aceitado sua verdadeira essência ao invés de ir sozinho contra ela e contra todos que seguem suas próprias? Deveras difícil decisão de caminho, tu tomastes? Pareces que não estiveras preparando-te para tal situação. Não há quem possa condená-lo ou julgar certos ou errados seus começos, meios e fins e o que lhe é ou não bom, embora hoje o façam.*

*Já que não há mais nada que possa ser feito para reverter-se essa situação, aceitas a ignorância humana que leva esta raça a cometer loucuras, como a de acharem-se sábios o bastante a ponto de estabelecerem verdades absolutas e irrevogáveis sobre assuntos dos quais não se pode estabelecer uma verdade absoluta e irrevogável. Aceite-os como aqueles que acharam-se suficientemente sábios para ignorar aprender com outrem qualquer coisa que ora desconhecêssem, pois estes estavam inconscientes da própria ignorância ao fazê-lo. É próprio desta natureza, como já deves ter percebido, serem tão desatentos. (P. G. B., 16 anos)*

### 3.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO II – 2011 – 1º. SEMESTRE

Ante os resultados alcançados em 2010, sentiu-se a necessidade de retomar os conceitos de Filosofia e filosofar, bem como algumas atitudes necessárias ao seu aprendizado/exercício. Para tanto, foram utilizados três fragmentos de textos de dois filósofos: Platão e Kant. Cada fragmento foi distribuído a um grupo de alunos que deveriam lê-los, discuti-los e apresentá-los à turma na forma de um seminário. Os fragmentos são os seguintes: **Crítica da Razão Pura** (A 837 B 865 – A 838 B 866), onde Kant trata do problema da impossibilidade de se aprender Filosofia, uma vez que a mesma “em parte alguma é dada *in concreto*”. O primeiro e segundo parágrafos do célebre **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?**, também de Kant, que trata do problema do esclarecimento e de sua relação com a maioria e a minoridade. Que, por covardia ou preguiça, algumas pessoas optam pela minoridade, isto é, serem conduzidas por outrem naquilo que elas mesmas deveriam decidir. Já o terceiro fragmento, do **Livro VII, de A República** (535a-e), de Platão, trata dos tipos de pessoas a quem serão destinados o estudo – os “mais determinados e corajosos e, na medida do possível, aos mais formosos”; (...) e de qual a “educação que deve torná-los capazes de indagar e responder da maneira mais sábia possível” (2000, p. 248-249), bem como das virtudes necessárias ao estudo em geral e da Filosofia em particular.

O principal objetivo foi retomar a ideia de que, aprender a história da Filosofia não é ainda aprender a filosofar. Esse se faz, como afirma Kant, exercendo o talento da razão. Ao mesmo tempo, o aprender a filosofar é uma forma de esclarecimento, deixando de lado a minoridade e construindo a maioria. Porém, para isso, há que deixar de ser tutelado. Assim, conhecer o pensamento dos filósofos, por meio do estudo da História da Filosofia e indo direto à fonte (texto filosófico), é uma forma de esclarecer-se. Não se dispensa o trabalho do professor. Porém, este deve orientar, até conduzir, mas, nunca carregar nos ombros (KANT, 1992). Para tanto, faz-se necessário determinação, coragem, acuidade para as ciências, facilidade para o aprendizado, memória, disciplina inquebrantável e amor incontestado ao trabalho (PLATÃO, 2000, 535a-e). Tais atitudes se traduzem em disponibilidade de tempo para as leituras dos textos, bem como a disciplina de “visitá-los” frequentemente. Isto é, não basta apenas o trabalho de sala de aula,

muito menos uma única leitura dos mesmos. Há que exercitar a paciência e a persistência.

Essa provocação no início do semestre, assim como o amadurecimento de mais um semestre de estudos filosóficos, além de uma intensificação na leitura dos textos, trouxeram bons resultados com a turma do primeiro semestre. Os mesmos podem ser observados nas avaliações realizadas. Passemos aos resultados e comparemos com 2010.

A primeira avaliação foi feita após um estudo da primeira parte do **Livro X**, de **A República**, cujo foco principal é o problema da mimesis e das artes miméticas. Antes da leitura, foi retomado o contexto histórico e filosófico do pensamento de Platão, bem como da obra. Em seguida, cada aluno fez a leitura individual. Posteriormente, foi feita a leitura do mesmo, em sala de aula, por parte do professor e dos alunos, alternadamente. Observou-se na leitura dos fragmentos de início do semestre, a leitura incorreta (pronúncia incorreta das palavras, desrespeito aos sinais gráficos e entonação em desacordo com os mesmos) por grande parte dos alunos. É certo que existem diferenças entre a leitura mental e a verbalizada. Porém, se os mesmos não leem corretamente, mental ou verbalmente, como podem entender o que estão lendo ou, entenderem corretamente o que leem? A entonação na leitura, a pronúncia correta das palavras, o respeito aos sinais gráficos e de pontuação, seja mentalmente, seja verbalizando, fazem muita diferença no processo de interpretação do que se lê.

GRÁFICO I1 - AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X, DE A REPÚBLICA DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

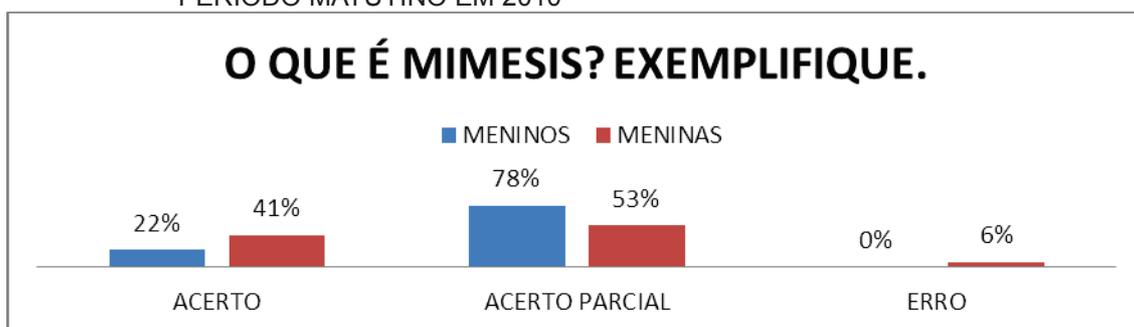


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Essa leitura foi seguida de explicação, comentários e respostas às dúvidas apresentadas pelos alunos. Em seguida, os mesmos tiveram que responder 4 (quatro) questões sobre o mesmo (Avaliação da primeira parte do Livro X, de A República – Apêndice J). Os resultados estão apresentados no Gráfico J1. A primeira pergunta dizia respeito à necessidade, segundo Sócrates, de se proibir a poesia imitativa na cidade ideal, para se alcançar o Justo e o Bem. Participaram da avaliação 9 (nove) meninos e 17 (dezessete) meninas da turma **3B1**. Estas tiveram 65% de acerto, contra 33% dos meninos e, 29% de acerto parcial, contra 67% dos meninos. Apenas uma aluna não entendeu por que, para Sócrates, era necessária tal proibição.

GRÁFICO I1 - AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X, DE A REPÚBLICA DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Na segunda questão, era para definir mimesis e exemplificar. Novamente, na turma **3B1**, as meninas tiveram um desempenho melhor: quarenta e um por cento souberam definir e exemplificar, contra 22% por parte dos meninos. Definiram e exemplificaram parcialmente 53% das meninas e 78% dos meninos. Novamente apenas uma menina não conseguiu definir e exemplificar o conceito mimesis.

GRÁFICO 11 - AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X, DE A REPÚBLICA DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Na terceira questão, perguntava-se quais eram os problemas apresentados por Sócrates com relação às artes miméticas. Na turma **3B1**, 82% das meninas identificaram os problemas, contra 33% por parte dos meninos. Identificaram parcialmente 12% das meninas e 56% dos meninos. Onze por cento dos meninos e apenas uma menina não identificaram o problema.

GRÁFICO 11 - AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X, DE A REPÚBLICA DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Na quarta e última questão era para dizer se era ou não possível resistir aos males da mimesis e como. Mais uma vez, na turma **3B1**, as meninas surpreenderam: setenta por cento souberam responder e justificar, contra 33% dos meninos. Apenas 18% das meninas e 22% dos meninos responderam e justificaram parcialmente. Porém, 45% dos meninos e 12% das meninas não souberam

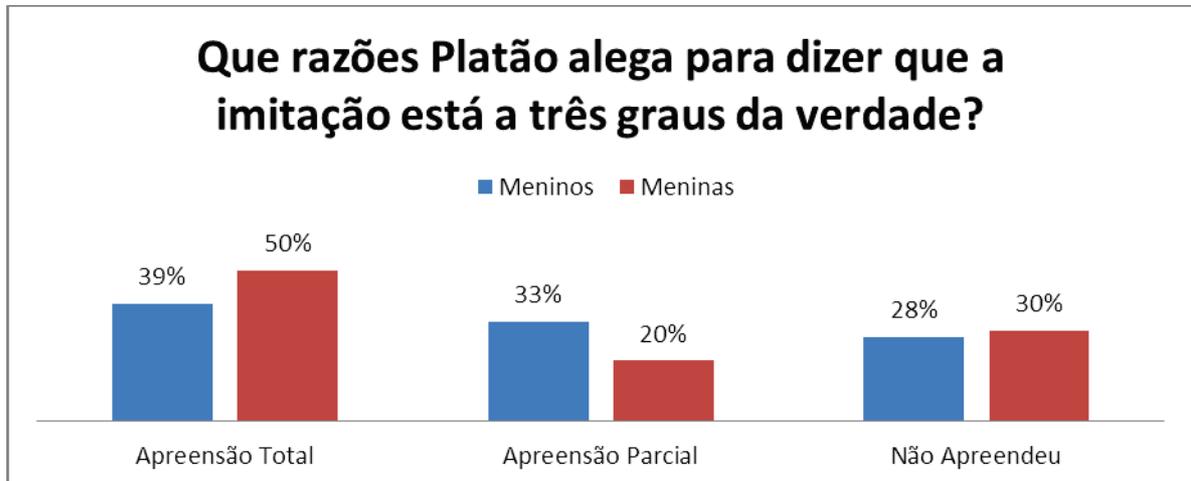
responder e justificar. A avaliação foi corrigida e comentada com os alunos, para que os mesmos identificassem seus acertos e erros.

Na sequência do trabalho, a sala de aula foi dividida em dois grupos: o primeiro ficou com a continuidade do texto (quando Sócrates trata do problema da imortalidade da alma) e o segundo grupo ficou com o mito de Er. As leituras foram feitas individualmente e em grupo, sob a supervisão do professor. O primeiro grupo deveria apresentar suas conclusões na forma de um seminário. O segundo grupo deveria representar (encenar), na visão deles, o mito de Er. Tanto o seminário quanto a encenação foram filmados e acompanhados por outros dois doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Após esta atividade, os alunos fizeram mais uma avaliação com três questões, intitulada Avaliação sobre o Livro X de A República, de Platão – Apêndice K. Duas delas foram retiradas da prova de Filosofia da segunda fase do vestibular de verão 2010/2011 da UFPR. A terceira foi elaborada pelo pesquisador, nos mesmos moldes. A avaliação das respostas, logicamente, foi feita numa perspectiva diferente da dos avaliadores do referido processo seletivo. Enquanto os avaliadores da UFPR corrigem as respostas com base no que se espera que o candidato responda, atribuindo os conceitos certo ou errado, conforme a situação, a correção do pesquisador tomou por base que, diante do trabalho realizado em sala, o que se espera que o aluno tenha aprendido, ainda que parcialmente e, em caso de não apreensão ou apreensão parcial, retomar com vistas à devida aprendizagem. Dessa forma, é claro que, em última instância se espera um acerto das questões; porém, os acertos parciais são levados em consideração.

Em seguida, os resultados foram apresentados aos discentes e retomados os problemas relacionados às três questões. A constatação de que as meninas dedicam mais tempo de estudo e leitura voltou a se refletir nos resultados desta avaliação também. Na primeira, os discentes precisavam identificar que razões Platão alega para dizer que a imitação está “a três graus de afastamento da verdade”.

Conforme Gráfico K1, na turma **3B1**, 70% das meninas, contra 61% dos meninos, souberam identificar as razões, enquanto, respectivamente, 5% e 8% o fizeram parcialmente e, 25% e 31% não souberam identificar.

GRÁFICO K1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO X DE A REPÚBLICA, DE PLATÃO, DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

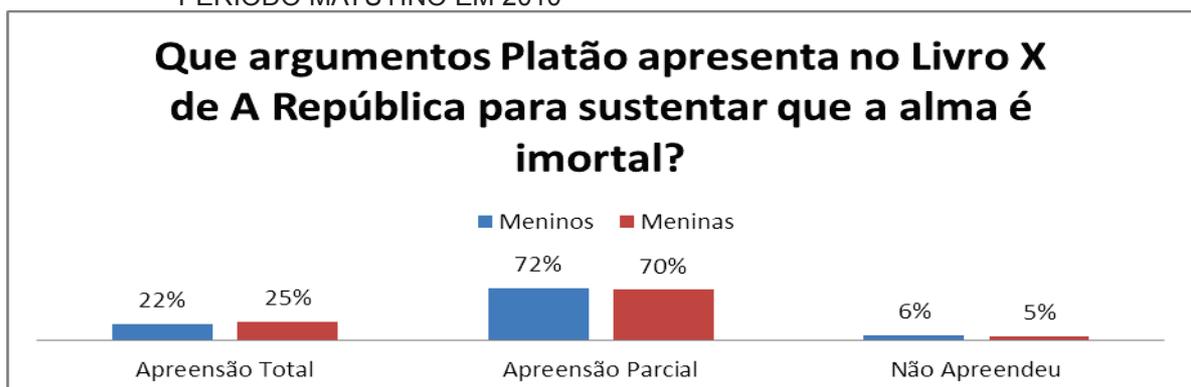


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Na segunda questão, pedia-se que os discentes expusessem sucintamente os argumentos apresentados por Platão para justificar a imortalidade da alma. Da turma **3B1**, 50% das meninas souberam apresentar os argumentos, contra 46% dos meninos. Respectivamente 40% e 31% o fizeram parcialmente e, 10% e 23% não souberam.

GRÁFICO K1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO X DE A REPÚBLICA, DE PLATÃO, DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



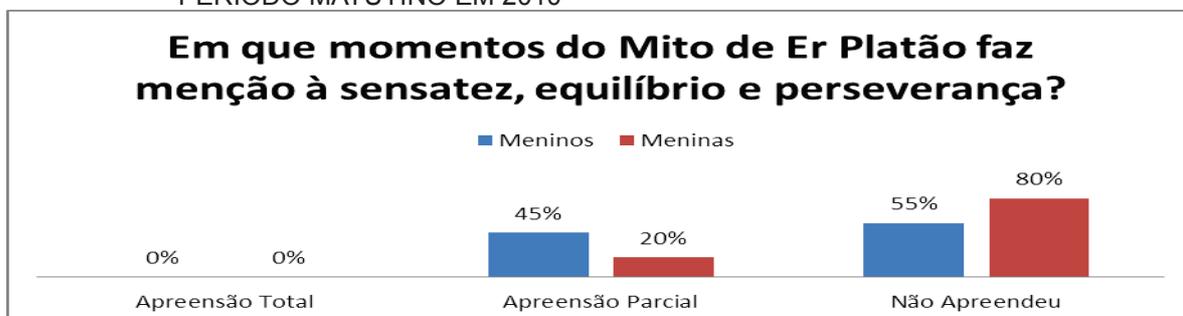
FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Na terceira e última questão, pedia-se que os discentes identificassem em que momentos do mito de Er Platão fazia referência a três conceitos: sensatez, equilíbrio e temperança. Enquanto apenas um menino e uma menina da turma **3B1**

souberam apontar os momentos, 23% e 50% respectivamente o fizeram parcialmente. Não souberam identificar 69% dos meninos e 45% das meninas.

GRÁFICO K1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO X DE A REPÚBLICA, DE PLATÃO, DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

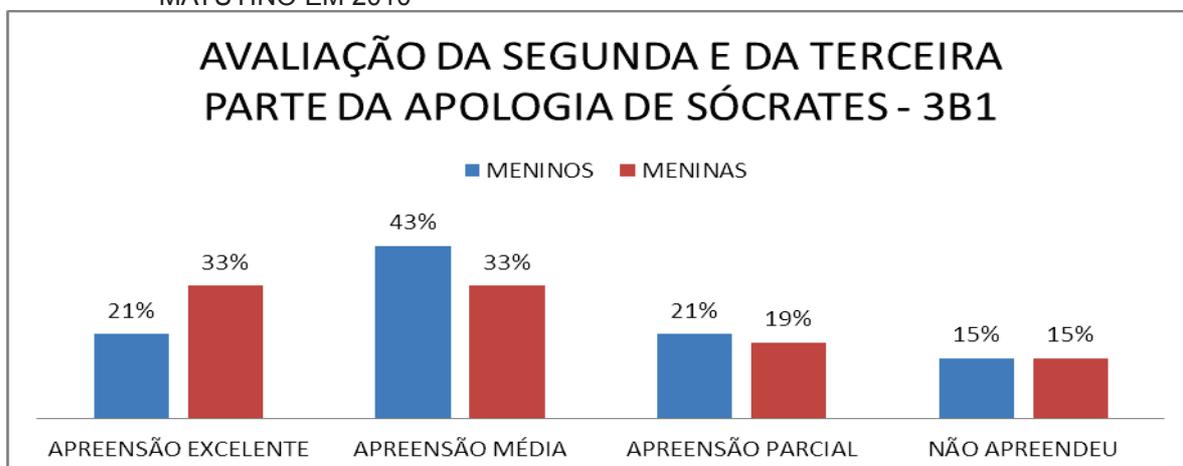


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Encerrado o trabalho com o **Livro X**, passou-se à leitura da segunda e terceira parte da **Apologia de Sócrates**. Como já havia sido retomado o contexto histórico e filosófico do pensamento de Platão, fez-se apenas uma contextualização do julgamento de Sócrates e lembrado a primeira parte da **Apologia**. Em seguida, os discentes fizeram uma leitura individual e depois coletiva, intercalada com leitura docente. A seguir, foi solicitado que os alunos produzissem um texto dissertativo, intitulado Avaliação sobre o Segundo e Terceiro Capítulo da Apologia de Sócrates – Apêndice L, identificando os dois grupos presentes no julgamento de Sócrates e o discurso que o mesmo fez para ambos.

Gráfico L1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO APOLOGIA DE SÓCRATES DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

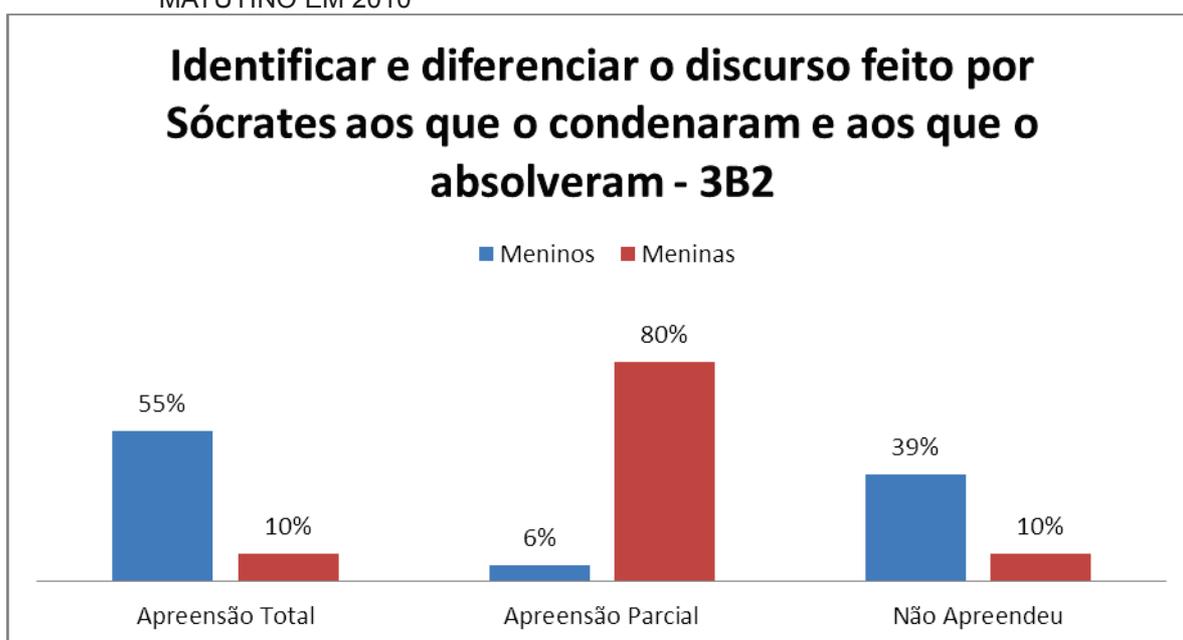


FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Foi solicitado ainda que os discentes informassem o tempo que cada um havia dedicado ao estudo do texto. Segundo informações colhidas na turma **3B1**, 28% das meninas e 85% dos meninos não dedicaram tempo algum ao texto; ficaram apenas com o estudo de sala de aula. Das meninas que não estudaram, apenas uma não soube responder ao solicitado. Enquanto das que estudaram, duas não souberam responder. Já entre os meninos que não estudaram, dois não souberam responder e, os dois que estudaram, souberam responder. Os textos foram classificados em: AT – atendeu totalmente o solicitado, AM – atendeu medianamente o solicitado, AP – atendeu parcialmente e, NA – não atendeu o solicitado.

Gráfico L1 - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO APOLOGIA DE SÓCRATES DOS ALUNOS DO 3B1 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Conforme Gráfico L1, das meninas da turma **3B1**, 33% atenderam totalmente e dos meninos 21%. Atenderam medianamente 33% das meninas e 43% dos meninos. Atenderam, parcialmente, 19% das meninas e 21% dos meninos. Não atenderam 15% de ambos.

Para encerrar o trabalho com a **Apologia**, foi aplicada uma avaliação do tipo informativa e interpretativa, intitulada Avaliação da Segunda e da Terceira parte da Apologia de Sócrates – informativa e interpretativa – Apêndice M, cujos resultados

estão no Gráfico M. Os resultados na turma **3B1** foram os seguintes: as meninas obtiveram um melhor resultado em 5 das 6 questões. Em 4 questões, o percentual de meninas que acertou a resposta ficou acima de 80. Os meninos atingiram o mesmo percentual em apenas duas questões. Em duas questões as meninas atingiram 55% e 65% de acerto. Os meninos atingiram 73% de acerto em duas questões e 45% e 55% em outras duas.

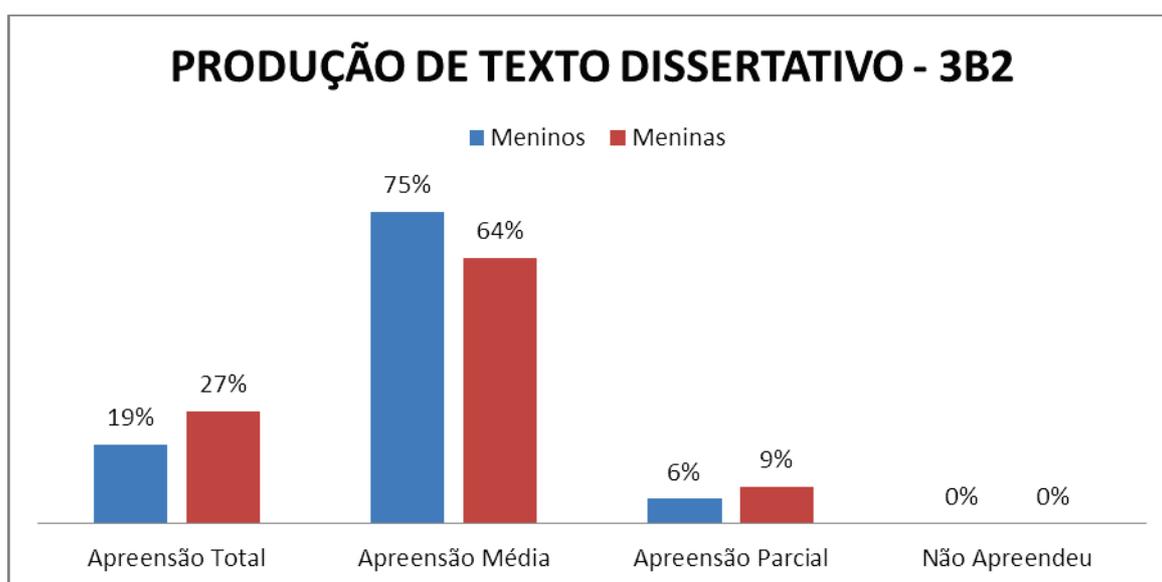
Comparando os resultados de 2010 com os de 2011 é possível observar uma melhora geral no aproveitamento de meninos e meninas da Turma **2C/3B1**, ao longo da pesquisa empírica, com uma recuperação maior por parte dos meninos. Os percentuais de aproveitamento e de erro eram os menores e maiores, respectivamente. Com relação aos índices de erro, há uma involução, com posterior retomada nos percentuais, variando de 74% a 90% para 9% ao final, no percentual de erros dos meninos e, 57% a 72% para 5% no das meninas. Com relação aos acertos, há uma evolução em ambos. De 26% a 8% para 91% por parte dos meninos e de 43% a 10% para 95% por parte das meninas. Outro dado interessante é que no primeiro semestre/ano, os percentuais de acerto/erro variavam muito. Já no segundo semestre/ano, pelo menos com relação à Turma **2C/3B1**, é possível perceber que esta variação foi menos acentuada. Se os meninos da referida turma demonstraram uma recuperação maior, por outro lado, as meninas mantiveram em alta seu percentual de acertos. Porém, persiste ainda a ideia de que o estudo em sala de aula é suficiente para a aprendizagem. Aqui vale lembrar o velho estagirita: trata-se de uma mudança de hábito. Esta, só se dá com a repetição de alguma coisa que é ensinada, preferencialmente, pelo exemplo. Se alguns comportamentos, na primeira infância, são possíveis de ser modificados em um tempo relativamente curto (de 15 a 30 dias), mas com muita persistência, porém com algumas recaídas, com uma mente ainda em estágio inicial de formação, o mesmo não irá ocorrer com jovens com hábitos muito mais consolidados. Trata-se de reverter algo já instalado e consolidado para a mudança para outro padrão. E aqui vale a mesma recomendação para a leitura filosófica: paciência e persistência. Além, é claro, do exemplo provocante por parte do professor.

### 3.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO II – 2011 – 2º. SEMESTRE

No início do segundo semestre fizemos as mesmas provocações referenciadas acima. Porém, se no início os resultados foram animadores, como podemos observar na avaliação Produção de Texto Dissertativo<sup>73</sup> – Apêndice I, referente à turma **3B2**, o mesmo não se pode dizer da aplicação aos estudos e dos resultados seguintes. Passemos aos resultados e comparemos com 2010.

Com relação à produção de texto, foram utilizados os seguintes critérios de avaliação: a) Apreensão total – quando o sujeito discente conseguiu articular os conceitos de forma a produzir um todo textual; b) Apreensão média – quando esta articulação se deu de forma fragmentada ou não foram tratados os cinco conceitos e, c) Apreensão Parcial – quando o texto foi trabalhado apenas em tópicos. O aproveitamento dos meninos foi um pouco inferior ao das meninas. Dezenove por cento dos meninos conseguiram produzir um texto com apreensão total, enquanto 75% e 6% produziram textos em que demonstraram apreensão média e parcial, respectivamente, conforme Gráfico I. Já as meninas conseguiram os seguintes resultados: Apreensão total – 27%; Apreensão média – 64% e, Apreensão parcial – 9%.

GRÁFICO I - PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO DOS ALUNOS DO 3B2 DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

<sup>73</sup> O trabalho de leitura dos referidos fragmentos foi feito também com a turma 3B1, porém não foi feita avaliação nenhuma para verificar a compreensão do mesmo por parte dos alunos.

Feitas as provocações iniciais, retomou-se a leitura dos textos selecionados para o trabalho. A metodologia de trabalho seguiu basicamente a feita no primeiro semestre: antes da leitura de cada texto, contextualizou-se tanto o autor como o próprio texto. Em seguida, passou-se à leitura dos mesmos. No caso do **Livro X de A República**, dividiu-se o mesmo em três partes (problema da mimesis, problema da alma e Mito de Er). A leitura da primeira parte foi feita individualmente e debatida em sala de aula. A segunda e a terceira partes ficaram a cargo da turma dividida em quatro grupos. Para cada parte, dois grupos ficaram encarregados da leitura e exposição dos mesmos. Com relação ao Mito de Er, cada grupo teve que apresentá-lo de uma maneira. Um o fez na forma de encenação teatral e o outro produziu um vídeo. Foram disponibilizadas 06 (seis) aulas para que os grupos fizessem suas leituras, supervisionadas pelo professor, e apresentassem seus trabalhos. Após as apresentações, as questões centrais de cada parte foram retomadas e complementadas por parte do professor. As duas equipes que ficaram encarregadas de apresentar sobre o problema da alma demonstraram estar mais preparadas para as apresentações. As duas equipes que representaram o Mito de Er, apesar de apresentarem relativamente bem, não captaram os possíveis sentidos do mesmo: o problema do destino/escolha e os temas correlatos.

Feito este trabalho, os alunos foram submetidos a uma avaliação, conforme Apêndice K. Os resultados obtidos, conforme Gráfico K foram os seguintes: na primeira e segunda questões, as meninas obtiveram um melhor desempenho (50% e 25% de acerto, respectivamente) do que os meninos (39% e 22%). Na terceira questão, os meninos se saíram melhor. Porém, nenhum aluno acertou a questão proposta, a não ser parcialmente (45% dos meninos e 20% das meninas), enquanto 80% das meninas e 55% dos meninos não somente erraram como alguns até mesmo nem responderam (duas meninas e seis meninos). Os resultados foram apresentados e comentados com os alunos. Além disso, os problemas principais do texto foram retomados.

Em seguida, passou-se à leitura da Segunda e Terceira Parte da **Apologia de Sócrates**. Antes, porém, foram lembradas as principais questões da primeira parte. Por ser um texto curto e de fácil compreensão, foi solicitado que os alunos fizessem uma leitura em casa e depois foi feita a leitura em conjunto do mesmo em sala de aula. Após a leitura e debate do texto, os alunos foram submetidos a uma

avaliação: Apêndice L. Os resultados, porém, conforme Gráfico L, foram abaixo da expectativa. Apenas duas alunas (10%) conseguiram identificar os dois grupos com os quais Sócrates debate/dialoga, bem como diferenciar o discurso feito a cada um deles. Alcançaram o objetivo parcialmente 55% dos meninos e 80% das meninas. Um menino respondeu incorretamente e 39% dos meninos e 10% das meninas simplesmente não responderam. Após a devolução das avaliações aos alunos, foi solicitado aos mesmos que dessem uma nota para o empenho na releitura do texto. A maioria atribuiu uma nota baixa.

Finalizado o trabalho com os textos de Platão, retomou-se a Segunda e Terceira Parte da obra de Rousseau (**Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos das Desigualdades entre os Homens**). Antes, porém, foram retomadas as principais questões da primeira parte. A Segunda Parte foi lida e debatida em conjunto, com um pedido de leitura prévia por parte dos alunos. Já a leitura e debate da Terceira Parte, foram feitos da seguinte forma: os alunos foram divididos em duplas e foram encarregados da leitura e apresentação de dois a três parágrafos cada. Na aula de apresentação, primeiramente o professor fez a leitura dos parágrafos e cada dupla apresentava seus comentários e questões.

Após esse trabalho, os alunos foram submetidos a uma última avaliação, conforme Apêndice N. Na mesma foi solicitado aos alunos que informassem o tempo dedicado à releitura e estudo do texto em casa antes da avaliação. Os resultados, conforme Gráfico N, demonstram o empenho ao estudo do referido texto e avaliação. Enquanto 67% dos meninos declararam não ter estudado nada, 30% das meninas não dedicaram nenhum tempo a esta avaliação; 17% dos meninos e 45% das meninas dedicaram 30 minutos, 5% dos meninos e 10% das meninas uma hora e 11% dos meninos e 15% das meninas dedicaram uma hora e meia ou mais. Na primeira questão, 22% dos meninos e 20% das meninas souberam citar e descrever os estágios pelos quais os seres humanos passaram antes da sociedade civil, segundo Rousseau (1978). Vinte e dois por cento dos meninos e 45% das meninas fizeram parcialmente e 56% dos meninos e 35% das meninas não souberam responder. Na segunda questão, 50% e 60% dos meninos e meninas souberam explicar como, segundo Rousseau (1978), surgiu a família e quais as suas características. Já 50% dos meninos e 40% das meninas não souberam responder essa questão. Na terceira questão, 28% dos meninos e 5% das meninas souberam

descrever a importância que Rousseau (1978) atribui ao ferro e ao trigo na civilização humana. Enquanto 33% dos meninos e 55% das meninas não souberam responder. Com relação à explicação que Rousseau apresenta para o aparecimento das línguas, 5% dos meninos e 25% das meninas souberam identificar a resposta do filósofo. Já 67% dos meninos e 45% das meninas fizeram parcialmente e 28% dos meninos e 30% das meninas não souberam responder.

Como os dados demonstram, os resultados obtidos nessa turma não foram tão bons quanto os da turma do primeiro semestre. Muito provavelmente pela síndrome da terminalidade<sup>74</sup>. Tratava-se do último semestre de estudos da Educação Básica dessa turma e, a grande maioria, sequer tinha pretensões de continuidade de estudos, seja no Ensino Superior, seja no Ensino Profissionalizante Subsequente ou mesmo Tecnológico. Mesmo alguns alunos que se preparavam para vestibulares de fim de ano, em algumas avaliações o desempenho foi abaixo do que poderiam conseguir. Muito provavelmente por já terem mudado de foco.

---

<sup>74</sup> A palavra síndrome vem do grego *Syndromé* e significa “um conjunto de sintomas que caracterizam uma determinada afecção”. Já a palavra terminalidade se refere a algo que está próximo da conclusão, do fim. Por síndrome da terminalidade, aqui empregada, entenda-se o conjunto de atitudes manifestadas por algumas pessoas ou conjunto de pessoas quando estas estão próximas de concluir alguma etapa, tais como: desinteresse, apatia, desmotivação, falta de seriedade, descompromisso, entre outros. Assim, a síndrome da terminalidade costuma acometer alguns alunos ou algumas turmas que estão concluindo uma determinada etapa da educação e passam a encarar esse momento, não como o fim de uma etapa, mas como o fim de tudo.

#### 4 O TEXTO FILOSÓFICO COMO TECNOLOGIA CENTRAL EM SALA DE AULA

Do confronto entre o projeto de pesquisa, as hipóteses de trabalho e o trabalho empírico, alguns conceitos surgem como essenciais para o debate em torno do problema do uso do texto filosófico nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Este capítulo inicia-se por apontá-los e refletir sobre eles. Quanto ao debate em torno ao ensinar/aprender Filosofia/filosofar, continuidade do capítulo, o mesmo pode ser retomado desde a polêmica entre Sócrates/Platão e os sofistas. Optou-se aqui por não ir tão longe, mas, partir das considerações de Kant e Hegel a respeito do ser humano, da educação e da Filosofia e seu ensino, e refletir sobre a importância da mesma na formação de sujeitos esclarecidos e emancipados.

Entre os sujeitos discentes partícipes desta pesquisa, coexistem duas ideias contraditórias sobre o que seja Filosofia e **o ato de filosofar**. Para alguns, a Filosofia e seu exercício são fáceis. Quando algum colega em sala de aula põe-se a falar alguma coisa “bonita” e que pareça mais ou menos elaborada, denunciam: “Fulano está filosofando...” E, por acreditarem nisso, ou não dedicam a atenção e profundidade necessárias, perdendo-se na superficialidade, ou acreditam que isso é uma atividade restrita aos *nerds*. Há ainda, aqueles que acreditam que seja uma atividade difícil. E, diante desta dificuldade, adotam duas posições distintas: um primeiro grupo simplesmente acredita na dificuldade e espera do professor um processo pedagógico paternalista, em que este último ensine-o o que é Filosofia e o que é filosofar, de preferência, sem filosofar. Como diria Kant, opta, por covardia e preguiça, pela menoridade e querem que o professor seja seu tutor. Um segundo grupo entende a dificuldade e, apesar das limitações, ousa aprender Filosofia/filosofar com a mediação do professor. O tópico 4.1 FILOSOFIA, SEU ESTUDO E O FILOSOFAR aprofundará o problema do filosofar e sua relação com a educação filosófica.

Do diagnóstico preliminar da pesquisa empírica, tanto na sua primeira fase, quanto na segunda, percebe-se que, na sua maioria, os alunos das duas turmas demonstraram uma baixa capacidade leitora. Por **capacidade leitora** entende-se a competência de ler um determinado texto, compreender as questões explícitas e implícitas, além de conseguir estabelecer relações entre textos com posicionamentos semelhantes e/ou divergentes e/ou diferentes.

Ora, a pesquisa procura verificar (apontar) de que maneira ocorre (pode ocorrer) a aprendizagem filosófica a partir de leitura de textos clássicos da Filosofia (fragmentos ou não). Neste sentido, a capacidade leitora dos sujeitos discentes envolvidos na pesquisa (ensino) é crucial, tanto para os resultados que foram apresentados, quanto para os que se pretende alcançar, ao tomar os textos clássicos como tecnologia central da aprendizagem filosófica. No tópico 4.2 CAPACIDADE LEITORA DOS SUJEITOS, esta categoria será melhor aprofundada.

Já a **educação filosófica** se apresenta como um desafio, na medida em que, ou se aprende a pensar por si, ou simplesmente não se pensa. Desta forma, a educação filosófica torna-se, ao mesmo tempo, desafio e objetivo do ensino de Filosofia na Educação Básica. E essa, somente será uma educação filosófica se o professor de Filosofia, por meio de uma mediação didática apropriada, não ficar apenas na aprendizagem histórica, mas propiciar o exercitar filosófico, inclusive a partir da aprendizagem histórica. Uma vez que não há iniciação filosófica sem retomada do já pensado (FOLSCHEID, 2006, p. 10). E, uma excelente maneira de retomar o já pensado é recorrer aos textos filosóficos, indo direto à fonte. Retomar o já pensado não é repetir; é repensar; é pensar novamente; é pensar a partir de...

Certamente é possível aprender pensamentos sem pensar por si mesmo e repeti-los sem implicar-se neles, até sem compreender. Mas então se pensa apenas por *procuração*. Ou seja, não se pensa. (FOLSCHEID, 2006, p. 8, grifo do autor).

Folscheid (2006) apresenta duas condições para que a retomada do já pensado seja efetivamente “de acordo com o espírito da filosofia” (p. 7): primeiro, que a História da Filosofia seja retomada numa perspectiva filosófica, isto é, não se trata de retomar os dados históricos, os acontecimentos relacionados à vida, obra e pensamento dos filósofos, mas, “penetrá-los e ser por eles penetrados” (p. 8). Apropriar-se do pensamento filosófico como se fora seu, a ponto de saber “operar” a realidade com o mesmo. Não como uma “bagagem”, mas como um instrumento, uma ferramenta do pensar. A segunda condição é “que o pensamento assimile sua presa” (p. 9), isto é, ao pensarmos o pensamento de um determinado filósofo, já estamos pensando. Não se trata “de pensar em lugar de um outro” (p. 9), mas efetivamente de pensar, tornar nosso o pensamento de outrem, apropriar-se dele.

“Ao lermos Platão ou Descartes, pensamos (devemos pensar) nós mesmos como Platão ou Descartes” (p. 9).

O movimento de retomada poderá ser feito, por exemplo, por meio do estudo dos **textos clássicos** de Filosofia com a mediação do professor. E, aí, novo problema: a leitura e, principalmente a leitura filosófica. Não se trata de uma leitura “*como meio de conhecimento, mas uma iniciação ao pensamento*” (FOLSCHEID, 2006, p. 9, grifo do autor). Ao lermos o **Livro VII da Ética a Nicômaco**, não se trata apenas de saber o que Aristóteles pensou sobre a amizade, mas de pensar sobre os fundamentos da verdadeira amizade com e a partir de Aristóteles. “É preciso conhecer, mas para pensar, e não conhecer por conhecer” (FOLSCHEID, 2006, p. 9). Se a capacidade leitora dos sujeitos discentes envolvidos nesta pesquisa já é um problema, a leitura filosófica torna-se, por conseguinte, um desafio a mais. Vale lembrar a atitude de menoridade de boa parte dos aprendizes já mencionada anteriormente.

Outra premissa deste trabalho é o princípio de que, para que aconteça a educação filosófica no Ensino Médio, é necessário que ocorra um ensinar e uma aprendizagem filosófica. E que, para que a mesma ocorra, é fundamental que a leitura dos textos clássicos no Ensino Médio seja filosófica e não meramente informativa/interpretativa. Por educação filosófica entende-se um processo de ensino/aprendizagem que seja filosófica, no sentido de que se trabalhe com conceitos que devem ser apropriados pelos sujeitos aprendizes e os usem como instrumentos de compreensão e transformação da própria realidade. Com Japiassu afirmamos: “De qualquer forma, (a Filosofia e) os filósofos sempre contribuíram para *transformar* o mundo” (1997, p. 21). Não faz sentido promover uma educação filosófica que não tenha essa transformação no seu horizonte. E ela somente será filosófica, se se colocar isso como horizonte.

Para finalizar o capítulo, problematizou-se tanto sobre a **experiência docente** com a utilização dos textos clássicos de Filosofia em sala de aula do Ensino Médio, como, em particular, o trabalho desenvolvido com as duas turmas em todo o Ensino Médio. Sobre o mesmo, alguns momentos (os relacionados ao primeiro ano do Ensino Médio) foram retomados de memória, uma vez que a pesquisa ainda não havia sido iniciada.

#### 4.1 FILOSOFIA, SEU ESTUDO E O FILOSOFAR

Ao se refletir sobre a presença da Filosofia não só como conteúdo curricular, mas como disciplina, faz-se necessário pensar, antes, as relações com o saber e entre ensino e aprendizagem e, de ambos com a Filosofia e o exercício de filosofar. Em seguida, contextualizar o debate sobre o ensino de Filosofia e situar-se no mesmo. Já de início, algumas questões se apresentam: o que é ensinar? O que é aprender? Que relações se estabelecem entre esses dois momentos? Em que medida é possível falarmos de aprendizagem sem ensino? E o contrário: de ensino sem aprendizagem? A aprendizagem é individual ou coletiva/social? Com relação ao ensino de Filosofia, ensinar a pensar (Kant) ou ensinar Filosofia (Hegel)?<sup>75</sup>

Inversamente ao que se observa em outros países, no Brasil a metodologia do ensino de Filosofia não é vista como um problema da Filosofia, ou de seus departamentos, mas dos pedagogos ou, no máximo dos filósofos da educação lotados também em departamentos de educação. Se atentarmos para os nomes que têm se destacado no cenário nacional, neste debate (Gallo, Severino, Favaretto, Horn, Kohan, entre outros) confirmaremos a assertiva: são filósofos que têm uma ligação externa com os departamentos de Filosofia<sup>76</sup>. Já os autores estrangeiros que têm expressividade no debate nacional sobre o ensino de Filosofia pertencem a departamentos de Filosofia, ministrando cadeiras específicas de Filosofia.<sup>77</sup> Para os mesmos, citando Folscheid (2006),

... só é possível adquirir métodos de trabalho em filosofia se antes for compreendido que o método é inerente à própria filosofia. Elaborar uma metodologia, com efeito, já é fazer filosofia, já que isso envolve necessariamente uma concepção filosófica da filosofia (p. VIII).

---

<sup>75</sup> Historicamente os posicionamentos de Kant e Hegel, sobre o ensino de Filosofia, foram tomados como opostos. Porém, como Obiols (2002, p. 73-74), veremos que tal divergência não é tão profunda como alguns a tomaram.

<sup>76</sup> A exceção nesse cenário é Mario Ariel González Porta que é professor do Departamento de Filosofia da PUC/SP. Silvio Gallo é professor da Faculdade de Educação da Unicamp, Antonio Joaquim Severino é professor aposentado da Faculdade de Educação da USP e, atualmente, é professor de Mestrado e Doutorado em Educação da Uninove. Celso Favaretto é livre-docente em Educação e professor da Faculdade de Educação da USP. Geraldo B. Horn é professor do Departamento de Prática de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Walter Kohan é professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ.

<sup>77</sup> Dominique Folscheid é professor de filosofia na Universidade de Marne-la-Vallée, Jean-Jacques Wunenburger é professor de filosofia na Universidade Jean Moulin Lyon 3, Fernando Savater é professor da Faculdade de Filosofia da Universidade Complutense de Madri. Frédéric Cossutta é professor de filosofia da Universidade Paris XII.

Quando se coloca a questão “Qual o método apropriado para se ensinar Filosofia?”, junto com a questão pedagógica está presente uma questão filosófica, no sentido de que se está buscando participar do debate inaugurado por Kant e Hegel: ensinar Filosofia ou a filosofar? Ainda que as respostas dadas por ambos possam parecer diferentes, o fim do ensino da Filosofia/filosofar é o mesmo: tornar autônomo o sujeito, no ato de filosofar. E esse é o problema crucial ao ensino de Filosofia, não só na Educação Básica, mas em todos os níveis, assim como das demais disciplinas: qual o fim de seu ensino?

Para situar corretamente a questão, faz-se necessário retomar o que os inauguradores do debate pensavam a respeito do ser humano, da educação e da Filosofia e seu ensino. Isto será feito a partir das obras onde mais explicitamente tratam do tema: *Sobre Pedagogia, Theoretical Philosophy* (fragmento), *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?*, *Sobre el saber filosófico e Crítica da Razão Pura* (Kant); *Escritos Pedagógicos e Prefácio a Fenomenologia do Espírito* (Hegel).

Por ensinar entende-se o ato, intencional e planejado<sup>78</sup>, de possibilitar a outrem a apreensão de um determinado conhecimento sobre determinada coisa.

"Por um lado", a criança enquanto indivíduo humano inacabado; "do outro", um mundo pré-existente e já estruturado. Mas, precisamente, não se deve situá-las assim, frente a frente, pois isso impedirá que se pense sua relação. A criança não é um objeto incompleto situado em um "ambiente" (um conjunto de outros objetos em torno dela). (CHARLOT, 2000, p. 77).

Assim, tem-se pelo menos, cinco elementos da relação com o saber: um sujeito que ensina, um sujeito que aprende, um conhecimento a ser apreendido, um tempo e um espaço em que se dá essa relação. Parte-se do princípio de que, quem ensina, tem consciência de seu ato e, por isso, planeja os passos necessários à execução do ato de ensinar, ao mesmo tempo em que se prepara, até onde é possível, para as possíveis intercorrências desse processo. Ao mesmo tempo, o sujeito que pretende ensinar alguma coisa a alguém tem, necessariamente, que dominar, não somente o conteúdo que pretende ensinar mas também saber que o

---

<sup>78</sup> Como o marco a que se refere este estudo é o institucional, falar-se-á apenas do ato de ensinar intencional e planejado. O que não quer dizer que não ocorra o ensinar não intencional e não planejado e, até mesmo, que não se ensine inclusive o que não se quer ensinar.

mesmo exige uma metodologia que lhe é específica. *Pari passu*, precisa conhecer minimamente o sujeito aprendiz. Que este, por exemplo, não existe na sua universalidade, senão que na sua cotidianidade, na sua singularidade (HELLER, 2004). Da mesma forma, que não é possível haver aprendizagem sem que haja um sujeito desejando aprender. É na relação com o ambiente que o sujeito aprende. Assim, “é-se obrigado a raciocinar em termos de influências do ambiente sobre a criança”. O problema é que “‘a influência’ não influencia senão quem se deixa influenciar por essa influência...” (CHARLOT, 2000, p. 77). Ou seja, só é possível ensinar alguma coisa a alguém, se esse mesmo alguém desejar aprender alguma coisa. O que nos leva a pensar que, o que se pretende ensinar não pode ter um valor **em si**, mas um valor **para si**. Como “O sujeito é relação com o saber” (grifo nosso), isto é, o sujeito é, se constitui, existe nas relações que estabelece com o saber, o que se lhe pretende ensinar tem que “inscrever-se nesse conjunto de relações que o sujeito é” (CHARLOT, 2000, p. 4). Ou seja, o sujeito somente se interessará em aprender aquilo que faz sentido nesse conjunto de relações. Com a ressalva de que, o sujeito também pode ser provocado a aprender alguma coisa. Como afirma Charlot, do que se pretende ensinar é preciso “... dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor” (2000, p. 6).

Há que se considerar ainda que o sujeito que ensina, não somente transmite, mas recebe, isto é, também aprende. E, por aprender, entende-se não somente ser instruído em alguma coisa, acumular um cabedal de conhecimentos sobre determinados assuntos, mas saber fazer uso do que se sabe. Assim, aprender não é saber repetir um rol de conhecimentos, mas dominá-los e saber ressignificá-los. Tal aprendizagem pode ser definida como autônoma. Se, como afirma Kant “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (2006, p. 11), a mesma somente acontece num processo social. O problema é que, tanto a aprendizagem pode dar-se sem que haja um sujeito que ensina (autodidatismo ou relação direta com o saber), como é possível falar de um sujeito que ensina sem que, necessariamente, haja aprendizagem (uma vez que o que se pretende ensinar pode não ser significativo para quem se pretende que aprenda, nem lhe provocar o desejo de aprender). Caso contrário, um aprendiz somente aprenderia em presença de alguém que lhe ensinasse algo e, quando alguém ensinasse alguma coisa a um grupo de

aprendizes, todos aprenderiam tudo o que foi ensinado. Porém, não é isso que ocorre. Dessa forma, o problema que se coloca é: como garantir que num processo de ensino, haja aprendizagem? Ao mesmo tempo, como garantir que haja aprendizagem filosófica nas aulas de Filosofia em Nível Médio, isto é, que os alunos aprendam a filosofar, seja através dos grandes problemas ou da História da Filosofia?

Provisoriamente, ancorados em Charlot, podemos dizer que, somente é possível alguém aprender alguma coisa se essa “alguma coisa” fizer algum sentido no conjunto de relações desse mesmo alguém, isto é, se for capaz de mobilizar o desejo de aprender.

A educação, segundo o filósofo de Königsberg, cumpre alguns objetivos: tirar do ser humano a animalidade e nos tornar humanos; transformar a animalidade em humanidade; formar moralmente, uma vez que é nosso dever nos tornarmos melhor. Para Kant, somente seremos felizes se nos tornarmos morais e sábios. Porém, precisamos ser educados para uma moral intrínseca (autônoma) e não extrínseca (heterônoma) (KANT, 2006, p. 11-28). Pela educação podemos ser “ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado”. E, por ser ilustrado, entende-se saber pensar (2006, p. 27). Segundo Kant (1992), “Espera-se que o professor desenvolva no seu aluno, em primeiro lugar, o homem de entendimento, depois, o homem de razão, e, finalmente, o homem de instrução”. Por que educar primeiro o sujeito de entendimento e por último o de instrução? Por que para Kant, somente por meio do uso do entendimento sem a direção de outrem, o indivíduo pode deixar a menoridade (KANT, 1985). E, a única forma de um indivíduo não ser conduzido por outrem é fazer uso do próprio entendimento. Para tanto, “o entendimento não deve aprender pensamentos mas a pensar” (KANT, 1992). Ou seja, ainda que possa haver algum direcionamento por parte de quem ensina, o aprendiz não deve ser “levado em ombros” (KANT, 1992), mas construir a sua autonomia até chegar à sua maioridade, o que só é possível por meio do esclarecimento, ou seja, fazendo uso do próprio entendimento (KANT, 1985).

Para Hegel, no que diz respeito ao ser humano, as coisas não são muito diferentes de Kant. Para ele, o ser humano possui uma dupla vertente: a singularidade e a universalidade. A primeira está relacionada à conservação de sua

vida biológica e, enquanto tal, age de maneira arbitrária, contingente, instável e subjetiva. Já a segunda diz respeito à sua natureza espiritual, racional. Mesmo que tenha que harmonizar as duas vertentes, a segunda precisa ser formada para que seja dominante. “*Se trata, por ejemplo de falta de formación cuando el hombre se abandona a su ira y actúa ciegamente movido por esta pasión*” (HEGEL, 2000, p. 183). Ao se formar, o ser humano descobre que há outras e melhores formas de conduta e ação. Sem formação, permanece preso à intuição imediata.

*En cuanto el hombre se eleva por encima, de lo que sabe y experimenta de una forma inmediata, aprende que también hay otras y mejores formas de conducta y de acción y que la suya no es la única necesaria. Se distancia de sí mismo y llega a diferenciar lo esencial de lo inesencial.* (HEGEL, 2000, p. 184).

A liberdade humana não está em negar a existência dos impulsos naturais, mas em reconhecê-los como algo necessário e racional. E, a moderação dos impulsos naturais e das forças corporais possibilitará a saúde corporal, condição necessária para a utilização das forças espirituais, o que possibilitará a realização do destino superior do ser humano: fazer com que o racional (universal) seja dominante ante o corporal (singular) (HEGEL, 2000, p. 185-186). Relembremos que, para Kant (2006), a educação tem uma parte negativa, na medida em que é capaz de retirar do ser humano a animalidade, tornando-o humano. Faz parte do processo educacional, segundo Kant, “... o cuidado de sua infância (...), a disciplina e a instrução com a formação” (2006, p. 11). Como parte integrante da educação, a disciplina “... é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria” (2006, p. 12-13). Já a parte positiva seria desenvolvida pela instrução.

Os dois filósofos quando tratam da educação do ser humano colocam a mesma missão para esta: desviar o ser humano dos instintos animais (KANT, 2006, p. 12 e 21), melhorar e superar a natureza, além de ser um segundo nascimento (HEGEL, 2000, p. 33-34). Se para Hegel a formação geral é já formação moral,

*Ya la formación general se encuentra, en cuanto a su forma, en la conexión más estrecha con la formación moral; pues no debemos sin más limitar ésta a algunos principios y máximas, a una honradez general, una benevolencia, y un talante honesto, sino que hemos de pensar que sólo el hombre*

formado en general puede ser también um hombre formado eticamente. (HEGEL, 2000, p. 94),

para Kant, o fato de a educação ter que conduzir à moralidade torna-a o maior desafio humano (2006, p. 20). Hegel ainda complementa que a educação, enquanto mediação entre a família e o mundo real, deve educar para a autonomia (2004, p. 105, 107 e 108). Por outro lado, para Kant, a educação não deve responder a problemas práticos e imediatos, ou seja, o agora, mas deve visar a um estado melhor, ter uma visão cosmopolita, visar ao bem geral, disciplinar o ser humano, torná-lo culto, prudente, formado moralmente (2006, p. 22, 23, 25 e 26). Tudo isso não mecanicamente, mas “em verdade ilustrado”. Em síntese: para ambos, somente por meio da educação é possível proporcionar aos sujeitos formação moral e autonomia.

Com relação à concepção de Filosofia, sua importância e ensino, as diferenças também não são tão distantes. Segundo Obiols,

... se colocamos Kant um passo à direita e aceitamos que no aprender a filosofar está incluída implicitamente a aprendizagem da filosofia e, se colocamos Hegel um passo à esquerda e admitimos que a filosofia que se deve aprender significa necessariamente aprender a filosofar, superamos uma falsa contradição e podemos afirmar que aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem em uma face a filosofia e na outra o filosofar. (2002, p. 81).

Ambos trabalham com a ideia de que o trabalho da Filosofia se dá por meio de conceitos. Na *Crítica da Razão Pura*, Kant afirma que “todo conhecimento racional é um conhecimento por conceitos”, isto é, conhecimento filosófico (A 837 B 865). A mesma ideia é repetida em *Sobre el saber filosófico: a “filosofía es el conocimiento racional por meros conceptos”*. (...) E acrescenta: a “*Filosofía es, pues, el sistema de los conocimientos filosóficos o de los conocimientos racionales por conceptos*” (1943, p. 41-42). Trata-se, a Filosofia, de “uma simples ideia de uma ciência possível”, (...) “ciência da relação de todo o conhecimento aos fins essenciais da razão humana” (CRP, 2001, A 839 B 867). A mesma ideia de que a Filosofia é uma ciência e que trabalha com conceitos, Hegel expressa no prefácio à *Fenomenologia do Espírito*. Nesse sentido, ele se propõe a seguinte missão:

“Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência – da meta em que deixe de chamar-se *amor ao saber* para ser *saber efetivo*” (p. 23, grifo do autor). A necessidade interior e exterior de que a Filosofia seja ciência está na própria natureza do saber.

Portanto a única justificação verdadeira das tentativas, que visam esse fim, seria mostrar que chegou o tempo de elevar a filosofia à condição de ciência; pois, ao demonstrar sua necessidade, estaria ao mesmo tempo realizando sua meta. (HEGEL, 1992, p. 23-24).

E arremata Hegel:

Os pensamentos verdadeiros e a inteligência científica só se alcançam no trabalho do conceito. Só ele pode produzir a universalidade do saber, que não é a indeterminação e a miséria correntes do senso comum, mas um conhecimento cultivado e completo; não é a universalidade extraordinária dos dotes da razão que se corrompe pela preguiça e soberba do gênio; mas sim, é a verdade que se desenvolveu até sua forma genuína, e é capaz de ser a propriedade de toda a razão consciente-de-si. (1992, p. 61).

Ao trabalhar com conceitos, que Hegel considera como “um conhecimento cultivado e completo” e que é capaz de “produzir a universalidade do saber”, será possível “fazer de novo do filosofar uma atividade séria”. A atividade filosófica não é ausência de conhecimento, como se a mesma terminasse quando os mesmos comessem, muito menos “a presunção (...) das verdades feitas”, que tanto prejudica o estudo da Filosofia. Não se trata de “um saber formal e vazio de conteúdo” (1992, p. 58-59). Quem assim pensa e age,

Não se percebe que tudo quanto é verdade conforme o conteúdo – em qualquer conhecimento ou ciência – só pode merecer o nome de verdade se for produzido pela filosofia. Embora as outras ciências possam, sem a filosofia, com o pensamento raciocinante pesquisar quanto quiserem, elas não são capazes de possuir em si nem vida, nem espírito, nem verdade sem a filosofia. (HEGEL, 1992, p. 59).

Se para ambos, a educação é capaz de proporcionar autonomia aos sujeitos, somente a educação filosófica conseguirá tal intento. Para Kant (1943), o

conhecimento filosófico é racional e não histórico. Isto é, é uma atividade da razão e não o acumular dos conhecimentos produzidos pelos filósofos ao longo da História da Filosofia. Esta última deve ser tomada “*como historia del uso de la razón y como objetos para el ejercicio de su talento filosófico*” (1943, p. 47). E, enquanto “história do uso da razão” o que se pode perceber são pelo menos duas coisas: primeiro que, cada filósofo constitui sua obra a partir de seus antecessores; segundo que, nunca se realizou uma Filosofia que fosse duradoura em todas as suas partes. Dessa forma, para Kant, não é possível aprender Filosofia, a não ser, aprendê-la historicamente. Porém, ao se aprender a Filosofia historicamente, a sua apreensão pode se dar sem se saber filosofar. No entanto, o que interessa a Kant não é o aprendizado histórico da Filosofia, mas o filosofar.

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 à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar. (A 837 B 865, 2001, p. 672, grifo do autor).

Porém, “... *el que quiera llegar a ser verdadero filósofo tiene que ajercitarse en hacer de su razón un uso libre e no meramente imitativo y, por decirlo así, mecánico*” (KANT, 1943, p. 40)<sup>79</sup>. Aprender a filosofar é aprender a exercitar os talentos da razão (CRP, A 838 B 866), o que se faz de maneira investigativa (método zetético). E, só se aprende a filosofar, filosofando.

Segundo Kant, filosofar é

(...) 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. (A 838 B 866, 2001, p. 672).

Por esse método, o professor deve ser capaz de desenvolver “no seu aluno, em primeiro lugar, o homem de entendimento, depois, o homem de razão, e, finalmente, o homem de instrução” (KANT, 1992, 2:306-7). O sujeito de

---

<sup>79</sup> Essa mesma ideia de uso livre da razão Kant repete no artigo *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*

entendimento é aquele capaz de pensar e não aquele que tão somente sabe os pensamentos de outrem. E nesse processo, cabe ao professor conduzir o aluno, porém, não levá-lo nos ombros. Isso para que o mesmo, “no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar” (idem). Isso não significa que se trata de meramente aprender uma habilidade, pois, “*sin conocimientos nunca se llegará a ser un filósofo*” (KANT, 1943, p. 45).

Se não for para ensinar a “exercer o talento da razão”, “estaríamos a trair a confiança” (...) “dos jovens entregues ao nosso cuidado”. Além, é claro, de trair a própria Filosofia. Uma leitura apressada e desavisada interpretaria esse pensamento de Kant como se o mesmo estivesse abrindo mão da tradição filosófica. Pelo contrário. Quando este afirma que a Filosofia só pode ser aprendida historicamente, está fazendo a ressalva de que, estudando-a nesta perspectiva, o ato de “exercer o talento da razão” não pode ser deixado de lado. Ou seja, mesmo que estude um determinado conceito filosófico em autores e períodos diferentes, tal compreensão tem que se dar numa perspectiva crítica e histórica, e não pura e simplesmente num acúmulo de informações sobre o mesmo. Segundo Obiols, de acordo com Kant, o

(...) filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-se à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado e do presente. (2002, p. 77).

Não existe, portanto, um pensar a partir do nada, ou de um método vazio e no vazio. Ao mesmo tempo, não se trata de apenas instruir-se a respeito da tradição filosófica, tal qual uma bagagem. O que Kant preconiza é que o pensamento seja apreendido por si próprio e não “algo que lhe foi dependurado”.

Dessa forma, a afirmação que Kant faz na *Crítica da Razão Pura* (2001), de que não é possível aprender Filosofia, mas a filosofar, ganha sentido, uma vez que só seria possível aprender Filosofia se a mesma fosse um conjunto de saberes já constituído. O que não é. Se assim fosse, restaria apenas aos indivíduos serem instruídos, isto é, receberem uma “filosofia já acabada” (KANT, 1992). Por conseguinte, viveriam na menoridade, uma vez que seria apenas pensar o já

pensado, sem se comprometer, sem fazer evoluir o próprio pensamento. Seria apenas um pensar por procuração (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 8). Um pensar assim não seria emancipatório, mas de submissão e adaptação.

#### 4.2 CAPACIDADE LEITORA DOS SUJEITOS

O personagem Fabiano de **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos (1995), é ilustrativo do quão importante é o domínio da linguagem; não só a falada, mas, principalmente a escrita. Em várias passagens da obra, Fabiano se vê impedido de reagir por lhe faltar uma gama de vocábulos que o colocasse em condições de se afirmar como sujeito, de se sentir alguém com poder... Ao mesmo tempo, admira aqueles que têm uma riqueza vocabular, e os admira exatamente por isso. Até certo ponto, Fabiano tem consciência da condição vivida. Mas, por não dominar as palavras adequadas, não consegue expressar o que sente, a não ser por uns grunhidos, pronunciados aqui e acolá, mas incompreensíveis. Mesmo quando deixa escapar alguma palavra, se recrimina com medo de ter sido ouvido.

– Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta. Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas, como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando: – Você é um bicho, Fabiano. (Ramos, 1995, p. 18).

Ora, de onde vem o medo de Fabiano? Muito menos de ter falado, mas, mais pelo que falou ou, poderia falar e ser ouvido. Fabiano entende que as palavras têm poder e que, quem as domina, também tem poder. Porém, compreende que a sua condição social não é a de alguém que tem poder, mas de alguém que é dominado por quem tem poder, por alguém que, por dominar as palavras, tem poder.

Quando se pensa sobre a capacidade leitora, esse personagem é um excelente exemplo para se refletir sobre a importância do domínio da linguagem, tanto escrita quanto falada. Em particular, apropriar-se da linguagem falada e escrita, é já empoderar-se. É construir autonomia. De um lado, apropriar-se da linguagem escrita é muito mais do que simplesmente compreender as

representações gráficas utilizadas para representá-la e decodificá-la ou combiná-las; de outro, é passar da condição de leitor de baixo nível – que se atem apenas aos significados superficiais do que lê –, para um leitor de alto nível – que capta os significados explícitos e implícitos num texto e é capaz “de estabelecer relações intra e extratextuais, de ultrapassar o papel de mero espectador do mundo e alcançar o de transformador da realidade” (FERES, 2004, p. 81).

Ler é uma prática social. Não somente porque o tipo de leitura varia de acordo com o espaço e o momento social em que a mesma ocorre (sala de espera, sala de aula, quarto, ônibus, praça ou templo), mas porque a condição socioeconômica condiciona o que o sujeito leitor lê, e, se lê. Nas sociedades teocráticas, ler e escrever eram privilégios e instrumentos de poder dos sacerdotes que serviam aos reis; na Idade Média, a Igreja Católica guardava em mosteiros a maior parte dos livros, impedindo o livre acesso a eles; no Brasil colonial, ler e escrever eram privilégios da elite branca... hoje, ser também, capaz de ler e escrever e, em baixo ou em alto nível, põe em evidência o entorno sociocultural dos sujeitos discentes, em particular o familiar, ao mesmo tempo em que apresenta indícios de como a mesma se relaciona com a leitura e os estudos formais.

Ao analisarmos a escolaridade dos genitores dos sujeitos alvos desta pesquisa, observamos que 15% chegaram ao Ensino Superior, enquanto aproximadamente 30% chegaram apenas ao Ensino Fundamental e, 50% chegaram até o Ensino Médio<sup>80</sup>. Esses dados combinados nos mostram que os estudos não fazem parte do projeto familiar, a não ser, o mínimo de escolarização<sup>81</sup>, ou são limitados pela condição econômica que os obrigou a trabalhar em detrimento da continuidade dos estudos. Curiosamente, 50% dos genitores costumam ler todo dia. Porém, a leitura feita não é necessariamente qualificada, uma vez que se restringe a jornais e revistas semanais (sic). Esse entorno familiar se reproduz, por exemplo, no fato de mais da metade dos alunos não dedicarem nenhum tempo aos estudos fora do período de aulas e, o mesmo percentual não ter o hábito diário de leitura. Sabe-

---

<sup>80</sup> Cinco por cento não informaram a escolaridade de seus genitores.

<sup>81</sup> Cabe ressaltar que a geração dos genitores frequentou o Ensino Fundamental quando este estava quase universalizado (85% aproximadamente de matrícula da população jovem em idade escolar para esta etapa), e o Ensino Médio atingia parcos 15% da população em idade escolar. Isto é, cursar o último já era sinônimo de *status*, uma vez que o Ensino Superior era acessível apenas a 12% em meados da década de 90 (Rigotto, M.E. & Souza, N. J. Evolução da educação no Brasil, 1970/2003). Disponível em [http://www.nalijsozua.web.br.com/educacao\\_brasil.pdf](http://www.nalijsozua.web.br.com/educacao_brasil.pdf). Acesso em 17 set 2011.

se que o tempo dedicado aos estudos após o período de aulas, ajuda a fixar os conteúdos aprendidos na memória de longo prazo, enquanto que os conteúdos que são vistos no período das aulas são armazenados na memória de curto prazo que, se não forem retomados, logo serão esquecidos. Assim, estes dois fatores – falta de hábito de estudo e de leitura – formam jovens que, até são capazes de decodificar símbolos e representações gráficas, porém não são capazes de entender e compreender o que leem, ou seja, são analfabetos funcionais. Conforme Martins (1994) são leitores de baixo nível, uma vez que dirigem sua atenção aos significados superficiais e não conseguem alcançar as ideias implícitas e a uma avaliação crítica do que leem.

Ler é um processo complexo que vai além da execução de um conjunto de tarefas mecânicas. Ler é um ato criativo, ativo, pessoal e de ressignificação das ideias contidas no que se lê. Segundo Feres (2004), a leitura é um ato

(...) porque, primeiramente, é necessária a ativação de capacidades cognitivas e relacionais para decodificação, compreensão e interpretação do material escrito e, além disso, porque pressupõe uma não-passividade daquele que lê. (2004, p. 73).

Ler é um encontro *sui generis*, na medida em que esse encontro entre emissor (sujeito-comunicante) e receptor (sujeito-receptor) é mediado pelo texto. A qualidade desse encontro, isto é, a capacidade de ressignificação do que é lido dependerá em muito do capital cultural do sujeito-receptor. Por capital cultural, em sentido estrito, se entende o conjunto de recursos, competências e predisposições herdadas do meio. O mesmo impõe-se “como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 73). Assim, a competência leitora do sujeito discente dependerá também de seu capital cultural. Se, como afirma o mesmo Bourdieu, o capital cultural começa a ser acumulado sem demora quanto mais a família for dotada de um forte capital cultural; o inverso deve ser verdadeiro: quanto menor o capital cultural, menor é a acumulação de capital cultural e, por conseguinte, maior será a necessidade e a demanda por sua acumulação. A escolarização dos genitores talvez confirme essa hipótese.

Segundo Solé (1998), “o significado que um escrito tem para um leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (1998, 22). E acrescentaríamos: no caso da leitura em sala de aula, também provém da intencionalidade provocativa do professor ao propor a mesma. Essa leitura de qualidade acontecerá quando este for capaz de transformar a informação recebida em conhecimento, aplicando o mesmo na mudança do mundo real; quando transformar este conhecimento em sabedoria, mudando alguma coisa em si mesmo, ampliando sua racionalidade. Ou seja, a escola não deveria apenas ensinar a ler mas, como afirma Solé (apud SILVA, 2004, p. 75), ensinar a “ler para aprender”. Porém, como afirma Degasperi (2009), essa leitura de alto nível

(...) só poderá ocorrer se houver legibilidade e essa legibilidade só poderá existir para o leitor se ele possuir determinadas competências (lingüísticas, discursivas, culturais, entre outras) para processar a leitura de forma a alcançar a compreensão. (2009, p. 23).

Analisando os dados dos sujeitos discentes alvos desta pesquisa, percebe-se que, no início, suas respostas apontavam mais na direção de um leitor de baixo nível, uma vez que as informações superficiais eram apreendidas prontamente, enquanto que as informações implícitas eram apreendidas por um número reduzido (conforme Questionário Capacidade Leitora – Apêndice B). A falta de hábito de estudo e leitura bem como a distorção idade-série juntamente com a baixa escolarização dos genitores, além de um vício da escola de ensinar a ler e não ensinar a ler para aprender, explica o perfil dos sujeitos discentes pesquisados. Esse perfil, aliás, não é privilégio das turmas investigadas. Dados do PISA<sup>82</sup> têm mostrado que o aluno brasileiro costuma responder pelo que acha que é a resposta, sem pensar, refletir sobre o que está sendo solicitado.

Segundo o relatório final, “os alunos brasileiros respondem pelo que acham e não pelo que efetivamente está escrito”.

(...) O relatório demonstra que nossos estudantes não são capazes de atribuir sentido ao que lêem, ainda que “saibam ler”. (SILVA, 2004, p. 75).

---

<sup>82</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) é um programa criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que avalia jovens de 15 a 16 anos nas áreas de matemática, leitura e ciências. Foi criado em 1997 e aplicado pela primeira vez em 2000. É realizado de três em três anos e, em 2009, abrangeu 65 países.

Ou seja, ele é capaz de decodificar o texto, mas não de inferir, de refletir a partir dele.

Que elementos são necessárias para que os sujeitos discentes façam uma leitura de alto nível? O primeiro deles é ter um domínio mínimo da língua materna no que diz respeito aos campos lexical e semântico; domínio este que vai além da decodificação fonológica das palavras. Este domínio é resultado da prática da leitura em si e da leitura de diferentes gêneros textuais, bem como do capital cultural do sujeito discente. O segundo elemento é ser capaz de identificar e diferenciar variados tipos de textos: jornalístico, científico, romance, crônica, histórico, filosófico, etc. O terceiro é composto pelo conhecimento cultural. Este se refere tanto aos conhecimentos culturais do leitor bem como deste em relação ao autor que está lendo. Já o quarto elemento diz respeito às razões pelas quais o autor resolveu escrever determinada obra, assim como em que condições (DEGASPERI, 2009). Para ilustrar este quarto elemento, podemos tomar o caso da obra **Vigiar e Punir** de Michel Foucault (1987). Trata-se de uma resposta a um artigo publicado por Louis Althusser (2001), onde este apresenta a tese de que, uma sociedade para produzir-se e reproduzir-se, cria mecanismos, os quais Althusser chamou de aparelhos ideológicos ou repressivos de Estado, conforme tenha na violência ou na ideologia seu *modus operandi*. O objetivo da obra foucaultiana é

(...) uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-jurídico onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade. (DIEZ, 2008, 118).

Ou podemos ainda citar o caso de **A República**, de Platão (2000), cuja motivação é pensar a possibilidade de uma cidade ideal. Saber o que motivou o aparecimento da obra e as condições nas quais a mesma foi produzida é já começar a leitura da mesma. Além destes quatro elementos, dois outros contribuem não só para uma leitura de alto nível mas também para uma leitura filosófica de alto nível. São eles o tempo e os conhecimentos prévios. Quanto ao primeiro, se for pouco gera ansiedade e uma apreensão superficial; se for em demasia, torna a leitura enfadonha e cansativa. Há que ser apropriado: à complexidade do texto, ao nível de aprendizagem dos discentes, à familiaridade com a Filosofia e seus textos, à disposição em ler, não para entender, mas **até** entender. Por ser a leitura uma

experiência pessoal, o tempo necessário também é o apropriado a cada um. Quanto ao segundo, trata-se do capital cultural dos discentes; do histórico de desempenho acadêmico anterior; do tempo dispendido com estudo/leitura X tv/internet/música; conhecimentos prévios do assunto e do autor; familiaridade com a leitura de textos de Filosofia e de práticas de leitura filosófica; conhecimento de mundo, que permite estabelecer conexões diversas com o que se está lendo.

Ante esse quadro, inevitavelmente surge a pergunta: é possível ensinar Filosofia/filosofar a esses alunos? Não precisariam ser primeiro efetivamente alfabetizados, para depois receberem uma *cultura ilustrada*? Terem primeiro formado o hábito da leitura? Como realizar uma leitura, e uma aprendizagem filosóficas, se mal sabem ler?

Em setembro de 2008, um articulista de uma revista semanal nacional<sup>83</sup>, por ocasião da lei que aprovou o retorno da Filosofia e da Sociologia como disciplinas curriculares no Ensino Médio afirmou textualmente: “Não é possível ensinar filosofia, sociologia, Direito, História ou Geografia a jovens semiletrados”<sup>84</sup>. Defende ainda o articulista que, a “prioridade primeira deveria ser fazer com que as crianças de primeira série aprendessem a ler e escrever”. Tal equívoco já foi esclarecido anteriormente pela análise do próprio PISA. Preocupado que é (?!) com as péssimas condições das escolas brasileiras, arremata: “... não coloquemos mais responsabilidades sobre a maioria das escolas brasileiras, que ainda não conseguem fazer o feijão com arroz”... Considera-se que, felizmente, o referido articulista está enganado. É claro que o trabalho seria mais fácil se os discentes já possuísssem determinadas competências linguísticas, discursivas e culturais, entre outras; a falta do hábito da leitura torna o trabalho mais penoso. Porém, ainda que fosse somente historicamente, seria possível ensinar Filosofia. No entanto, como afirma Kant, não se trata de ensiná-la apenas historicamente, mas, como exercício da razão, a filosofar! Não só é possível ensinar Filosofia/filosofar (assim como Sociologia, História, Geografia, entre outras) aos jovens do Ensino Médio como é

---

<sup>83</sup> Há uma coincidência entre o discurso do referido articulista e o de alguns professores que se opõem tanto à presença da Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio, quanto à carga horária (duas aulas semanais em todas as séries desta etapa da Educação Básica) defendida pelo conjunto dos professores de Filosofia.

<sup>84</sup> Disponível em [http://veja.abril.com.br/gustavo\\_ioschpe/index\\_080908.shtml](http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_080908.shtml). Acesso em 12 set 2011. Pode parecer implicância (prefiro a explicação psicológica do ato falho), mas as disciplinas Filosofia e Sociologia aparecem grafadas em minúsculo, enquanto as demais em maiúsculo. Na edição de 28 de setembro último, a mesma revista voltou a repetir a cantilena.

possível mais ainda: alfabetizar<sup>85</sup> a partir destas disciplinas. Transformar leitores analfabetos funcionais em leitores críticos, com um trabalho consequente destas disciplinas. Fazê-los adquirir as competências linguísticas, discursivas, culturais necessárias a uma leitura de alto nível.

Não se trata meramente de uma questão de metodologia, mas também de uma concepção de educação que toma por objetivo não adaptar os sujeitos discentes à sociedade do mercado, mas torná-los sujeitos autônomos; cidadãos de fato e não apenas de direito. Da mesma forma que um leitor de alto nível é aquele que é capaz de “passar do específico para as generalidades, dos significados superficiais para os implícitos e, ainda, conseguem avaliar um texto” (FERES, 2004), a aprendizagem filosófica não deve ficar apenas nos aspectos históricos e/ou informativos. A máxima então se inverte: é possível ensinar Filosofia, Sociologia, Direito, História ou Geografia aos jovens de Ensino Médio, e qualquer outra matéria que se queira, desde que se queira e se organize para isto. Os dados coletados no Estudo Exploratório de 2011 têm demonstrado isso. E o objetivo de seu ensino já fora anunciado por Kant: a partir do esclarecimento, construir maioridade. Assim, não só é possível como necessário.

A Filosofia, no seu nascimento, é rompimento com uma mentalidade conservadora, supersticiosa e embasada em credices. Tinha por objetivo colocar o ser humano no domínio da razão. Colocar os jovens do Ensino Médio no domínio da Filosofia é instrumentalizá-los para a construção de sua maioridade, de seu esclarecimento com vistas a uma vida de autonomia. Negar-lhes esse conhecimento é educá-los para adaptar-se à sociedade vigente, de maneira acrítica, passiva e submissa. É educá-los para a menoridade.

#### 4.3 LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS NAS AULAS DE FILOSOFIA

Desde 2001, após 6 anos como diretor do Colégio Arnaldo Busato, venho realizando experiências com a utilização de textos filosóficos em sala de aula. Às vezes um fragmento simples (4 ou 5 linhas ou um parágrafo), às vezes mais extenso (dois parágrafos, uma ou mais laudas). A extensão do texto (ou fragmento de texto) estava condicionada à complexidade do mesmo e/ou tema, bem como ao nível de

---

<sup>85</sup> Toma-se, aqui, o conceito de alfabetização como um processo que vai desde a primeira infância até o final da vida.

aprendizagem em Filosofia da turma. A utilização foi tanto no Ensino Fundamental quando isto foi possível entre 2001 e 2005, como no Ensino Médio. Mesmo quando foi adotado o Livro Didático Público (LDP) no Estado do Paraná, não deixei de complementar as aulas com fragmentos de textos clássicos de Filosofia. O LDP faz uso de fragmentos filosóficos, mas não o toma como central. Quase sempre o mesmo aparece como complementaridade do discurso do autor do capítulo.

Em 2009 iniciou-se o trabalho com as turmas objetos desta pesquisa<sup>86</sup>, ainda de forma assistemática com relação à pesquisa, mas sistemático no que toca a uma concepção metodológica do ensino de Filosofia. Em comparação com a experiência da primeira fase (1994-1996), quando a dependência com relação ao material didático era gritante, até mesmo pela formação incipiente<sup>87</sup> e pouca experiência, nesse segundo período ocorre uma emancipação com relação aos materiais didáticos e uma maior autonomia pedagógica e intelectual. Como diria o filósofo de Königsberg: fazendo uso público da razão. Não há coerência entre fazer uso público da razão e ensinar a menoridade... Como também não é possível ensinar para a maioridade, vivendo na menoridade, na heteronomia. A maioridade só pode “ser ensinada” pelo exercício da autonomia. O acesso direto aos textos clássicos é uma forma privilegiada de exercício de autonomia com vistas à maioridade e, conseqüentemente, uso público da razão. Trata-se de um processo em que o trabalho do professor é o de orientar a caminhada dos sujeitos discentes. Estes devem ser conduzidos no processo de aprender a pensar, a filosofar; o que não significa carregar os alunos (KANT, 1992).

Assim, essas turmas já foram iniciadas nesta perspectiva, tomando já contato com fragmentos de textos. Inicialmente textos mais simples e menos extensos e, progressivamente, trabalhando com textos mais complexos e mais extensos. Esse trabalho teve que ser reorientado com a adoção do sistema de blocos. A falta de hábito de leitura e de estudos bem como a primeira experiência com textos de Filosofia foram os primeiros obstáculos a serem enfrentados.

---

<sup>86</sup> Refere-se aqui às turmas 2A e 2C que em 2009 cursavam a 1ª série.

<sup>87</sup> A formação para o ensino de Filosofia, à época da graduação, foi mais de uma metodologia pela metodologia, do que uma metodologia específica para o ensino de Filosofia. Além das disciplinas referentes à metodologia de seu ensino ter sido ministrada por professores que não eram da área de Filosofia, na década de 80 essa era discussão incipiente, não só no Brasil, mas em termos mundiais. O primeiro trabalho de referência nessa área foi produzido por Matthew Lipmann (1994) no início da década de 70 do século passado e chegou ao Brasil na década de 80. Mas, somente na década de 90 começa a ter alguma repercussão na Academia.

Logicamente que a quase inevitável pergunta – Para que serve a Filosofia? – também teve que ser enfrentada. Parece que não existe início de aprendizagem em Filosofia se esta pergunta não for feita...

Já no primeiro ano configuraram-se pelo menos três grupos que se subdividiram em outros: o primeiro (minoria) que, por já terem hábitos de estudo e leitura formados, sentiram certa dificuldade inicial com uma leitura nova, mas se saíram relativamente bem. O segundo grupo (maioria) teve um pouco mais de dificuldades e sugeriu até mesmo que se deixasse de ler os textos e passássemos à explicação do conteúdo por parte do professor. Segundo alguns alunos, dessa forma seria “mais fácil” aprender Filosofia. Assim os caracterizaria Kant:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida. (1985, p. 100).

Há que contextualizar essa preguiça e covardia, uma vez que isso é resultado de um processo educacional e não uma predisposição natural. A escola, como consequência das políticas públicas que cobram resultados quantitativos e não qualitativos, tem facilitado por demais a vida escolar de nossos jovens: diminuição da média anual para aprovação, instalação de ouvidorias como instância de recurso para assuntos que são pedagógicos (reprovações, por exemplo), IDEB, Programa Superação, conselhos de classe final que são mais referendativos que deliberativos, entre outros, supervalorização de trabalhos de pesquisa ou de sala de aula do que avaliações mais formais, como por exemplo, prova<sup>88</sup>. Criou-se uma cultura escolar de que o objetivo do aluno é alcançar a média mínima para passar e não aprender o máximo possível para uma média máxima. Reproduz-se aí o que Bourdieu (2007) afirmou sobre a acumulação inicial de capital cultural. O segundo grupo ainda se subdividiu em dois: uma parte permaneceu com sua impressão inicial (dependente do professor) e uma outra parte iniciou um processo de autonomização. Por último, o

---

<sup>88</sup> Não se está aqui a desconsiderar esses dois tipos de avaliação. Porém, os mesmos, quando adotados pelos professores e sugeridos pelos alunos, têm mais o caráter de “tirar” nota do que propriamente realizar aprendizagem. O que não significa que a prova em si seja promotora de tal. As implicações estão mais no nível de estado de espírito dos discentes para investir tempo e energia para se estudar, do que propriamente o estudar.

terceiro grupo simplesmente considerou a Filosofia como algo impossível de ser compreendida pelos mesmos, tanto por conta da linguagem, segundo eles inacessível, quanto por conta dos problemas tratados e de sua aplicação prática. Mais uma vez pode-se evocar o conceito de capital cultural. Acontece que todos os grupos concordaram em que a linguagem não é fácil. “Por que não dizer a mesma coisa com palavras simples?”, diziam alguns. Sabe-se que um dos indicadores do hábito de leitura é o léxico do indivíduo, e vice-versa. Agora, diante da mesma dificuldade, as reações foram completamente diferentes. Apenas uma minoria rendeu-se à dificuldade e capitulou.

O início do Ensino Médio coincide com um período de transição também psicológica. A adolescência está chegando ao fim e a juventude batendo à porta. Em termos escolares é um novo ciclo que começa. A ideia de ter que decidir por um futuro profissional começa a incomodar. É uma fase que pode ser comparada com a soleira de uma porta: está dentro de casa, mas é já início do mundo exterior e não é nenhuma coisa e nem outra. Além disso, ainda existem as mudanças biológicas em curso. Assim, trata-se de uma fase bastante crítica em que a adesão a uma disciplina nova não é tão tranquila, da mesma forma que a constituição da turma enquanto um grupo costuma enfrentar alguns percalços. É natural a formação de pequenos grupos por afinidades que, às vezes, rivalizam entre si. Em termos pedagógicos, os primeiros 2 meses de aula é de estranhamento e estudo por parte de professores e alunos. O estranhamento vai diminuindo e as posições vão ficando mais definidas. Ambos se conhecem razoavelmente bem e a tendência é os conflitos irem diminuindo. A dificuldade inicial com relação à nova disciplina vai sendo gradativamente superada. “Filosofia não é tão difícil assim como parece...”. “Nem o professor é tão chato como diziam que era...”. Essas e outras impressões vão se reconstruindo; algumas vão se confirmando. Alguns chavões da Filosofia são repetidos por alguns alunos: esclarecimento, maioridade, menoridade, ideologia, alienação, mito, entre outros. Porém, em algumas manifestações já se percebe a apropriação de alguns conceitos, ainda que minimamente, e a tentativa de seu uso.

Em 2010, uma nova organização curricular proposta pela SEED/Pr pretende combater os altos índices de evasão e repetência no Ensino Médio das escolas públicas paranaenses. É um período de adaptações. A impressão inicial, para

algumas disciplinas, é a de se ter mais aula: no ano anterior eram duas aulas semanais e agora são três... Acontece que é num período curto: 4 meses. Considerando feriados e recessos, encontros pedagógicos e/ou alguma atividade extracurricular, quando se percebe o semestre está chegando ao final. Mesmo assim, com reorganização curricular e mais alguns problemas, o projeto de pesquisa foi apresentado aos alunos e muito bem recebido. Metade dos alunos se empolgou a ponto de optarem por comprar os livros de onde serão retirados os fragmentos para estudo (aproximadamente 35 alunos, de um total de mais de 70 nas duas turmas de segundo ano). A outra metade opta pela fotocópia. Porém, aproximadamente  $\frac{1}{4}$  dos alunos não adquire os textos de nenhuma forma. O fato de a maioria adquirir os textos de alguma forma, não significa necessariamente que os lerão fora das aulas. Outro problema enfrentado foram os constantes esquecimentos dos textos por parte de alguns alunos. Somando-se a este grupo os que não adquiriram, algumas vezes apenas 50% dos alunos tinham o material para leitura.

Um pouco mais familiarizados com a Filosofia e sua linguagem e orientados quanto ao trabalho, as dificuldades foram bem menores do que no ano anterior. Porém, se o nível de compreensão começa a dar sinais de melhora, o de argumentação nos momentos de debate ainda é bastante imaturo e superficial. Fora que, monopolizado por uns 20% da turma a maioria comporta-se mais como torcida do que como alguém que pode participar e interferir na discussão. Além disso, outros 20% apenas assistem. As produções escritas apresentam um resultado melhor. Porém, alguns sinais de menoridade acadêmica ainda persistem. Dúvidas como “quantidade de linhas”, “se vale nota”, “é prá escrever a caneta ou a lápis?”, “vai ter recuperação?”<sup>89</sup>, ainda aparecem<sup>90</sup>. A divisão de grupos, iniciada ainda no primeiro ano, é mantida no segundo. Os alunos novos aderem a um ou outro grupo, ou simplesmente não se enturmam. As rivalidades entre os alunos não são mais um problema. Ao menos nas aulas de Filosofia, uma vez que isso inclusive pode se tornar tema de reflexão numa aula.

---

<sup>89</sup> A escola adotou, como forma de recuperação paralela, fazer uma nova atividade avaliativa depois que a principal foi aplicada. Alguns alunos, ainda na realização da primeira, já perguntam da avaliação de recuperação. Criou-se uma cultura na escola de que a primeira vez não necessariamente precisa ser bem feita. Isto tem chamado a atenção dos professores, mas a maioria ainda não foi convencida da necessidade de mudança. Até porque, uma mudança implicaria num processo burocrático junto ao NRE que só pode ser feito de um ano para validade em outro.

<sup>90</sup> Algumas dessas manifestações apontam para os princípios da lógica da produção capitalista presentes no processo pedagógico e já incorporado pelos alunos.

Para alguns alunos, ainda, seria melhor que o professor lhes explicasse o texto. No entanto, para outros, mesmo que concordem em tese com essa ideia, preferem o desafio de buscar compreender por conta própria. Algumas vezes recorrem à orientação do professor para alguns trechos pontuais, mas, arriscam uma compreensão própria. Algumas limitações ainda são empecilhos a serem superados. Os principais são: léxico reduzido, pressa em compreender, impaciência na leitura. A divisão inicial constatada ainda no primeiro ano de três grupos permanece. Porém, aumenta o percentual dos que necessitam menos do professor e diminui o dos que ainda persistem acreditando que a Filosofia é difícil e se acomodam na menoridade.

Mudam os alunos; muda o professor...

Três anos de um processo de aprendizagem filosófica. Se fosse possível fotografar o que era esta há três anos, tanto os sujeitos discentes, quanto o sujeito docente, seria possível perceber progressos fascinantes. A sintonia é completamente diferente. O tempo de convivência e de aprendizagem acelera a aprendizagem. Ainda que alguns alunos não tenham providenciado a cópia do texto para as leituras, o envolvimento com a mesma é diferente. No terceiro ano passou-se da leitura, debate em pequenos grupos, apresentação em debate no grande grupo para a representação teatral. Ainda que no Livro X de A República há já uma condenação explícita das artes miméticas, usou-se de uma delas para apresentar a compreensão que um grupo teve do Mito de Er. Na turma do segundo semestre, além do teatro, um grupo produziu e apresentou um vídeo.

## 5 APRENDIZAGEM FILOSÓFICA A PARTIR DO TEXTO

É hora de ser propositivo. O objetivo principal deste capítulo é, a partir da experiência de sala de aula e da pesquisa realizada com duas turmas de Ensino Médio, apresentar uma metodologia da aprendizagem filosófica que tenha nos textos clássicos sua centralidade. Esta metodologia está fundamentada numa concepção de Filosofia e de educação filosófica que toma como princípios fundantes a recepção completa<sup>91</sup> da Filosofia (HELLER, 1983) e o uso público da razão (KANT, 1985), condição *sine qua non* de um projeto de emancipação (ADORNO & HORKHEIMER); que tem a liberdade como a única condição para que a mesma se efetive. A liberdade “... de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões” (KANT, 1985, p. 104, grifo do autor).

Para tanto, parte-se de uma concepção de Filosofia e de educação que dão sustentação a essa proposta. Em seguida, reflete-se sobre alguns fundamentos da educação filosófica bem como, após apresentar uma sugestão de metodologia da aprendizagem filosófica, explicita-se e exemplifica-se uma aplicação prática dessa metodologia desenvolvida.

### 5.1 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

A reflexão sobre educação filosófica passa, necessariamente, pelos conceitos de Filosofia e de educação. Da mesma forma, a reflexão sobre o ensino de Filosofia, seja ela *descritivo-doutrinária*, seja *conceptual-problemática* (CARRILHO, 1987, p. 12), passa, também, por questões como: Que Filosofia ensinar? Como e para que ensiná-la? A resposta à primeira, já direciona a resposta às posteriores. E, ao refletirmos sobre *que Filosofia ensinar*, fazemo-lo a partir deste enunciado: “Reflete sobre como deves pensar, reflete sobre como deves viver, reflete sobre como deves agir” (HELLER, 1983, p. 151). Isto é, o ensino de Filosofia precisa responder às demandas de como se deve pensar, viver e agir – momentos necessários da recepção completa. Não de modo separado, mas interligado, consequente. O *como se deve pensar* implica um *determinado modo de viver e de*

---

<sup>91</sup> Heller define a recepção completa como aquela em que os sujeitos compreendem os “... três momentos da filosofia (reflete como deves pensar, agir e viver)”. Outra característica deste tipo de recepção é que a mesma apropria-se da objetivação filosófica, enquanto que na parcial, “... a recepção é o *meio para produzir um outro efeito*” (1983, p. 35, grifo da autora).

*agir*. O ensino de Filosofia não pressupõe somente perspectivas cognitivas (como pensar), muito menos da transmissão/assimilação de uma determinada quantidade de conteúdos mas também atitudinais (como viver e como agir). Essa perspectiva aparece na expectativa dos alunos quando os mesmos responderam sobre a sua opinião com relação à Filosofia e seu estudo no Questionário Socioeducativo. A resposta da aluna A. E. P. (16 anos), da **Turma 2C**, do aluno J. G. T. S. (16 anos) e P. G. B. (16 anos) da **Turma 2A**, respectivamente, ilustram isso:

“Ela nos ensina a não absorver tudo que vê ou ouve como esponja e escolher por nós mesmos o que vai acreditar”.

“Fundamental, pois cria uma auto-crítica nos que ela estudam”.

“Uma ciência que ajuda a compreender o ser humano (seu modo de pensar e agir como ambos estão interligados)”.

Da mesma forma, muitos alunos utilizaram a palavra “crítico” para caracterizar o comportamento dos mesmos com e após o estudo da Filosofia. As palavras dos discentes acima traduzem o que é esse “ser crítico”. Esse senso crítico está relacionado ao uso público da razão kantiano e à interconexão entre o pensar e o agir.

Por que Filosofia? Por que procuramos a Filosofia? O que nos provoca a procurá-la? Para o Sócrates de Platão, o espanto, “... a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia” (PLATÃO, 1973, p. 16). Da mesma opinião é Aristóteles: “Foi, com efeito, por admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar” (1984, p. 15). Porém, não se trata da admiração no sentido passivo, encantatório ou de êxtase, mas de espanto, admiração (*tò thaumázein*) que é disposição pela busca da compreensão do Ser. Diante do mundo mitificado, fetichizado, o filósofo, “amante da unidade do verdadeiro saber e do bom comportamento”, “questiona o óbvio”. Porém, se o

espanto é “seu ponto de partida”, de maneira alguma é o seu ponto de chegada. O espanto não é um fim em si mesmo, mas condição para... (HELLER, 1983, p. 14, 20). Condição para “eliminar da consciência todos os preconceitos, [de] qualquer saber pronto e acabado”, no processo de superação da *doxa* até a *episteme*.

Diante do fato gerador do espanto, podemos ter diferentes atitudes: medo, superstição, credence, adoração/veneração, passividade, dúvida/questionamento. Algumas delas podem vir combinadas, inclusive. Porém, enquanto *philosophoi* – amigos da sabedoria – somente a última atitude é-nos condizente: por não se conformar com o que se nos apresenta (*tò thaumázein*), interrogar (dúvida) e procurar as respostas mais adequadas às perguntas levantadas.

A filosofia possui a maravilhosa capacidade de *pôr as questões mais pueris*: O que é isto? Como é isto? Por que é precisamente assim? Por que deve ser assim? Que finalidade tem isso? Por que não pode ser feito desse outro modo? (HELLER, 1983, p. 22).

Aquele que crê saber tudo ou que tais perguntas não merecem crédito, respondê-las-á de modo evasivo e sem reflexão. O filósofo reagirá de modo contrário: aproveitá-las-á para espalhar as sementes do saber. Tanto as perguntas pueris quanto a atitude filosófica diante delas, contêm dois momentos: o primeiro, o de um “saber que não se sabe, a ausência de preconceitos, o questionamento dos conceitos prontos e acabados”; o segundo, “a sede de saber, de conhecimento”. Por isso, conclui Heller, “não é casual que o destinatário da filosofia seja sempre e prioritariamente a *juventude*” (HELLER, 1983, p. 22, grifo da autora). Esta está sempre carente de Filosofia. Sócrates não foi condenado à morte pelos embates com os mais velhos, mas, principalmente, por, supostamente “corromper a juventude”. “Toda filosofia oferece uma forma de vida”. É crítica e, ao mesmo tempo, sugestão “*de uma outra forma de vida*” (HELLER, 1983, p. 31, grifo da autora). Assim, a Filosofia sempre procurou satisfazer essa carência. E, à juventude, toda Filosofia apresenta um Belo, um Bem e um Verdadeiro. Dessa forma, a Filosofia incomoda os que defendem os conceitos prontos e acabados, na medida em que esta apresenta o contraditório a estes *prontos e acabados* monolíticos.

De que tipo de Filosofia, no entanto, a juventude carece? De uma Filosofia radical. De uma Filosofia que possibilite uma crítica total da sociedade, principalmente da naturalização daquilo que é histórico, cultural, social. É essa criticidade que o jovem G. H. C. A. (17 anos), da **Turma 2C** espera encontrar nas aulas de Filosofia, pois, segundo ele,

“Em muitos lugares do mundo as aulas de filosofia são proibidas, pois essas aulas questionam a sociedade como um todo, e isso pode ameaçar os regimes autoritários que tentam controlar o pensamento crítico das pessoas”.

Ou seja, o problema apontado por esse jovem, não é apenas o “controle do pensamento”, mas o “controle do pensamento **crítico**”. Para ele, este último é capaz de opor resistência. Por isso, é proibido.

De uma Filosofia que seja “teoria da sociedade, teoria crítica da sociedade” (HELLER, 1983, p. 150). Isso porque, vivemos numa sociedade em que as relações são fundadas em subordinação e domínio. E, para opor resistência a esse modelo de sociedade, a Filosofia tem um importante papel a cumprir, pois, ela possibilita:

“Pensar e refletir, aprender e entender, saber e não achar”. A. N. B., 15 anos, **2A**

E, nesse tipo de sociedade, os carecimentos radicais<sup>92</sup> somente serão satisfeitos com a superação dessa sociedade. Como afirma Horkheimer, se antes não tínhamos os recursos “para gerar uma compreensão” dessa condição, hoje sabemos que somos vítimas e “executores da própria opressão” (1976, p. 174). Tal superação deve iniciar-se “precisamente [e primeiramente] *nas relações inter-humanas*” (HELLER, 1983, p. 142, grifo da autora). E, a essência desta mudança é tomar todo ser humano como um ser dotado de razão; que é capaz de compreender racionalmente as coisas e “não reconhece *outra* autoridade além da razão humana” (HELLER, 1983, p. 142, grifo da autora). Somente uma Filosofia radical tem como

<sup>92</sup> Heller (1983, p. 144) indica alguns carecimentos radicais, sem esgotar a lista: “que os homens sejam postos em condições de decidir”; “generalização das comunidades livremente escolhidas”; igualdade de todos nas relações pessoais e eliminação do domínio social; eliminar “a discrepância entre a coerção ao trabalho socialmente necessário e a vacuidade do tempo livre”; eliminação da guerra e dos armamentos; eliminação completa da fome e da miséria e combate às catástrofes ambientais; “diminuir a defasagem entre a alta cultura e a cultura de massa”.

valor o *reconhecimento* e a “*satisfação dos carecimentos de todos os homens*” (HELLER, 1983, p. 170, grifo da autora). Não toma o outro como meio para alguma coisa, pelo contrário. Na Filosofia radical, “O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade” (KANT, 2007, p. 68). E é nesse sentido que todo ser humano é entendido. Ao mesmo tempo, ao partir do como se deve pensar, agir e viver, almeja “O homem enquanto ser democrático, moral e criador”; “um ser unitário”, que é *autônomo, livre* (HELLER, 1983, p. 180, grifo da autora).

O *tò thaumázein* e a Filosofia radical, ao longo da história, manifestaram-se de diferentes maneiras. A Filosofia nasceu como ruptura com a tradição mítica. Esta, se num primeiro momento podemos até considerá-la como uma primeira tentativa de explicação racional do mundo rompendo com a consciência anímica, transforma-se numa consciência cíclica (HORKHEIMER, 1985) que não permite mais a emancipação, mas o mundo do sempre mesmo, da repetição, quando deixa de questionar e se conforma com os conceitos prontos e acabados. A submissão da existência humana à vontade dos deuses coloca os primeiros como tutelados dos segundos. Assim, faz-se necessário o rompimento com a consciência mítica para o estabelecimento de uma nova ordem, ainda que se aproprie de alguns de seus elementos para instaurá-la. “Como diz o povo: na mudança de lua, lua nova segura a lua velha uma noite inteira nos braços” (BRECHT, 2000, p. 253). É o caso de Platão que, mesmo fazendo parte deste contexto de rompimentos com o mundo mítico, ainda usa de mitos para filosofar: a alegoria da caverna e o problema do conhecimento; o mito de Er e o problema da alma; o anel de Gyges e o uso da liberdade, entre tantos outros. Porém, não se limita aos mesmos.

Para não recensearmos toda a História da Filosofia, retomemos a partir da Idade Média, na Europa<sup>93</sup>. Ali, a Filosofia não só perdera seu potencial crítico e de rompimento mas tornara-se serva da Teologia. Aquela servia quase que tão somente como instrumento de argumentação de verdades teológicas. Quando a Europa passa por profundas transformações ao longo da Baixa Idade Média (período que vai do século XI ao XV), a razão retoma seu potencial crítico e de ruptura. A tese de que o conhecimento era revelado somente a alguns, passa a ser substituída pela

---

<sup>93</sup> Citamos apenas alguns exemplos de filósofos para ilustrar o processo de ruptura que se fazia com a velha ordem.

ideia de que o conhecimento pode ser produzido/adquirido por todos. Roger Bacon, no século XIII, pode ser considerado o “pai do método científico”, ao propor que todo conhecimento, para ser válido e aceito, deveria passar pelo processo da verificação. No século XVII, Descartes irá aprofundar este ideal científico, ao propor a negação de todo conhecimento aceito como válido até então e partir do nada, do zero, munido apenas da dúvida e dos quatro passos do método sugerido (verificar, analisar, ordenar e revisar), para se chegar a verdades que resistam a todo e qualquer princípio de dúvida.

As bases do racionalismo estão lançadas. O ideal renascentista de pôr o ser humano no centro passa a se concretizar. Se Arquimedes (III a. C.) pedia uma alavanca e um ponto de apoio para mudar o universo, os modernos acreditavam poder realizar isso com um instrumento só: a razão. Razão esta que, os iluministas acreditavam ser o meio pelo qual poderiam fazer dos seres humanos, sujeitos de si. Para os mesmos, o uso da razão poderia proporcionar o domínio da natureza e, conseqüentemente, a instauração de uma nova ordem de progresso que traria a felicidade aqui na Terra para o ser humano. O Positivismo, porém, irá transformar o ideal científico e o racionalismo dos modernos e iluministas em novo mito. Antes, porém, a burguesia irá se apropriar do conhecimento científico para seu projeto de novo Midas: transformar tudo em lucro, subjugar a natureza. E, nesse projeto, “reduziu o ego, o sujeito humano, a um mero instrumento de repressão” (HORKHEIMER, 1976, p. 173) e de regressão. No século XVIII, os industriais ofereciam prêmios aos inventores que criassem máquinas que permitissem acelerar e melhorar o processo produtivo de mercadorias (produzir mais, em menos tempo, pelo menor custo) e, por que não dizer, da extração de mais-valia. A razão que, na Idade Média era serva da teologia, agora se torna serva do capital. A razão, que era crítica, tornou-se instrumento de menoridade. Tornou-se razão instrumental, produtora e patrocinadora da barbárie.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 19).

O momento é de resgate da Filosofia como razão crítica e emancipadora. O

movimento descrito anteriormente, muito *en passant*, tem o intuito de fundar uma proposta de metodologia do ensino de Filosofia na Educação Básica, que toma o texto filosófico como central, sem ser um fim em si mesmo, e que objetiva uma aprendizagem filosófica emancipadora, de resgate do potencial crítico da razão e que almeja a recepção completa da Filosofia.

Já anunciamos anteriormente, que a aprendizagem filosófica deve ocorrer a partir da tradição consolidada da mesma. Não se trata de aprender o conjunto de saberes que compõem os mais de 25 séculos de Filosofia, ou seleção de alguns dos melhores momentos, considerados os “mais importantes”, mas de, a partir de alguns desses conteúdos “exercitar os talentos da razão”. Apropriar-se dos conceitos elaborados pelos filósofos para pensar a própria existência. Como diz Lebrun (1975), apropriar-se de uma linguagem de segurança. Japiassu nos alerta para o perigo que o filósofo corre ao relacionar-se com a tradição:

Pobre do filósofo que, quando ousa, é para ceder a certos “anarquismos” intelectuais inconsequentes, a certos “especialismos” estéreis, embriagar-se com textos e mais textos, fórmulas e mais fórmulas, pensamentos e mais pensamentos, apegar-se a uma ou outra doutrina (muleta) bem definida ou refugiar-se na autoridade de certos autores, dos quais se converte em “comentador”, simples “repetidor” ou “propagandista” recitando textos de Platão, Descartes, Kant, etc., de frente para trás, de trás para frente, na ordem e na desordem, a propósito de tudo e de nada. (JAPIASSU, 1997, p. 19).

Ora, esse mesmo perigo corre o professor quando faz da tradição filosófica o conteúdo de seu ensino e não a mediação para se aprender/ensinar Filosofia/filosofar. Pois, “O pior é quando o pobre professor faz uso de suas ferramentas teórico-conceituais, seja para evadir-se do mundo real e dos problemas concretos, seja para destilar suas ideologias pessoais” (JAPIASSU, 1997, p. 19). No ensino de Filosofia, não está em questão o uso privado, mas o uso público da razão. Assim, apropriar-se da tradição filosófica por meio de seus textos deve cumprir uma dupla função: aprender/ensinar Filosofia/filosofar e transformar o mundo real. “Se o filósofo Michel Serres não se cansa de se perguntar e de responder: ‘Por que sou filósofo?’ ‘Por causa de Hiroshima.’” (JAPIASSU, 1997, p. 27), poderíamos também nos perguntar: por que aprender/ensinar Filosofia/filosofar? Por causa de Auschwitz, dos 500 anos de exploração do continente latino americano, dos 400 anos de

escravização dos negros nas Américas, do 11/09<sup>94</sup>, do genocídio de Ruanda<sup>95</sup>, dos 5 milhões de crianças que morrem de fome todo ano no mundo, dos milhares de vítimas civis (morte ou mutilação) de guerras ao redor do mundo em pleno século XXI, enfim, por causa dos milhares de mulheres, negros e homossexuais vítimas de toda sorte de violência no Brasil e no mundo hoje. Para evitar que a barbárie continue a se repetir indefinidamente e continuemos a assisti-la impassivelmente. Porém, esse não é um compromisso somente da Filosofia, mas de toda a educação.

Ora, se à educação cumpre esse papel de possibilitar a emancipação dos sujeitos, mais ainda a Filosofia pela sua própria história e especificidade. Assim, um ensino de Filosofia que não almeje a maioria, o exercício público da razão, que não contribua para que se evite a repetição da barbárie, está por demais comprometido com a razão instrumental, promotora destas regressões.

A maioria já a definiu Kant (1985): consiste em servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem, a qual tem na liberdade a única condição para efetivar-se. Ora, possibilitar que os sujeitos discentes efetuem uma recepção completa da Filosofia (HELLER, 1983) e ponham em prática o exercício público da razão é colocá-los na condição de sujeitos epistêmicos, isto é, produtores de conhecimento. É possibilitar-lhes autonomia. No entanto, pensar com autonomia é pensar a partir da tradição já constituída – dos clássicos – não para repeti-los, mas para apropriar-se deles de maneira crítica, como patrimônio cultural a que todos têm direito para resistir aos projetos de minoridade. E cabe ao professor mediar essa aproximação e apropriação. Como já nos referimos anteriormente, ancorados em Kant, não carregando os sujeitos discentes nos ombros, mas os conduzindo na aprendizagem filosófica. Não se trata de efetuar uma educação bancária, como diria Paulo Freire (1987), em que o professor deposita conteúdos e depois cobra. Mas, uma educação dialógica, em que o professor, mesmo estando num nível mais elevado que o aluno, estabelece uma relação de equidade com o mesmo. Ao mesmo tempo, o desafia a superar suas limitações. Lembrando o conto da águia e da galinha (BOFF, 1997), provoca-o para o espírito de liberdade, de autonomia, de maioria, do esclarecimento que promove a sua emancipação.

---

<sup>94</sup> Refere-se aqui ao ataque terrorista que derrubou as torres do *World Trade Center*, em Nova Iorque, em 2001.

<sup>95</sup> Refere-se aqui à morte de quase um milhão da etnia Tutsi, em 1994, nas ruas de Ruanda.

## 5.2 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO ESTUDO DE TEXTOS

Como realizar uma leitura filosófica de textos filosóficos ou até mesmo de textos não filosóficos? De que maneira inserir os clássicos da Filosofia na aprendizagem filosófica? Se pressupomos que não existe **uma** Filosofia, mas Filosofias, como pensar um método que possa ser “válido” para diferentes filosofias, já que cada uma prescreve os meios de sua compreensão? É possível, ante a diversidade de Filosofias, pensar **um** método de leitura filosófica?

É certo que, da mesma forma como não se tem como aprender a nadar a não ser nadando, que não se tem como aprender a andar de bicicleta a não ser andando de bicicleta, da mesma forma como não se tem como aprender a ler, a não ser lendo, não se tem como aprender a ler filosoficamente, a não ser lendo de maneira filosófica. Porém, se a consigna está clara, o como se faz para colocá-la em prática, não. Isto é, como se faz uma leitura filosófica de um texto filosófico? O que distingue a leitura filosófica das demais leituras? Ou ainda, o que caracteriza uma leitura como filosófica? Existe diferença entre a leitura filosófica feita na graduação e pós e a que é realizada na Educação Básica? Ou é possível realizar os mesmos procedimentos de leitura nas duas etapas de ensino?

Os autores Gueroult, Goldschmidt, Porta, Folscheid & Wunenburger, Cossutta, Severino, entre outros, têm apresentado sugestões e considerações valiosas sobre o uso do texto clássico de Filosofia em sala de aula bem como de que maneira proceder a uma leitura filosófica. Estão entre as principais referências bibliográficas nas disciplinas que têm como objeto de ensino a leitura e produção de textos filosóficos. Porém, ou são sugestões que mais têm a ver com uma leitura filosófica já em nível de graduação ou pós-graduação, ou com o intuito de preparar para esse tipo de leitura nos referidos níveis, distantes do que seria uma leitura filosófica a ser feita no Ensino Médio. Enquanto os primeiros ficam mais no aspecto analítico do texto, quase exegético, Severino propõe como momento pós-interpretação, a problematização do que foi lido, passando da reflexão pessoal ao debate coletivo. A finalização dar-se-ia com uma reflexão pessoal a respeito da temática presente no texto e a partir dele suscitadas. Estas sugestões são as que mais se aproximam do que propomos como prática de leitura filosófica no Ensino Médio.

Segundo Cossutta, como a Filosofia é criação, “reexame e redefinição do conceito” (2001, p. 40), a leitura filosófica objetiva compreender os conceitos filosóficos expressos pelo autor no texto ou fragmento lido. No entanto, as sugestões apontadas por Cossutta para o processo de leitura filosófica a colocam como técnica para apreender os conceitos expressos pelo texto em si, da leitura do texto pelo texto e não como mediação para um processo de reflexão sobre determinado conceito. O que o mesmo propõe é a leitura com o intuito da análise textual, e não como mediação. O início da leitura, segundo o autor, começa por identificar o “autor” do texto; se o mesmo está escrito em primeira, segunda ou terceira pessoa; quais os pronomes utilizados para identificar a pessoa do sujeito-autor. Ou seja, a leitura começa mais por aspectos gramaticais. Estas, ao que parecem, não são atividades que motivariam os alunos do Ensino Médio para lerem textos filosóficos...

O método estruturalista de interpretação dos sistemas filosóficos, proposto por Goldschmidt e Gueroult, e que sugere uma determinada forma de leitura filosófica, predominou e ainda é hegemônica na formação de filósofos no Brasil. Propõe que a leitura seja rigorosa e interna ao texto. Uma leitura exegética: procurar a estrutura do raciocínio do filósofo na escrita de seu texto. Segundo Gueroult, “... compreender uma obra filosófica implicava em refazer sua estrutura para lhe compreender as razões” (MARINHO, 2010, p. 9). Segundo Marinho, ainda, para Gueroult, Goldschmidt, Granger e Lebrun, grandes expoentes do pensamento filosófico no Brasil da década de 60 do século passado,

(...) o estudo da Filosofia devia ser rigorosamente o estudo da História da Filosofia e o procedimento metodológico devia se guiar pelo que eles chamavam de método estrutural que primava pela explicitação rigorosa da estrutura dos textos clássicos. (MARINHO, 2010, p. 6).

Isso porque, a finalidade da leitura de textos clássicos de Filosofia no seu ensino é “... interpretar, de forma fiel, o pensamento de autores de sistemas filosóficos, canonizados e consagrados academicamente” (DUMAS, 2006, p. 12). E essa finalidade somente é alcançada, segundo este método, se a interpretação do texto for feita a partir das “razões e verdades apresentadas pelo autor”, além de “suas origens e causas no interior da própria obra”, e não “pelo seu tempo e origem”.

Compreender uma obra segundo a estrutura que o autor deu a ela, significa, então, que o pesquisador ou intérprete refaça o caminho dos movimentos que o autor percorreu até chegar à tese. (DUMAS, 2006, p. 18).

Assim, o método estruturalista descarta o contexto externo à obra como elemento necessário à interpretação de um texto. A preocupação deste método é de que a leitura dos textos de Filosofia seja filosófica e científica, dando mais relevância à História da Filosofia. A pergunta e crítica que fazemos com Porchat Pereira é “se essa é também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da Filosofia” (2010, p. 21). Ou, como propugnamos com Heller, para uma *recepção completa da Filosofia*. Se Porchat Pereira questiona isso em nível da graduação e da pós, mais ainda temos razões para questionar a reprodução dessa metodologia no Ensino Médio. Devemos, sem dúvida, ao uso do método estruturalista no estudo dos sistemas filosóficos e na leitura dos textos clássicos, o rigor necessário à compreensão e interpretação dos mesmos. Porém, o objetivo do ensino de Filosofia no Ensino Médio é outro. Não se busca nessa etapa da educação nem a formação do historiador da Filosofia, nem de profissionais da Filosofia. Mas que, por meio de seu estudo, possa propiciar aos jovens, apropriação de conceitos e categorias básicas à reflexão filosófica, e não o acúmulo de informações.

Entre os 66 alunos das turmas **2A** e **2C**, uma estudante, na pergunta sobre o que eles entendiam ser a Filosofia, respondeu que esta é o

“Estudo que faz nós pensarmos e refletir sobre teorias de filósofos”. W. L. S. M. G., 16 anos, 2C.

Quando a mesma usa o termo “sobre”, entende-se que, no estudo da Filosofia, não se trata de, apenas, aprender ou apreender o pensamento de um determinado filósofo, mas de refletir sobre ele. Outra estudante, também na resposta à mesma questão, destaca o papel da reflexão na atividade filosófica:

“Uma forma de aprendermos a questionar certo, mesmo não havendo resposta”. I. C. G., 17 anos, 2C.

O objetivo primeiro da leitura de um texto filosófico, segundo Porta (2004) é compreendê-lo. Qualquer outro objetivo, o pressupõe. E, compreender um texto é

saber do que ele trata e ser capaz de repeti-lo, parafraseá-lo<sup>96</sup>, “traduzi-lo”. Sendo mais claro e até mais preciso do que o próprio texto. Entender um texto é ser capaz de explicitar o seu sentido (PORTAS, 2004, p. 57). Essa, porém, não é uma atividade simples. A mesma apresenta algumas dificuldades, tais como: não domínio da língua, não domínio de alguns pressupostos necessários à compreensão do texto a ser lido, nossas crenças e o próprio texto que pode conter problema. “Nem tudo em um texto filosófico é compreensível” (PORTA, 2004, p. 59). Esses pressupostos precisam ser resolvidos, ao menos, razoavelmente, para que o prosseguimento da leitura seja frutífero. “É pura perda de tempo insistir na leitura de textos para a compreensão dos quais ainda não se possui os pressupostos necessários” (PORTA, 2004, p. 58). Para se compreender um texto de Sartre, são necessários alguns esclarecimentos sobre determinados termos específicos do existencialismo; para uma leitura de Marx, é preciso compreender um pouco de dialética, assim como para uma boa leitura dos diálogos platônicos, fazem-se necessários alguns esclarecimentos sobre a ironia e a maiêutica socrática. O entendimento de um texto não é fruto da “intuição”, do *insight*, mas do esforço, que passa pela análise<sup>97</sup>. Esta, segundo Porta (2002), é composta por três momentos: análise sintático-gramatical, análise semântica e análise de conteúdo. Interpretar um texto é completar o sentido do mesmo “em alguma direção” (PORTA, 2002, p. 73). Da mesma forma que em Cossutta, questionamos a adoção das sugestões de Porta para a leitura de textos filosóficos no Ensino Médio. Estas traduzir-se-iam, nesta etapa da educação, numa atividade extremamente chata e entediante. Na graduação e na pós-graduação até podem ser atividades necessárias e relevantes.

Já para Severino (2009), a leitura filosófica busca compreender o mais objetivamente a mensagem do autor, “o que ele quer comunicar” (2009, p. 18). Porém, a compreensão do texto ainda não é a sua interpretação. Segundo ele, a interpretação acontece quando o leitor passa a discutir com suas ideias, a dialogar

---

<sup>96</sup> Folscheid & Wunenburger (2006, p. 31) recusam a paráfrase como estratégia de explicação do texto. É o mesmo que substituir “um texto bom e breve por outro, longo e ruim – a obra de um mestre pela imitação inábil de um aluno”. Não compartilhamos da mesma opinião. Se um aluno é capaz de parafrasear um texto é porque o entendeu. A qualidade da paráfrase será resultado da prática e da orientação do professor. Concordamos com Porta (2004), quando este diz que alguns textos precisam ser traduzidos para uma linguagem mais acessível; não empobrecida. A paráfrase atende este objetivo.

<sup>97</sup> O *insight* até poderá acontecer. Porém, será resultado do esforço empreendido e não obra do acaso.

com o autor. Porém, o mesmo Severino alerta que o nível de compreensão e interpretação dos alunos dependerá do “... repertório de conhecimentos acumulados na área em que o texto se situa e que o jovem talvez possa ainda não ter” (2009, p. 20).

Essa dificuldade é relatada por diversos alunos numa das últimas atividades da pesquisa empírica realizada com as duas turmas. De cada turma, foram selecionados 10 alunos, sendo 5 dos que apresentavam os melhores rendimentos ao longo do semestre pesquisado e outros 5 entre os que apresentavam baixo rendimento. As questões que lhes foram apresentadas relacionavam-se especificamente à leitura de textos filosóficos.

A principal dificuldade relatada pelos alunos é quanto à linguagem utilizada pelos filósofos.

“A linguagem que os filósofos usam é uma grande dificuldade”. R. F., 17 anos, 3B1.  
 “A linguagem antiga dos filósofos, o uso de palavras que nos dias de hoje não é comum encontrar, as vezes uma palavra que eles utilizavam, é usada em uma frase inteira nos textos de hoje”. G. O., 16 anos, 3B1.

Porém, os mesmos apontam pelo menos duas saídas: ler várias vezes o texto e a continuidade do estudo de Filosofia<sup>98</sup>.

Sobre a leitura de textos de Filosofia, especificamente, afirmam:

“Complexos, precisar ler e reler para entender e as vezes não entende”. R. F., 17 anos, 3B1.  
 “Algo complicado, depois de muita leitura com muita atenção é possível interpretá-lo”. A. S. B., 16 anos, 3B1.  
 “Os textos filosóficos, ou a maioria deles, são de difíceis compreensão, mas pra quem tem o hábito diário de leitura eles se tornam fáceis, eu particularmente não tenho dificuldades em entende-los, mas se fosse a uns 2 anos atrás, entenderia bem menos”. G. O., 16 anos, 3B1.

---

<sup>98</sup> Aqui se refere explicitamente ao fato de que a leitura de textos filosóficos no terceiro ano é menos difícil do que no primeiro ano. Ou seja, a constância possibilita acúmulo, que por sua vez possibilita melhora no nível de compreensão.

Além disso, depende também de seu capital cultural. Esse repertório aumentará gradativamente, conforme os estudos forem avançando e exigindo novos desafios. No entanto, a leitura filosófica não termina com a compreensão do texto, mas com a análise interpretativa, que por sua vez se encerra com o momento da crítica, positiva e/ou negativa. A crítica tanto pode ser interna – quando se busca analisar a coerência ou incoerência do texto; a contribuição, a originalidade e a pertinência do debate promovido pelo autor; além de verificar se o mesmo conseguiu alcançar seus objetivos, se suas hipóteses foram demonstradas e se a conclusão está fundada em argumentos sólidos –; como pode ser externa – quando se busca verificar a originalidade das ideias ou se as mesmas não são influenciadas por outrem. Perguntamos: estaria um aluno do Ensino Médio em condições de cumprir uma tarefa deste porte? A resposta pode ser subentendida quando Severino (2009) caracteriza essa fase como “extremamente delicada”. Isso porque, para cumprir as tarefas acima citadas “... exige maturidade intelectual por parte do leitor, o qual precisa dispor de recursos teóricos, de muita fundamentação” (2009, p. 21). Ou seja, essa é uma tarefa mais apropriada a quem já está na graduação, quiçá, na pós-graduação. O que não invalida as sugestões apresentadas por Severino, adaptando-as para essa etapa da educação. Uma compreensão e interpretação mínima já são suficientes para o que podemos chamar de momento pós-interpretação. O momento de problematizar o que foi lido, os conceitos apreendidos. De realizar tanto uma reflexão pessoal, quanto o debate coletivo. Momento de o jovem manusear os conceitos apreendidos e elaborar sua própria reflexão. De ousar alçar voo. Pois como afirma Hegel “Quando as sombras da noite começaram a cair é que levanta voo o pássaro de Minerva” (1997, p. XXXIV). A leitura de textos filosóficos no Ensino Médio deve ser tomada como mediação para reflexões, e não como um fim em si mesmo. Terminado o trabalho de leitura, compreensão e interpretação do texto (fim do dia e início do anoitecer) é hora de refletir sobre os conceitos apreendidos (levantar voo).

Entendemos que, se a formação nesses diferentes níveis não tem o mesmo objetivo, também as metodologias não podem ser as mesmas, ainda que ambas possam almejar a aprendizagem filosófica. A formação filosófica que se pretende alcançar com um aluno de graduação de Filosofia, por exemplo, não é a mesma pretendida com um aluno na etapa final da Educação Básica. Enquanto naquela

busca-se a formação do pesquisador e/ou futuro professor de Filosofia ou de outra área (especialista), mas que exerça o uso público da razão, nesta a formação filosófica busca o exercício pleno da cidadania por meio da constituição de um sujeito epistêmico emancipado (recepção filosófica completa). A Resolução Nº 2/2012 do CNE fala em “apropriação de conceitos e categorias básicas”. Ora, apropriar-se de alguma coisa não é simplesmente reter, mas fazer uso daquilo que se reteve. Assim, para que a aprendizagem seja filosófica, o aluno deve não somente reter conceitos e categorias filosóficas, mas saber usá-los apropriadamente no desvelamento da própria realidade. “O aluno não deve se tornar filósofo, mas se apropriar ativamente da filosofia” (HELLER, 1983, p. 25). Essa perspectiva da atividade filosófica no Ensino Médio aparece na resposta da aluna G. T. C., 16 anos, **2C**, sobre o seu entendimento do que seja Filosofia:

“É a busca por conhecimentos, por novas perspectivas, por esclarecimento, etc...”.

A leitura de textos filosóficos no Ensino Médio deve, portanto, objetivar a compreensão dos conceitos filosóficos expressos pelo autor. Porém, não se trata de tão somente compreender um determinado conceito, num determinado texto de um determinado autor, mas de assim proceder com vistas a algo. Isto é, trata-se de efetuar a interpretação/compreensão com vistas à reflexão, ao esclarecimento como afirmou a aluna supracitada.

O conceito filosófico é a expressão linguística por meio da qual o filósofo olha, reflete e interpreta as coisas, atribui-lhes um significado. Ao procurarmos compreender o conceito formulado por um determinado filósofo, não o fazemos tão somente para repeti-lo, mas também para olhar, refletir, interpretar e ressignificar o real, as coisas. Os conceitos estão expressos, implícita ou explicitamente, nos textos filosóficos. A apreensão dos conceitos (sua compreensão/interpretação e reflexão sobre os mesmos) deve ser como mediação: compreender a própria existência, situar-se nela e agir sobre ela, modificando-a ou conservando-a.

Antes de explicitarmos uma proposta metodológica do uso de textos clássicos de Filosofia nas aulas do Ensino Médio, faz-se necessário retomar e/ou explicitar alguns pressupostos que orientam e legitimam a mesma.

### 5.3 METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA POR MEIO DO TEXTO FILOSÓFICO

Passados quase 5 anos da aprovação da lei que tornou obrigatório o ensino de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio, o ataque à sua permanência, e como permanece, tem aumentado significativamente em todos os Estados da Federação. Sob o argumento dissimulado de, para que tanto a Filosofia quanto a Sociologia fossem incluídas no currículo, outras disciplinas tiveram que “perder” carga horária, o que teria ocasionado o baixo rendimento dos alunos em avaliações nacionais. Por conta disso, em alguns Estados, ambas têm sido limitadas a uma aula por semana. O “agir imediato” tem colocado a Filosofia – tanto o saber sábio, quanto a disciplina curricular<sup>99</sup> – numa posição defensiva, por considerá-la supérflua (HELLER, 1983, p. 11). A afirmação feita por Heller (1983) há mais de três décadas será provocadora do espanto que nos impulsionará a fundamentar uma educação filosófica que proporcione uma aprendizagem significativa:

Ninguém contestará que a filosofia se encontre hoje numa situação difícil; nem muito menos que exista um carecimento de filosofia, crescente e cada vez mais profundo. [...] como se deve pensar, como se deve agir, como se deve viver? E, embora seja difícil ser filósofo, é dever dele [...] dar uma resposta a essas perguntas. (1983, p. 11).

Existe algum sentido, algum significado para a aprendizagem filosófica a questão do Bem, do Belo e do Verdadeiro, tendo em vista a escola como parte do processo social da vida? Em outras palavras: os conceitos de Bem, Belo e Verdadeiro, apresentados pela Filosofia à juventude, faz frente ou poderá fazer frente às ideias de Bem, Belo e Verdadeiro, apresentadas por quem também disputa a alma dos neófitos com os filósofos? Fará todo sentido se estivermos falando não de uma recepção parcial da Filosofia – recepção política, iluminadora, ou que guia o conhecimento, na busca de uma solução prático-imediata – mas de uma recepção completa da Filosofia – a estética, a do entendedor e a do receptor filosófico – com claras preferências para o último. Isso porque o receptor filosófico se apropria da

---

<sup>99</sup> Os ataques à Filosofia enquanto disciplina curricular, por considerá-la supérflua, colocando-a na defensiva, podem ser facilmente identificados quando os Sistemas Estaduais de Ensino resistiram à sua implantação na matriz curricular de Ensino Médio (caso de São Paulo, por exemplo), ou quando colocam apenas uma aula semanal ou mesmo querem reduzir a sua carga horária, diante de resultados negativos em processos avaliativos de caráter nacional (caso do Paraná, na tentativa de redução e dos demais ao ofertarem uma carga horária semanal mínima).

Filosofia, vive a Filosofia. Como se deve pensar, como se deve agir, como se deve viver? À primeira questão, responde a Epistemologia; à segunda questão, a Filosofia Política e, à terceira, a Ética e a Moral. A essas três perguntas, tanto o saber sábio, quanto o saber a ser ensinado deve apresentar respostas: “uma resposta genuinamente filosófica”. “*É tempo de que a filosofia volte a fazer profissão de fé em si mesma e em seu próprio passado, na verdade de sua própria esfera*” (HELLER, 1983, p. 12, grifos da autora). Assim, o carecimento de Filosofia – como pensar, como agir, como viver – será satisfeito pela forma como a mesma for recepcionada. Pela ideologia do “agir imediato”, será apenas no sentido prático-utilitarista; quando o for. Porém, podemos falar de outras formas de recepção que, necessariamente, implicarão metodologias de ensino-aprendizagem também específicas. Assim, trataremos não do que transmitir, do como e para quê, mas da recepção do que, de como e do para quê é ensinado. É claro que um momento não está separado do outro, bem como a transmissão precede a recepção. Assim, falar de um é, implicitamente, falar do outro. Porém, a nossa preocupação aqui é com o tipo de recepção e de receptor<sup>100</sup>, que a educação filosófica que advogamos, quer alcançar.

Segundo Heller, existem tantas formas de recepção quanto são os números de receptores da Filosofia. Porém, “... é indispensável ordenar e delimitar os *tipos* fundamentais de recepção” (1983, p. 33, grifo da autora). Existem duas formas de recepção dos três momentos centrais da atividade filosófica (como devemos pensar, agir e viver): a completa e a parcial. Enquanto a primeira compreende os três momentos *ao mesmo tempo*, a segunda os compreende separadamente: ou um, ou outro. Na recepção completa, há a “apropriação da objetivação filosófica”, uma vez que o objetivo da recepção é a objetivação em-si. E, portanto, não faz sentido apropriar-se apenas de um de seus momentos. Na parcial, como se trata de uma recepção para-si, isto é, “... *é um meio para produzir um outro efeito*” (grifo da autora), a intenção é compreender apenas um dos três momentos. E, dessa forma, trata-se de um tipo de recepção que satisfaz o agir imediato: satisfazer a solução de um problema existencial pessoal ou fundamentar alguma exposição teórica qualquer. Ainda que não seja possível, em última instância, falar de um momento

---

<sup>100</sup> Para as reflexões que faremos sobre os tipos de recepção e de receptor, tomaremos como referência a obra **A Filosofia Radical**, de Agnes Heller, principalmente o capítulo II, *Filosofia e carecimento*.

isoladamente. “O ‘como deves viver’ contém o ‘como deves pensar’ e o ‘como deves agir’” (HELLER, 1983, p. 26).

Existem três formas de recepção parcial, cada uma dando conta de um dos “três momentos da utopia racional sugerida” (HELLER, 1983, p. 40): a recepção política, a recepção iluminadora, a recepção que guia o conhecimento, que se torna recepção avaliativo-cognoscitiva “... na medida em que a filosofia fornece à ciência social valores ou uma hierarquia de valores (HELLER, 1983, p. 50). O fato de a recepção parcial se ater apenas a um dos três momentos, não significa que a mesma tenha feito uma má interpretação de um determinado sistema filosófico. O que há é a extração de “... uma ou várias idéias, valores e formulações, em função da direção para a ação, ou melhor, da direção para o sucesso da ação” (HELLER, 1983, p. 44). A primeira está ligada à reflexão “como deves agir” e busca, na Filosofia, os fundamentos para a transformação, a modificação e/ou reforma da sociedade. A segunda responde ao problema “como deves viver”. Como afirma Heller: para o receptor iluminado, “... a filosofia não é mais do que *um meio* para dar um sentido à *própria vida* ou para ‘iluminar’ o sentido da vida” (1983, p. 44, grifo da autora). Se na primeira forma de recepção parcial há uma preocupação com o coletivo, com a sociedade, nessa, a preocupação é particular: objetiva encontrar respostas para problemas particulares. Na terceira, temos a *recepção que guia o conhecimento*. Diferentemente das formas anteriores que podem ser recepcionadas por pessoas de diferentes esferas, esta é própria de uma determinada esfera: a científica. As ciências em geral procuram, na Filosofia, os fundamentos para a constituição de um método que as guie em sua tarefa específica. E, por decorrência desta, temos a recepção avaliativo-cognoscitiva. Nesta forma de recepção o que está em jogo não é a constituição de um método, característica da terceira forma de recepção, mas de valores ou de uma hierarquia de valores que orientarão a atividade científica.

A recepção completa pode ser de três tipos: “a do receptor estético, a do entendedor e a do receptor filosófico”. A recepção estética se apropria da Filosofia através de sua forma. O receptor estético “... é aquele que recebe a obra filosófica, *antes de mais nada*, como algo belo” (HELLER, 1983, p. 36, grifo da autora). E, como tal, será uma recepção catártica, uma vez que o objetivo da recepção não é o desenvolvimento de novas ideias, mas de sentimentos. Essa catarse pode ser tanto

positiva – “É *assim* que se deve pensar, agir e viver” – quanto negativa – não é assim que se deve pensar, agir ou viver. Diferentemente do receptor parcial que busca a solução de um problema imediato e pessoal, o receptor estético busca uma solução para os problemas “da vida”, e não “de sua vida”. No entanto, a relação com a obra ou pensamento filosófico não é crítica, mas sentimental: Encontrei a resposta! Dela não se segue o espanto fundante da Filosofia.

O segundo tipo de receptor completo é o *entendedor*. O entendedor é aquele capaz de ler, compreender e julgar Filosofia; de compreender e interpretar um sistema filosófico por inteiro bem como de saber diferenciar as diversas elaborações filosóficas. Ele a toma como um componente orgânico da cultura que, como tal, deve ser apropriado, admirando nela, sobretudo, a obra humana. São eles que formam a opinião pública filosófica. Porém, adverte Heller, “Um aspecto deplorável do atual estágio de desenvolvimento da filosofia consiste, precisamente, na impossibilidade de se falar em um número digno de nota de entendedores”. O que temos são “... filósofos especialistas que escrevem uns para os outros” e “... que não têm nenhum ‘Verdadeiro’ e nenhum ‘Bem’ para oferecer ao mundo dos homens” (HELLER, 1983, p. 37). O entendedor não é o mesmo que o especialista. O reduzido número de entendedores de Filosofia, segundo Heller, deve-se à “especialização” da mesma.

O receptor filosófico – terceiro tipo – é, nas palavras de Heller, “o *verdadeiro receptor* da filosofia”. A principal característica deste receptor é o fato de ele se apropriar *filosoficamente* da Filosofia, isto é, tomar para si, fazer dela “... profissão de fé, e seguir o imperativo categórico: ‘Vive paradigmaticamente em correspondência com tua filosofia’” (HELLER, 1983, p. 38). A apropriação passa, necessariamente pela compreensão, sem ficar nela somente. Da mesma forma, a compreensão da Filosofia se dá a partir dos problemas e experiências vividas pelo receptor filosófico. Porém, a compreensão deve seguir-se ao espanto, impulso inicial para se colocar a caminho da explicação para as coisas, tanto as que já foram explicadas, quanto as que ainda não têm explicação. “Em particular, o espanto é só o ponto de partida, ou seja, limita-se a purificar o intelecto para pô-lo em condições de receber o sistema” (HELLER, 1983, p. 29) Isso porque, tanto os preconceitos quanto as aparências devem ser afastadas da consciência. O que não significa dizer que a consciência humana se torne uma *tabula rasa*. Ela deverá mover-se entre a “recepção puramente filosófica e a criação de uma nova filosofia”, num “movimento

ondulatório' desses dois polos" (HELLER, 1983, p. 40). Outra característica fundamental da recepção completa filosófica é o fato de que os três momentos – refletir como deves pensar, agir e viver – acontecem unitariamente e são indissociáveis. O viver contém necessariamente os dois primeiros momentos. E é esse terceiro tipo de receptor que a educação filosófica que almeja a aprendizagem filosófica busca.

Ancorados nos pressupostos acima explícitos, faz-se necessário agora o desenvolvimento de um método de leitura dos textos clássicos de Filosofia adequado a essa etapa da educação, que seja também filosófica e promotora de aprendizagem filosófica. Porém, distinguindo-se da leitura que será realizada no Ensino Superior pois, nessa etapa, num curso de Filosofia, por exemplo, o que se almeja é a formação de um pesquisador ou licenciado; já na etapa final da Educação Básica, retomando as novas OCNEM (2012), o objetivo do ensino de Filosofia, entre outros, é promover a relação dos mesmos com esse tipo de conhecimento, preparando-os para “novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (artigo 36, inciso II), enquanto as DCE preconizam “o direito de pensar, a capacidade de discernimento e o uso autônomo da razão” (p. 48), como objetivos centrais. Assim, passaremos a expor, a seguir, uma sugestão de método de leitura de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, que seja promotora de aprendizagem filosófica. São orientações sistematizadas a partir da experiência de mais de duas décadas em sala de aula, refletidas mais sistematicamente em três projetos de pesquisa: mestrado (2004-2006), PDE/Pr (2007) e, agora, doutorado.

Que caminho (método) seguir para ensinar/aprender Filosofia/filosofar no Ensino Médio? Essa pergunta já foi respondida de diferentes maneiras. O que passaremos a expor é uma sugestão de caminho a ser seguido, que toma a leitura (não a leitura estrutural proposta por Gueroult e Goldschmidt, ou exegética/gramatical proposta por Cossutta e Porta) do texto filosófico clássico como central, fruto das reflexões teóricas, da pesquisa realizada para a construção desta tese e da prática de sala de aula. Não se trata de uma receita a ser aplicada ou dogma a ser seguido religiosamente.

Sempre que se propõe a apresentar uma metodologia, corre-se o risco de a mesma ser interpretada como uma receita que, se aplicada corretamente, dará bons resultados necessariamente. Mesmo correndo esse risco, ousamos apresentar uma

metodologia que foi verificada ao longo desta pesquisa. Os dados apresentados nos anexos ilustram os resultados alcançados. Porém, há que se observar, uma vez mais, a necessidade de que esta metodologia proposta deve ser também contextualizada à realidade e momento de aprendizagem da turma (ou turmas) com as quais se pretende desenvolvê-la. Esses momentos não podem ser tomados como um encadeamento linear. Da mesma forma, não é possível prever quanto tempo é necessário para cada um deles. Cada turma ou aluno indicará o tempo necessário. De resto, é importante que se ressalve que não deve ser nem aligeirado, nem em demasia. O equilíbrio e a moderação são cuidados que devem ser tomados pelo professor em todos os **cinco momentos**.

Faremos a apresentação desses momentos, ilustrando-os com as atividades realizadas a partir da leitura de três textos filosóficos já citados no Estudo Exploratório II – 1º. e 2º. semestre de 2011, com duas turmas de 3º. ano de Ensino Médio. Não se trata da narrativa acerca de uma experiência, mas sim a demonstração de possibilidades para a aprendizagem filosófica por meio de textos.

O primeiro momento é o da **provocação**, substantivo de origem latina (*provocatione*) que, segundo o Dicionário Aurélio significa: “Ato ou efeito de provocar”, que por sua vez vem de “*provocare*” – verbo composto do prefixo *pro* – à frente – e do verbo *vocare* – chamar. Num de seus termos, o mesmo dicionário indica o seguinte significado para o verbo provocar: “Chamar alguém para manifestar-se a propósito de um assunto ou questão”. É esse o espírito deste momento inicial: chamar o aluno para manifestar-se a respeito de algo. Retirá-lo de uma determinada condição, para olhar aquilo que parece corriqueiro, com ares de espanto. O mesmo espanto (*tó thaumàzein*) que Sócrates afirmou ser o sentimento próprio do filósofo e o princípio da Filosofia, do filosofar: espantar-se com as coisas. “É verdadeiramente de um filósofo este *pháthos* — o espanto; pois não há outra origem imperante da filosofia que este” (PLATÃO, 1973, p. 16). Do mesmo espanto fala Aristóteles: “Pelo espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar” (Metafísica, 1, 2, 982 b 12 ss.). Esse momento corresponde ao que Obiols chama de “início problematizante”, o qual é de responsabilidade do professor: “... trata-se de problematizar o problema, de provocar a perplexidade e de despertar o interesse frente àquilo que será objeto de tratamento” (2002, p. 122).

Porém, não se trata de uma atitude que se encerra no início da metodologia, mas que deve permanecer durante todo o percurso. Como alerta Heidegger: “O espanto carrega a filosofia e impera em seu interior” (1983, p. 21). Este estado de espírito deve estar presente em todo o processo.

Para propiciar este momento inicial, o professor pode lançar mão de alguns recursos, tais como: música, filme, poesia, noticiário, perguntas provocativas, pintura, escultura, fotografia, etc. Tais recursos têm como principal objetivo provocar o “espanto”, a dúvida, a curiosidade inicial para a reflexão filosófica sobre um determinado problema e não um determinado problema num determinado filósofo.<sup>101</sup> Não se trata de um fim em si mesmo, mas de um meio para pôr em movimento a curiosidade, a admiração, o espanto por um determinado tema. Por ser um momento provocativo inicial, o recurso utilizado deve ser muito bem escolhido. Da mesma forma, não se trata nem de utilizá-lo na íntegra nem de lançar mão de muitos recursos, mas apenas de partes do mesmo.

Na nossa experiência, lançamos mão de questões provocativas que os alunos deveriam responder individualmente e, posteriormente, debatidas em sala de aula. Para cada texto, o qual cada aluno tinha uma cópia, foi lançada uma questão. Como aquecimento para o primeiro texto, **República** de Platão (**Livros VII e X**), deveriam pensar sobre as possibilidades de uma cidade/sociedade ideal e produzir um texto sobre o problema sugerido. Após cada aluno escrever seu texto, foi solicitado que alguns, espontaneamente, lessem o que haviam pensado. As ideias apresentadas foram problematizadas e debatidas. Nas respostas escritas, predominou certo pessimismo a um tal projeto, ao mesmo tempo em que havia a transferência de responsabilidade ora para os indivíduos, ora para os “políticos” na organização da sociedade. Ao mesmo tempo, algumas sugestões apontavam até mesmo para a ideia de uma sociedade de *pensamento único*. Por outro lado, os que vislumbravam essa possibilidade, colocavam na educação das pessoas e na mudança de pensamento das pessoas o início de tudo. Vejamos alguns exemplos:

---

<sup>101</sup> Não faz sentido no ensino de Filosofia no Nível Médio discutir ou estudar o problema da alienação em Marx, da dialética em Hegel, do imperativo categórico kantiano, do método cartesiano, do problema da alma em Platão ou do problema da docilização dos corpos em Foucault como problemas em si mesmos. Só fará sentido se o estudo dos mesmos contribuir para o pensar, o viver e o agir, no mundo hodierno.

“As possibilidades de uma cidade ideal não são muitas por que uma sociedade não depende da opinião de um só mais sim de um todo. Se na nossa sociedade tivesse mais colaboração de mais pessoas para tentar melhorar nossa sociedade, tudo seria mais fácil. Mas como tudo nesse país, precisamos da aprovação para tudo que vamos fazer.” S. M. A. Jr, 16 anos, 2C.

“Uma cidade ideal é possível desde que alguns conceitos morais e éticos da sociedade sejam revistos, para que isto aconteça o exemplo para uma cidade ideal deve ser dado primeiro pelos nossos governantes, onde deveriam não praticar a corrupção para a população seguir o exemplo.” G. R. M., 16 anos, 2C.

“O melhor modo de mudar a cidade para ser ideal seria reeducar a população.” R. K. S., 16 anos, 2C.

Para o segundo texto, **Apologia de Sócrates**, os alunos deveriam pensar sobre as consequências e os limites daquilo que acreditam. Isto é, deveriam pensar sobre o que seriam capazes de fazer em nome daquilo que acreditam. Algumas respostas sugeriam “tudo”, “qualquer coisa”, “nada”, entre outras. Porém, um bom número afirmou que defenderia suas ideias, debatendo-as e, inclusive, abrindo mão daquilo que acreditam, quando convencidos do contrário. Vejamos algumas manifestações:

“Eu defenderia minha ideia abrindo possibilidades para que as outras pessoas pudessem entender o meu ponto de vista, mas também respeitando as ideias diferentes”. K. M. C., 16 anos, 2A.

“Há muitas coisas nas quais acreditamos e algumas que temos certeza absoluta (...) certezas que defenderíamos a qualquer um, mas negaríamos, ao menos eu, em troca da minha vida ou um bem de igual valor, no entanto crenças que envolvem nossos valores de vida são diferentes, e estas eu não negaria. (...) a partir do momento que você se apega a uma causa, institui um estilo de vida que permite esta crença e luta para defendê-la é hipocrisia negá-la porque alguém te questionou ou objetou. (...) a partir do momento que alguém se mostra suscetível a mudanças radicais de opiniões em questões existenciais demonstra covardia e fraqueza, é normal ter dúvidas, mas a partir do instante em que se acredita em algo realmente importante tem de ser firme”. R. P., 15 anos, 2A.

“Eu não chegaria ao extremo tentando defender uma ideia ou aquilo que eu acredito. (...) Eu só deixaria de acreditar se me apresentassem outra ideia melhor com outros argumentos, eu aceito outras ideias”. L. H. R., 16 anos, 2C.

“Eu seria capaz de lutar, debater pelos meus princípios pois eu acho que a partir do momento que você acredita em uma ideia você não pode se deixar levar por ideias contrárias se você tem uma ideia tem que levar até o fim e lutar para que ela seja forte ou se fortaleça com seus argumentos”. G. R. M., 16 anos, 2C.

E, por fim, para a leitura do texto de Rousseau, **Discurso sobre a Origem das Desigualdades Sociais entre os Homens** (1978), como eles explicavam a origem das desigualdades entre as pessoas. As respostas a esta questão, apesar de algumas mencionarem o aspecto histórico do problema, localizam a sua origem na própria natureza humana, por sua suposta essência egoísta. Alguns relatos buscam explicação na religião. É curioso como mesmo depois de já terem quase seis anos de estudo de História (4 anos no Ensino Fundamental<sup>102</sup> e quase 2 anos no Ensino Médio), não conseguiram elaborar uma resposta que fosse além do senso comum. A impressão que fica é a de como se não tivessem tido aulas de História ao longo deste período. Eis algumas respostas que ilustram essa compreensão.

---

<sup>102</sup> Não se está aqui a desconsiderar os primeiros estudos de História feitos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde já tiveram contato com alguns acontecimentos relacionados à história local, estadual, nacional, continental, intercontinental e mesmo da humanidade.

“A origem das desigualdades das pessoas é o egoísmo, o desrespeito, a superioridade e a falta de amor com o próximo, para mim foi isto que deu origem as desigualdades das pessoas umas com as outras. E isso não acontece não só nos tempos de hoje mas isso vem acontecendo a muitos e muitos anos atrás. As pessoas só pensam no seu próprio bem estar não se importando com os outros.” J. C. T. S., 17 anos, 2C.

“A origem disso vem do egoísmo de muitas pessoas, as pessoas que tem muito e não tem bondade para ajudar ou compartilhar com quem precisa. Essa desigualdade já vem de muito tempo atrás, as pessoas só pensam em si mesmo e assim não fazem nada pelos seus próximos ou até mesmo por quem está ao seu lado no seu dia-a-dia.” R. K., 16 anos, 2C.

“Atualmente o motivo corrente que torna as pessoas desiguais são as riquezas, posse, e bens, cada classe em seu lugar, uma servindo-se da outra, é difícil dizer onde surgiu esse problema, mas especular não mata. *Os grandes livros de história universal não tratam do assunto.*” R. P. , 15 anos, 2A.

“A origem de tudo isso é o pecado cometido por Adão e Eva, pois somos descendentes deles. Assim como uma forma amassada deixa sua marca em um pão, o mesmo é com os seres humanos, a desigualdade que hoje existe no mundo vem pelo efeito do pecado, por uma pessoa querer ser melhor do que a outra, querer consumir mais do que pode, por isso é que existe tanta desigualdade em um mundo”. R. P., 18 anos, 2A.

A análise sobre o caminho percorrido em sala de aula mostra que, uma vez provocados para um determinado tema/problema filosófico, é hora de buscar na tradição filosófica – segundo momento: **aproximação** – algumas referências sobre o mesmo para orientar as leituras e reflexões que serão feitas posteriormente.

Antes de iniciar o processo de leitura, é fundamental que o professor defina o que será lido e por quê. Tal definição passa inclusive pela extensão do que será lido. Isto porque, “O tamanho de cada unidade deve ser estabelecido em função da maior ou menor facilidade do texto e da familiaridade do leitor com o assunto. O tempo da leitura também deve ser levado em conta” (SEVERINO, 2009, p. 14). Há que se considerar a complexidade do texto, bem como sua extensão, de acordo com o nível de experiência filosófica que os educandos têm.

Definido o texto filosófico a ser lido, faz-se necessário localizar histórica e epistemologicamente tanto o texto quanto o seu autor. Buscar “o contexto de sua produção”; “saber *quem é o autor* do texto (...); dispor de informações prévias sobre a vida, a obra e o pensamento do autor” (SEVERINO, 2009, p. 14-15, grifo do autor).

É o momento da aproximação do aluno em relação a ambos. A Filosofia pensa o seu tempo, é filha de seu tempo (HEGEL, 1997). Da mesma forma, o filósofo. Para tanto, faz-se necessário localizá-los historicamente e epistemologicamente para melhor compreendê-los. “Os filósofos escrevem textos (...) para outros filósofos que são seus contemporâneos (...) Fixar o contexto é uma condição imprescindível da compreensão do texto” (PORTA, 2004, p. 77).

Nesse momento, para possibilitar uma participação ativa dos alunos, as tarefas podem ser divididas: os alunos podem ser orientados a realizarem uma pesquisa sobre a época em que o autor (ou autores) a ser tomado como referência viveu, além de alguns aspectos biográficos do mesmo. Na medida do possível, o diálogo com a disciplina de História enriquecerá muito esse momento de aproximação. A segunda parte desta contextualização – a epistemológica do(s) filósofo(s) – deve ser realizada pelo professor como também da obra a ser lida. Não são atividades que devem demandar muito tempo, sob o risco de se perder o foco. Porém, são fundamentais, no processo de compreensão das referências filosóficas que serão utilizadas assim também das próprias reflexões que serão feitas.

No nosso estudo exploratório, para a contextualização histórica dos filósofos envolvidos, com cada turma, agimos de maneira diferente. Enquanto na **Turma 2C/3B1** lançamos mão da leitura de partes da **Antologia de Textos Filosóficos**, referente a Platão e Rousseau, na **Turma 2A/3B2**, a contextualização foi feita, inicialmente, com um trabalho em equipe, que foi posteriormente apresentado em sala de aula e complementado pelo professor. A contextualização epistemológica, nos dois casos foi feita pelo professor, em aula expositiva e dialogada.

Isso evidenciou que, uma vez contextualizados autor e obra, pode-se dizer que se está pronto para iniciar o processo de **investigação** – terceiro momento. O objetivo é a apropriação dos conceitos filosóficos presentes no texto. Esse momento é subdividido e composto das leituras necessárias para a compreensão aprofundada do(s) fragmento(s) ou texto(s) escolhido. Um texto filosófico assim como textos de outras áreas do conhecimento, exige várias leituras para ser compreendido. Para tanto, é necessário algumas leituras para que se alcancem os objetivos determinados em cada uma delas. A primeira atitude a ser tomada, antes mesmo de se iniciar o estudo dos filósofos e de seus respectivos textos, é providenciar uma cópia dos mesmos para cada um dos alunos. Enquanto alguns podem optar pela

compra dos livros na íntegra, outros podem optar pela fotocópia apenas das partes a serem lidas.

Para que o primeiro momento da leitura seja o mais proveitoso possível, deveremos seguir alguns passos necessários e fundamentais. Uma atitude básica é numerar os parágrafos para localizar as informações recolhidas em fichas de anotação o mais rápido possível. A primeira é uma leitura inicial e exploratória, que busca identificar sobre o que o texto está falando – o tema central do mesmo. Severino (2009) chama essa primeira leitura de **panorâmica**. Durante essa primeira leitura, deve-se sublinhar as palavras ou expressões que não se sabe o significado, ou que tenha dúvida. Nessa primeira leitura também, caso apareçam, destaque autores, eventos, teorias ou obras citadas que contribuem para a compreensão do texto. Essas pendências deverão ser resolvidas antes de se iniciar a segunda leitura. Trata-se de uma leitura de aproximação e é possível fazê-la até mesmo de forma aligeirada. O que não significa que deva ser negligenciada, pois nesse momento muitos pontos importantíssimos serão levantados e, posteriormente, esclarecidos; o que facilitará em muito a compreensão do texto. Essa primeira leitura, considerando a familiaridade (ou a falta de familiaridade) dos alunos com a leitura filosófica, pode ser feita pelo professor.

No segundo momento de leitura, releia o texto e identifique o assunto (problema) sobre o qual o texto trata, buscando as ideias centrais do mesmo. Identifique qual é a tese que o autor defende bem como os argumentos de que lança mão para defendê-la. Severino (2009) chama esse momento de **análise temática do texto**. Trata-se de compreender o que o autor do texto está “falando”, sem fazer juízo algum sobre suas ideias. Essas informações devem ser anotadas para posterior consulta. Esse segundo momento pode exigir mais de uma leitura ou o ir e vir diversas vezes pelo texto. A experiência do aluno com a leitura filosófica ou o grau de dificuldade do texto é que determinarão quantas leituras serão necessárias. “A iniciação exige duração” (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 17). Além disso, exige paciência e persistência.

Na nossa experiência, os procedimentos de leitura foram os mesmos nas duas turmas. Para a leitura do **Livro VII de A República**, primeiramente, foi feita uma leitura individual e, posteriormente, foi feita uma discussão em sala de aula sobre o mesmo. O **Livro X** foi lido, primeiramente, de maneira individual,

posteriormente, em grupo e apresentado na forma de encenação teatral em sala de aula. Na **Turma 3B2**, além do teatro, foi utilizada a produção de um vídeo como estratégia de apresentação do texto para posterior debate sobre o mesmo. Por ser um texto menor e de mais fácil compreensão, a **Apologia de Sócrates** foi lida primeiramente de forma individual e posteriormente pelo professor em sala de aula, com questionamentos pontuais e momentos para esclarecimentos de dúvidas dos alunos sobre o mesmo. O texto de Rousseau foi lido de duas maneiras diferentes: os 12 primeiros parágrafos foram lidos pelo professor em sala de aula, com pausas para reflexão e esclarecimentos de dúvidas dos alunos. Em seguida, os alunos foram divididos em duplas e cada uma deveria ler um respectivo parágrafo e apresentá-lo de maneira crítica em sala de aula. Durante o processo de leitura dos textos, as questões provocativas iniciais foram retomadas para serem pensadas a partir das ideias expressas nos três textos. A leitura e o estudo em sala de aula, foi precedido pela leitura individual.

O quarto momento – **sistematização** – é o de elaboração de uma síntese interpretativa do que foi lido. O objetivo desse momento é demonstrar, esclarecer e debater o que foi apreendido até aqui. É importante o aluno ater-se ao pensamento do filósofo lido, porém, é recomendável que o faça de maneira crítica, e não meramente de repetição. A partir das anotações que forem realizadas, é hora de formular críticas<sup>103</sup> ao que foi lido. Verifique se o(s) objetivo(s) foi alcançado e se há lógica, coerência nas ideias apresentadas bem como nas conclusões que o mesmo apresenta sobre o problema em discussão. Da mesma forma, que contribuições o mesmo apresenta para a compreensão do problema em análise. Nesse momento, o aluno pode, inclusive, expor seu pensamento, dizendo se concorda ou não com o filósofo. Como se trata de um leitor ainda em formação – e diríamos, em nível bastante primário para a tarefa que se apresenta – este momento de tomada de posição do aluno diante das ideias do autor lido deve ser tomado como o de um iniciante. Por vezes, essa tomada de posição nem aparecerá. Outras vezes, será bastante incipiente. Porém, a mesma deverá ser incentivada e valorizada quando ocorrer, pois, como afirma Severino, “a formação filosófica tem, entre seus objetivos,

---

<sup>103</sup> A palavra crítica, no senso comum, é entendida como falar mal de alguém, de alguma ideia ou de alguma coisa. No sentido filosófico, formular críticas a um texto ou autor é analisar os aspectos positivos e negativos do seu pensamento/texto; apontar as incoerências, limitações ou contribuições do mesmo.

esse amadurecimento intelectual do estudante” (2009, p. 21). É hora inclusive de o aluno problematizar as ideias levantadas pelo e a partir do texto lido. “É um esforço do leitor em refletir sobre o assunto por contra própria, inspirado e provocado pelo autor” (SEVERINO, 2009, p. 21).

É necessário que o trabalho de sistematização oriente-se por diferentes estratégias. Os alunos podem ter que responder tanto questões interpretativas, quanto reflexivas, bem como elaborar textos dissertativos, que podem ou não serem lidos e comentados em sala de aula. Outra estratégia interessante é a realização de um seminário sobre o texto lido. O objetivo é captar o nível de compreensão a que os alunos chegaram após o trabalho de leitura realizado.

Por último, temos o momento de **ressignificação**, no qual o aluno poderá fazer uso dos conceitos apreendidos para refletir, analisar e interpretar algum problema do real vivido. Primeiramente, é preciso que o aluno se aproprie do conceito no seu sentido original. Porém, na educação filosófica, isso não é suficiente. É necessário que ele dê um novo sentido ao conceito, revisando-o, atualizando-o. Utilizando-o como chave para refletir sobre algum problema atual. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 2012 estabelecem, entre outras coisas, que “os componentes curriculares devem propiciar a **apropriação** de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos” (BRASIL/CNE/CEB, 2012, grifo nosso). O processo de ressignificação passa, anteriormente, pelo processo de apropriação. É preciso que o aluno tome posse do conhecimento, isto é, torne seu o que lhe for ensinado. Não, como “acúmulo de informações e conhecimentos”, mas que essa lhe instrumentalize a compreender, a revelar, a desvelar a realidade e, ao mesmo tempo, para que possa agir sobre a mesma de maneira autônoma, conservando o que for necessário conservar; modificando o que for necessário modificar. A apropriação dos conceitos somente será efetivada se o aluno for capaz de utilizá-los, de alguma maneira, para refletir sobre o real vivido.

Como estratégia de se trabalhar a ressignificação, foi apresentada uma questão para se refletir a partir do que foi lido e estudado no **Livro VII**, de **A República** e na **Apologia de Sócrates**. Para o primeiro texto foi proposto que os alunos refletissem sobre que conhecimentos seriam necessários para uma cidade ideal. Na redação do texto, foi sugerido que, se necessário, fosse feita a citação de

partes do texto lido para fundamentar o mesmo. Quase todos chegaram à conclusão de que a ideia de Bem é a mais importante a ser aprendida, além dos conhecimentos de aritmética, geometria, astronomia, como também de virtudes, tais como a sabedoria, coragem, temperança e justiça, entre outros. Abaixo o texto da aluna G. T. C., 16 anos, 2C:

“O primeiro e mais importante conhecimento seria a ideia do bem, que é ‘causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas’. A ideia do bem seria como o ‘Sol’ na história da Alegoria da Caverna. As outras virtudes, como a sabedoria, coragem, temperança e justiça, só são valiosas e úteis a partir da ideia de bem. Assim, essa ideia constitui-se no mais alto saber, o qual os guardiões devem desejar e serem conduzidos. Também, de acordo com o texto, Sócrates considera necessário ao guerreiro a ciência do cálculo e dos números, e fala também de outras ciências, como a geometria e a astronomia. Sócrates diz que deve ser ensinado aos alunos desde a infância a aritmética, geometria e todas as ciências que hão de servir de preparação à dialética; porém, o homem livre não deve ser obrigado a aprender como se fosse escravo. A dialética seria o processo de desdobramento do conteúdo racional do pensamento, pois esse desdobramento se efetua em força da contradição.”

No caso específico do texto **Apologia de Sócrates**, foi proposta a seguinte atividade: os alunos escreveriam uma carta a Sócrates e outra a Meleto, tratando do posicionamento dos dois ante o julgamento do primeiro. A maioria dos alunos endereçou a carta a Sócrates; alguns elogiando sua bravura, outros sugerindo um plano de fuga; outros ainda, questionando um suposto orgulho do filósofo. Por vezes, lhes endereçavam suas reflexões, solicitando ajuda ou mesmo respostas. Vejamos a seguir alguns resultados:

“Carta para Sócrates

Meu amigo Sócrates,

Ainda nem te conheço e já ouvi falar muito de você nas minhas aulas de filosofia. Sei que você foi um dos mais importantes filósofos e também considerado o pai da ética. Acho muito interessante os seus pensamentos e da forma que você nos mostra eles.

Fiquei sabendo que você foi condenado a morte, sei também que poderia ter fugido da prisão após sua condenação mas preferiu morrer pelos seus valores, me interessou muito ao saber que apesar de ser uma pessoa sábia e inteligente você considerava sua sabedoria limitada, isso pra mim foi uma prova de que você era uma pessoa humilde além de sábia.

Portanto, lhe escrevo essa carta, já que ainda vamos conviver muito e espero que eu possa interpretar você, seus pensamentos e suas obras de maneira correta.” G. R. M. , 16 anos, 2C.

“Sócrates...

Já que cada um possui a faculdade de aprender e o órgão destinado para esse uso, as pessoas definitivamente aprendam e levam pra vida inteira o que lhes foi ensinado? A primeira coisa que nos ensinam na escola é, “a educação é a base de tudo”, se fosse mesmo a base de todas as coisas, porque existe então desigualdades, pré-conceitos, etc.? Não foi ontem, semana passada, à alguns meses, mas sim lá anos atrás, muitos anos, que essas desigualdades surgiram, cor de pele, opção sexual, classe social, várias outras. Será as pessoas dessa geração ignorantes, ou a educação que elas recebem? Ou se não a falta de conhecimentos sobre essas diferenças, que fazem essas pessoas criarem ou levarem a diante certos pré-conceitos? A educação até então não seria a base de tudo? Por que é que nas gerações, séculos passados, as pessoas não ensinaram e aprenderam melhor, para não terem trazidos para os dias de hoje desigualdades enormes como existem? Será a maioria das pessoas preconceituosas? Será a nossa geração, a geração com menos preconceitos? Com mais talvez? Ou se não é a melhor época que já existiu para ensinar que diferenças são normais, e que devemos conviver com elas? Por que existem tantas perguntas sem respostas? Por que você não dá uma passadinha por aqui, pra me ajudar a esclarecer tantas coisas e dizer se realmente a educação é a base de tudo? No começo eu não sabia bem sobre o que escrever, mas parece que olhando em volta as ideias foram fluindo, espero que possa me dar respostas sobre tudo isso!” G. O., 16 anos, 2C.

“Caro Sócrates,

Venho por meio desta carta lhe oferecer meus pêsames, adiantados, porém sua morte é um fato incontestável. Nem todos os homens são justos, já que a justiça é algo que seus acusadores não usufruem. Pois seus questionamentos geraram grandes conflitos e discussões por meio dos governantes e poetas. Corromper jovens? Acredito que ajudou a criar uma consciência madura e clara por meio deste grupo de pessoas que estão mais aptos a mudanças e não tão apegados aos paradigmas sociais e religiosos. Sua voz só dará mais voz a seus discípulos que continuarão seu legado.

Hoje dois milênios depois, suas teorias e suas ideias são estudadas por todas as classes, tornando um dos principais filósofos de Atenas, grande reconhecido por aqueles que hoje podem questionar-se sobre os diversos temas; aprendemos a sabedoria com aquele que nada sabe.” J. G. T. S., 16 anos, 2A.

“Caro Sócrates, minhas condolências por sua prisão, particularmente considero que tenha sido uma atitude funesta por parte de invejosos que não buscam conhecimento, somente satisfazer os próprios desejos e se sentem amedrontados com sua destreza em desmascará-los.

Sua situação é lamentável, representa grande perda para a sociedade e especificamente para aqueles mais próximos a ti, aos quais servia como mestre, fica seguro que estes jamais o esquecerão e hão de servir-te como representantes a um povo iludido com o qual tanto importou-se.

Sócrates, tua vida não foi em vão, serás lembradas por tempos a fio como um homem sábio e íntegro, injustamente condenado que fez tudo o que pode em prol de melhoras a uma cidade que não o mereceu, e ainda o desprezou.

És um homem singular, uma grande mente; e quando admites nada saber revela quão profundos são teus conhecimentos, serves de lição aos que são e aos que hão de ser.

No que diz respeito a injustiça que sofreste, somente matando-os, por tanto, mantenha-se firme nos ideais que representa e vive, consola-te que fizeste o bem e lembra-te dos que apoiam.” R. P. 15 anos, 2A.

A avaliação em Filosofia é sempre um momento delicado. De um lado, temos exigências burocráticas a serem cumpridas: ao final de um determinado

percurso, o professor precisa transformar o que foi trabalhado e, supostamente aprendido, por meio de instrumentos de avaliação, em um número (ou conceito) para efeitos de registro acadêmico. Ocorre que a aprendizagem filosófica se dá por acumulação gradativa. E, às vezes, um determinado conceito só será efetivamente compreendido muito tempo depois de ter sido trabalhado. Assim, o que deverá ser observado pelo professor é todo o processo de ensino-aprendizagem, e não um momento específico de avaliação. A avaliação, assim compreendida, não será o fechamento de um processo, mas deverá ser “aplicada” em todos os momentos (passos) da aprendizagem filosófica, isto é, deverá ser diagnóstica e contínua. Para tanto, diversos instrumentos deverão ser utilizados, para que as diferentes manifestações tenham seu espaço garantido: apresentações orais individuais, em duplas ou grupos; apresentações por escrito, sejam textos ou cartazes; textos dissertativos ou respostas a questões abertas. Até mesmo questões de múltipla escolha podem ser utilizadas, desde que propiciem ou provoquem reflexão, isto é, que não sejam meramente de coleta de informações.

Em nossa experiência, todas as atividades realizadas nos Estudos Exploratórios foram utilizadas como atividades avaliativas. O objetivo não era de maneira alguma obrigar os alunos a realizarem as atividades, mas de valorizar o esforço de cada um em cada passo dado. Assim, além de obter material empírico para a pesquisa, atendia às obrigações burocráticas da escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A que conclusões se pode chegar após um trabalho de pesquisa de mais de quatro anos sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio que toma o texto filosófico como metodologia central de seu processo? A resposta a esta pergunta deve ser dividida em momentos distintos e complementares. Antes, porém, vale ressaltar que são considerações que não encerram o debate, mas que abrem novos horizontes investigativos.

Primeiramente, considerando o percurso desenvolvido, precisamos responder à seguinte questão: por que o ensino de Filosofia é uma questão filosófica? Por que ele é um problema filosófico e não somente pedagógico?

De um lado, é preciso que recordemos que a Filosofia, ao longo de sua história, não se recusou a investigar ou refletir sobre nenhum problema. Todo e qualquer problema pode ser tratado pela Filosofia. Assim, não é diferente com o seu ensino. De outro lado, entendemos que o ensino de Filosofia é um problema filosófico na medida em que o mesmo pressupõe questões de pelo menos três ordens: epistemológica, ética e política. Como pensar, como viver e como agir? O ensino de Filosofia, em particular na Educação Básica, deve possibilitar aos jovens encontrarem respostas para estas três questões.

O mundo próprio da Filosofia é o da objetivação. E, como afirma Heller, “Toda esfera de objetivação satisfaz um carecimento qualquer” (1983, p. 13). Entre os carecimentos apontados por Heller (1983, p. 143-144) podemos acrescentar, ou explicitar, o saber pensar, saber viver, saber agir, como sendo também carecimentos radicais. E, a satisfação desses carecimentos ocorrerá “sob a forma de recepção” (p. 13). Porém, não por meio da recepção parcial, mas da recepção completa da Filosofia. Assim, ensinar Filosofia para os jovens é possibilitar-lhes saber como pensar, como viver e como agir. A Filosofia é crítica, é reflexão, é a busca pela verdade a partir dos conceitos que ela concebe para tal. É pensar o próprio pensamento. Assim, ao aprender Filosofia, mas, principalmente, a filosofar, os jovens podem “fazer uso do seu entendimento” e construir o seu projeto de esclarecimento, que os conduzirá à maioria. Para tal, a única exigência é a liberdade. “Para este esclarecimento porém nada mais se exige senão LIBERDADE” (KANT, 1985, p. 104).

Antes do nascimento da Filosofia, o ser humano orientava-se pelos mitos, pelas religiões e/ou pela tradição. As “verdades” eram impostas e aceitas sem questionamentos e/ou resistências. A validade destas “verdades” era dada pela autoridade de quem narrava os mitos. Os primeiros *philosophoi* (amigos da sabedoria) começam a romper com essa mentalidade, ao olharem para o mundo e as coisas, não mais como os seus antepassados e mesmo seus contemporâneos faziam – olhar de contemplação, de admiração – mas com o olhar de curiosidade, de espanto (*tò thaumazéin*) querendo investigá-lo, para compreendê-lo e explicá-lo. Essa mudança Platão simboliza na alegoria da caverna, principalmente na sua primeira parte, quando fala dos seres acorrentados que vivem no interior de uma caverna, a admirar as sombras das coisas, tomando-as por reais. Os *philosophoi* podem ser comparados ao sujeito que, suspeitando do que via e vivia, resolve romper com as correntes, escalar o muro e sair do interior da caverna para, por meio do uso da razão, apreciar as coisas como elas verdadeiramente são, e não como aparentam ser. Porém, esse mesmo sujeito não se contenta em apenas descobrir, para si, como as coisas funcionam. Começa a pensar naqueles que, como ele antes, continuam presos no interior da caverna, sendo iludidos pela aparência das coisas. Após descobrir **como pensar**, passa a pensar em como ajudar aqueles que ainda vivem na ilusão dos sentidos, a também fazerem seu caminho de emancipação. Não se contenta em apenas saber como as coisas verdadeiramente são, mas decide ajudar outras pessoas a também descobrirem como as coisas são. É o momento ético da emancipação: o saber **como viver**, que se abre, *pari passu*, ao terceiro momento, o político: **como agir**. Resolve voltar e ajudar aqueles que ainda continuam aprisionados no interior da caverna. O como pensar implica o como viver e como agir. Assim é o sentido do ensino de Filosofia no Ensino Médio. A Filosofia nesta etapa da educação “não é apenas *mais uma* disciplina” (SILVA, 1992, p. 163). E essa não é uma afirmação meramente retórica. Pelo seu potencial crítico e reflexivo, ela possibilita tanto uma articulação curricular, na medida em que

(...) presentifica a tradição esclarecendo o significado do progresso do conhecimento e das relações entre civilização e progresso técnico, para além da perspectiva sociológica do progresso de hominização (SILVA, 1992, p. 163).

Como da mesma forma, possibilita também a articulação cultural do indivíduo e a articulação deste “enquanto personagem social”. Segundo SILVA, “... o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo” (1992, p. 163). E isso pode ser uma das contribuições do ensinar/aprender Filosofia/filosofar no Ensino Médio. O jovem, nesta etapa da educação, está vivendo um processo de autoafirmação e, ao mesmo tempo, sendo preparado, principalmente pela escola, para o exercício da cidadania. Nem a escola, muito menos a Filosofia podem ignorar essa “riqueza existencial”, pelo seu potencial crítico e reflexivo. O desinteresse e a desmotivação discente, muitas vezes, são ocasionados porque a escola e as disciplinas curriculares não dão atenção ou conta do atendimento dessa demanda. Em vias de ingressar no mercado de trabalho e iniciando a etapa final da sua formação básica, suas expectativas em relação à escola e aos estudos sofrem uma mudança radical em relação ao que era no Ensino Fundamental. Neste, sua atuação escolar era de quase inteira passividade. Ao iniciar o Ensino Médio começa a questionar e a se questionar sobre o que lhe é ensinado. “Por que devo aprender isso?”. Ainda não é uma reflexão ou questionamento organizado. Pelo contrário. Acaba, por vezes, se traduzindo em antipatias ou simpatias, justificadas ou não, tanto com relação a alguma disciplina como até mesmo pelo professor. “... é uma inquietação que traz em si um potencial crítico” (SILVA, 1992, p. 159). Esse potencial crítico e fase de transição pela qual o jovem passa, podem servir de provocações iniciais para o ensinar/aprender Filosofia/filosofar no Ensino Médio.

Outra síntese está relacionada à especificidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, diferenciando-o de seu ensino na graduação e pós. Faremos esta distinção a partir de duas referências – dos documentos oficiais e de alguns referenciais teóricos – destacando principalmente a formação pretendida e a relação com o texto filosófico. De acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia, instituído pelo Parecer N.º 492/2001, do CNE/CES, o formado em Filosofia deverá possuir sólida formação histórica, que o permita compreendê-la e transmiti-la. Além disso, que o possibilite analisar e refletir criticamente a realidade social. Quanto à formação para a licenciatura, a mesma deverá ser tal que permita ao egresso ensinar a tradição, assim como despertar os jovens para a reflexão filosófica. Já o bacharel deverá estar credenciado à pesquisa

acadêmica e à reflexão transdisciplinar. As Diretrizes ressaltam ainda que, a formação destinada a ambos deve “substancialmente [ser] a mesma (...), em termos de conteúdo e de qualidade”. No entanto, destaca que, ao licenciado, é necessária ainda a inclusão dos “conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”. Quanto à leitura de textos teóricos, o egresso deverá ser capaz de analisar, interpretar e comentá-los “segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica”. Além de ser capaz de ler e compreender textos filosóficos em língua estrangeira.

Quanto ao estudo da Filosofia no Ensino Médio, a primeira referência oficial é a LDB. Esta, no inciso III do § 1º., artigo 36, estabelece que o egresso do Ensino Médio deverá ter, ao final, o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Já as OCNEM/Filosofia (2006) propõem que a História da Filosofia seja tomada como fonte para o tratamento das questões filosóficas. Ressalva que o estudo da Filosofia nessa etapa da educação não deve ser tomado como uma simplificação da mesma, muito menos como uma antecipação do seu estudo no Ensino Superior. De forma genérica, defende que ensinar Filosofia nesta etapa contribui para o “desenvolvimento geral de fala, leitura e escrita (...) ligada à natureza argumentativa da Filosofia” (p. 26). Destaca ainda que a História da Filosofia e a leitura do texto filosófico primário tenham papel central no ensino de Filosofia.

Quanto à leitura dos textos filosóficos, ressalva que o aluno deverá ser capaz de lê-los de modo significativo, alertando que o professor de Filosofia “**bem formado** em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou” (p. 33, grifo nosso). Porém, ao afirmar que “a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica” (p. 17), cria uma contradição entre as DCCGF e as OCNEM/Filosofia, na medida em que esta última abdica de uma necessária formação didática específica, atribuindo-lhe a competência formativa a uma “boa formação” na graduação, enquanto aquela sugere didática própria a cada um dos conteúdos definidos para a educação básica.

Com relação ainda ao ensino de Filosofia no Nível Médio, as OCNEM/Filosofia aponta, como uma das competências e habilidades a serem

alcançadas pelos alunos desta etapa, a leitura filosófica de textos não filosóficos, além de serem capazes de elaborar por escrito o que foi apropriado, debater, defender com argumentos suas ideias e/ou mudar em face de argumentos mais consistentes.

Uma pergunta que se pode fazer às OCNEM com relação a não necessidade de uma formação didática específica para trabalhar os conteúdos definidos para a Educação Básica é: como alguém que foi formado para realizar uma leitura “segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica” irá proceder de maneira a não reproduzir em sala as técnicas de leitura que o formou? Se o mesmo não teve uma formação didática específica, como defendem as DCCGF, o quase provável é que tentará reproduzir em sala o processo formativo recebido na graduação. E aí, a frustração é quase certa. Até o momento em que o mesmo perceba que deverá adequar-se e mudar as suas estratégias de ensino como também de leitura dos textos filosóficos em sala de aula no Ensino Médio.

As DCE/Filosofia sugere que o ensino de Filosofia no Nível Médio deve possibilitar “ao estudante desenvolver o próprio pensamento”, por meio da “análise e criação de conceitos” (p. 50). O mesmo é o espaço de realização da “experiência filosófica”. Experiência esta entendida como, principalmente, o da criação de conceitos. Com relação ao texto filosófico, as DCE/Filosofia tomam-no como o meio pelo qual “o estudante possa pensar, discutir, argumentar e, que, nesse processo, crie e recrie para si os conceitos filosóficos” (p. 51). O texto filosófico deve ser tomado como fonte de consulta e, sua leitura não pode ser tomada como um fim em si mesmo. Alerta ainda que não se deve fazer uma leitura formal ou tecnicista estrutural. Pelo contrário. Há que se considerar o “contexto histórico, social e político da sua produção como também da sua própria leitura” (p. 53).

As considerações acima já apontam a especificidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio bem como as diferenças de seu ensino na graduação e pós. No entanto, alguns pontos precisam ser retomados. No Ensino Superior, especificamente nos cursos de Filosofia, o que se objetiva é a formação do especialista. Tanto daquele que irá dedicar-se à pesquisa acadêmica quanto daquele que ensinará Filosofia na Educação Básica. Naquela etapa, em ambos os casos, pressupõe-se que forneça uma sólida formação, tanto em termos de conteúdo quanto em termos de como pesquisar e/ou ensinar os conteúdos

aprendidos. O que e como é aprendido no Ensino Superior não pode ser reproduzido *ipsis litteris* na Educação Básica.

Já no Ensino Médio, o que se objetiva é que os conteúdos aprendidos contribuam para a formação do jovem em seu exercício de cidadania, de autonomia intelectual e, por que não dizer, de emancipação. Assim, o estudo da Filosofia, nas duas etapas, atende a objetivos diferentes. Ainda que seja o mesmo estudo, que alguns conteúdos até coincidam, que alguns procedimentos sejam os mesmos, ainda assim não dá para repetir no Ensino Médio, o modo de ensinar/aprender Filosofia/filosofar do Ensino Superior. O que não significa que, na Educação Básica, não se deva ter rigorosidade, criticidade, reflexão radical. O que é ensinado se confunde com a atitude reflexiva, característica da Filosofia. Como disciplina curricular, pode e deve contribuir para que o processo escolar conduza “o próximo à sua própria emancipação” (LEPOLDO SE SILVA, 1992, p. 165). Além disso, contribui para uma “visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida”, de forma crítica, compreendendo o significado da nossa existência, “e o lugar de cada coisa nela” (SEVERINO, 2002, p. 187). Ao contribuir com o processo de problematização no interior da escola, estabelecendo um nexos entre a Filosofia, a educação e a emancipação (KOHAN, 2010, p. 212), possibilita que os jovens ressignifiquem as experiências. Dessa forma, o seu ensino possibilita “desenvolver a habilidade de pensar do estudante, como cidadão consciente de sua inserção no mundo”. Agindo assim, o ensino de Filosofia possibilitará que a atitude filosófica torne-se uma prática comum no ambiente escolar.

Nessa etapa, o ensino de Filosofia não pode ser o espaço de achismos, muito menos onde cada um dá a sua opinião sobre determinado assunto e, em havendo divergência de opinião, cada um fica com a sua e ponto final. O debate deverá ser estimulado, com argumentação consistente e apoiado na tradição filosófica; com respeito à opinião divergente e, até mesmo, com a mudança de opinião quando os argumentos do outro forem mais convincentes que o seu. Não se trata de disputa para ver quem ganha. Mas do exercício do filosofar, da experiência filosófica.

Da mesma forma, a leitura dos textos clássicos de Filosofia atende a objetivos diferentes. Se os procedimentos rigorosos da técnica hermenêutica de leitura dos clássicos é uma exigência na graduação, na Educação Básica ela não

poderá ser usada, sob pena de querer antecipar nesta etapa o que será feito naquela. No entanto, isso não significa que a leitura dos textos clássicos deva ser feita sem qualquer rigorosidade. Pelo contrário. O cuidado deverá ser tal que possibilite a correta compreensão das ideias presentes no mesmo, de forma que possibilite uma reflexão filosófica pertinente. Uma compreensão equivocada levará a uma reflexão falsa e, por conseguinte, a uma deformação filosófica. Na Educação Básica, principalmente, a contextualização histórica, social e política do autor e de seu texto bem como a epistemológica deverão preceder a sua leitura.

Sobre o objeto central da investigação – a recepção da Filosofia a partir de seus textos – é possível concluir que:

1) É possível ensinar/aprender Filosofia/filosofar no Ensino Médio, tomando o texto filosófico como tecnologia central. E, nesse sentido, é necessário pensar em alguns elementos que foram facilitadores da aprendizagem e naqueles que necessitam ser superados. O ensino de Filosofia nessa etapa apoia-se no trabalho desenvolvido por outras disciplinas. Como afirma Silva “o professor de Filosofia é seguramente, dentre todos, aquele que mais depende de seus colegas” (1992, p. 165). Quando toma a leitura de textos filosóficos como uma prática cotidiana, mais ainda. Isso porque, a capacidade leitora dos sujeitos discentes fará muita diferença. É certo que, se essa capacidade, na média geral da turma, for baixa e o professor planejar bem a atividade de leitura, selecionando textos de maneira gradativa quanto à sua complexidade, a mesma poderá ser elevada com a leitura filosófica. Porém, se a média geral da turma já tiver uma capacidade leitora de média para alto nível, tanto os textos a serem selecionados podem ser mais complexos como os resultados também serão melhores. A análise acerca dos dados colhidos, mostra a evolução da capacidade leitora dos sujeitos discentes. Porém, aqueles que, pelas informações colhidas por meio do Questionário Socioeducativo, demonstraram possuir um capital cultural maior do que a média geral da turma, realizaram não somente uma leitura mais aprofundada, como também participaram com mais qualidade e quantidade nas aulas. Da mesma forma, suas produções escritas foram mais qualificadas.

2) Ainda é preciso superar o imediatismo e, até certo ponto, o pragmatismo a que os jovens estão submetidos. Ao iniciarem o Ensino Médio, pelo menos duas pressões começam a ser exercidas sobre eles: a preparação para o vestibular/Enem e a escolha de uma profissão. Por conta disso, quase tudo que lhes é ensinado, parte

desses dois pressupostos. Até mesmo os professores acabam por realizar esse discurso, juntamente com os outros integrantes da comunidade escolar e a sociedade em geral, como forma de justificar e legitimar o que lhes é ensinado e que devem aprender. De outro lado, os alunos passam a acreditar que devem estudar somente aquilo que provavelmente cairá no vestibular/Enem e/ou que lhes será útil no dia a dia. O ensino de Filosofia pode, inclusive, combater esse agir imediato, instrumentalizado. O exercício da reflexão filosófica é resultado de pelo menos dois fatores: da dedicação e da persistência. A leitura filosófica de um texto, filosófico ou não, exige dedicação, paciência e retomada. O Questionário Socioeducativo apontou também que poucos alunos se dedicam ao estudo após o horário escolar, bem como à leitura. E isso não porque lhes falte tempo, uma vez que o mesmo questionário apontou que o tempo diário dispendido com televisão e internet, por vezes, é superior até mesmo ao tempo escolar. Também aqui, nossa experiência mostrou que, aqueles alunos que estudam fora do tempo escolar e se dedicam à leitura regularmente, participaram mais das aulas e produziram textos dissertativos mais extensos e aprofundados.

3) É necessário que o professor pense uma metodologia tanto para o ensino de Filosofia como para o uso do texto filosófico em sala de aula. Uma aula de Filosofia precisa ser um exercício do filosofar. Uma aula de Filosofia ou a leitura de um texto de sua tradição não são filosóficos por si sós, mas porque se realizam numa perspectiva de dúvidas, questionamentos, investigações, reflexões, argumentações, diálogos, elaborações, reelaborações. A leitura por si só do texto filosófico não possibilita a aprendizagem filosófica. É necessário que a leitura seja filosófica, para que a aprendizagem também o seja. Porém, para que o aluno aprenda Filosofia por meio do estudo do texto filosófico, este deve ser pensado de forma adequada à etapa da educação que o mesmo se encontra. Assim, antes da leitura propriamente dita do texto filosófico, é necessário provocar o aluno para o(s) problema(s) que o mesmo trata. As estratégias podem ser as mais variadas: música, poema, imagem, notícia ou somente perguntas provocativas, sobre os quais os jovens são provocados a pensar. Aquecidos para a reflexão, faz-se necessário aproximar os alunos tanto do texto quanto do seu autor. Assim, é necessário contextualizá-los: histórica e epistemologicamente. Na primeira, os alunos podem participar por meio de trabalho em grupo a ser apresentado em sala de aula. Já a segunda,

necessariamente, precisa ser feita pelo professor, relacionando-a à contextualização histórica. O momento da investigação é o das leituras do texto filosófico. Este precisa ser apresentado de maneira gradativa e apropriado à capacidade leitora dos jovens. Algumas vezes, é interessante que o professor leia o texto para os alunos. Como da mesma forma, é mais proveitoso que todos tenham cópia daquilo que se está estudando. Conforme o texto e a capacidade leitora dos alunos, serão necessárias mais ou menos leituras. Um texto mais complexo e/ou extenso deverá começar por uma leitura de aproximação, seguida por uma ou duas leituras mais, para identificação do problema central e das ideias apresentadas pelo autor, como também de sua(s) tese(s) e argumentos. Essa atitude de ler e reler um texto é, talvez, a que irá exigir, por parte do professor, o maior empenho na mudança de atitude dos alunos. A tendência dos mesmos é acreditar que basta uma leitura para a compreensão de um texto. Se é necessário mais de uma leitura, passam a achar o mesmo muito difícil ou a atividade chata e repetitiva. A aprendizagem filosófica é, também, um exercício de paciência. Finalizadas as leituras, é momento de sistematizar o que foi lido para, como etapa final deste processo de estudo de um determinado texto, ressignificar o que foi lido e apreendido, refletir, analisar e interpretar algum problema do real vivido. A aprendizagem será filosófica se os alunos, de posse dos conhecimentos aprendidos, compreenderem a realidade em que vivem e tornarem-se sujeitos autônomos perante ela, se a mesma possibilitar a ressignificação da própria experiência existencial.

## REFERÊNCIAS

ADORNO. Theodor W. **Notas marginais sobre a teoria e práxis**. In: Palavras e Sinais. Modelos Críticos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

ARISTÓTELES. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editor Victor Civita, 1984.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. Trad. Magali de Castro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 29 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 133 p. v. 3.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Mensal de Emprego**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/Mulher\\_Mercado\\_Trabalho\\_Perg\\_Resp\\_2012.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf)>. Acesso em: 31 de agosto de 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio**. 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/tabelas\\_pdf/sintese\\_ind\\_3\\_7.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/tabelas_pdf/sintese_ind_3_7.pdf)>. Acesso em: 29 de agosto de 2012.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 2000.

CARRILHO, Manuel Maria. Razão e transmissão da Filosofia. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre:

Artes Médicas, 2000.

CORÍNTIOS (I). In: **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Editora Ave Maria, 2005.

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a Leitura dos Textos Filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COUDEL, Charles. **Apprendere e Insegnare la Filosofia**. Per Una Didattica Filosofica Della Filosofia. 1996. Disponível em: <[http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/158\\_coutel.htm](http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/158_coutel.htm)>. Acesso em: 16 mai. 2007.  
 COSTA, Jurandir Freire. A fúria de um mundo agonizante. Folha de São Paulo, São Paulo, 1º abr. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u54275.shtml>. Acesso em: 09 maio 2013.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora. 1956.

CUNHA, José Auri. **Filosofia** – iniciação à investigação filosófica. Campinas: Atual Editora, 1992.

DEGASPERI, Marisa Helena. **Processamento de leitura e produção de resumos em ambiente virtual e em ambiente não virtual**. 2009. 221 p. Tese de Doutorado em Letras – Programa de Pós Graduação em Letras/Linguística Aplicada, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DE SOUZA, Ângelo Ricardo. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1, p. 64-81, jan./ jun. 2007.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari. Vigiar e Punir – Terceira Parte, Michel Foucault. In: HORN, Geraldo B. (org.). **Discutindo textos filosóficos**. Curitiba: Editora e Livraria do Chain, 2008, p. 112-137.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUMAS, Ana. **Filosofia ou história da filosofia? O “estruturalismo” e o ensino de filosofia no Brasil**. Universidade Federal da Bahia: Salvador, Bahia, 2006.

ENGEL, Friedrich. **A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. **O Ensino de Filosofia: A Leitura e o Acontecimento**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n1/29404.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2007.

FAVARETTO, Celso Fernando. **Sobre o ensino de filosofia**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun./1993.

FÁVERO, A. A. *et alii*. **O Ensino da Filosofia no Brasil**: um mapa das condições atuais. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FERES, Beatriz dos Santos. **Fome de Leitura**. Revista Linguagem em (Re)Vista, Ano 01, N° 001, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/1/06.pdf>>. Acesso em: 07 nov 2011.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCA, Pe. Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/acer fontes/brcol012.htm>>. Acesso em: 08 maio 2013.

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

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O Ensino de Filosofia no Brasil**: um breve olhar sobre algumas principais tendências no debate entre os anos de 1938 a 2008. Revista Educação e Filosofia. Vol. 24, n. 48. Uberlândia: EDUFU, p. 331-350, jul/dez 2010.

GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo Baltazar. **Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal**: história, práticas e sentidos em construção. In: A filosofia e seu ensino. Cadernos CEDES, n° 64. Campinas: Cortez, p. 285-303, 2004.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **O conceito “socialização” caiu em desuso?** Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. Revista Educação e Sociedade. Vol. 29, n. 102. Campinas, p. 33-54, jan./abr. 2008.

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da história da filosofia. Reflexão, n° 78. Campinas: Puc - Campinas, 2000.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Meneses. 2ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

HEGEL. George Wilhelm Friedrich. **Escritos Pedagógicos**. Trad. e Intr. Arsenio Ginzo. Fondo de Cultura Económica: Cidade do México, 2000.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HELLER, Agnes. **A Filosofia Radical**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: Editora Labor do Brasil, 1976.

HORN, Geraldo Balduino. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio**: análise e proposição a partir da experiência paranaense. 2002. 275 p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2002.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed, Unijuí, 2009.

JAIME, Jorge. **História da Filosofia no Brasil**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas. 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Um Desafio à Filosofia**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. **Ensinar a pensar**. In: *Theoretical Philosophy, 1755-1770* (edição de David Walford e Ralf Meehan, Cambridge University Press, 1992), pp. 2:306-7. Tradução de Desidério Murcho. Disponível em: <<http://ateus.net/artigos/ceticismo/ensinar-a-pensar/>>. Acesso em: 18 maio 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 5ª. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre el saber filosófico**. Trad. do alemão e prólogo de Julián Marías. Madrid: Adán, 1943.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KNOPLOCH, Zilda. **Teenagers**: da informação ao conhecimento. Entrevista à Revista do Instituto Humanitas da Unisinos. Vol. 361, Ano X, de 16.05.2011. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2011.

KOHAN, Walter Omar. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. In: CORNELLI, CARVALHO & DANELON. **Filosofia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEBRUN, Gerard. **Por que filósofo?** Estudos Cebrap (São Paulo), v. 15, p.148-153, 1976.

LEGIÃO URBANA. **Monte Castelo**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=AKqLU7aMU7M>. Acesso em 09 maio 2013.

SILVA, Franklin. Por que Filosofia no Segundo Grau. Estudos Avançados. São Paulo. Vol. 6, nº. 14, p. 157-166, Jan./Abr. 1992.

SILVA, Franklin. **Currículo e Formação**: o Ensino da Filosofia. Síntese Nova Fase. Belo Horizonte. Vol. 20, nº. 63, p. 797-806, 1993.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; & BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia na Sala de Aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno explicado às crianças**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MARINHO, Cristiane Maria. **A importância da missão francesa para a filosofia brasileira na fundação da USP**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. **Notte sulla storiografia filosofica in Brasile**. Rivista di storia della filosofia, n. 4, Milão, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEAD, George. **Espírito, Persona y Sociedad**. México: Paidós, 1993.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Trad. Silvio Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

OCDE. **Conhecimentos e atitudes para a vida** – Resultados do PISA 2000. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2003.

ORTIZ, Delis. **A cara do Brasil**. Ultimato, ed. 317. Disponível em: <<http://www.ultimato.com.br/revista/artigos/317/a-cara-do-brasil>>. Acesso em 09 maio 2013.

PALACIOS, Gonzalo Armijos. **Ensino da Filosofia no Brasil**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Nº 1, nov. 2003/abr. 2004. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5406/4505>>. Acesso em : 08 maio 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Filosofia. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público de Filosofia-LDP**. 2 ed. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. **Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia**. Revista de Pesquisa em Filosofia Fundamento. Vol. 1, nº 1, p. 18-33, 2010. Disponível em: <<http://www.revistafundamento.ufop.br/index.php/fundamento/article/view/13/4>>. Acesso em 08 maio 2013.

PIMENTA, Alessandro. **O ensino de filosofia no Brasil: um estudo introdutório sobre sua história, método e perspectiva**. Cadernos da FUCAMP. Vol. 6, nº 6, jan./dez 2007. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/4%C2%BA-ALESSANDRO-PIMENTA1.-O-ENSINO-DE-FILOSOFIA-NO-BRASIL.pdf>>. Acesso em 08 maio 2013.

PIMENTA, Alessandro. **História da Filosofia e Filosofar** – um olhar crítico sobre o método das estruturas de M. Gueroult. Luminaria. Vol. 1, nº 9, p. 124-139, 2008.

PIMENTA, Danilo; PIMENTA, Alessandro. **O ensino de Filosofia e o ato de filosofar**. Evidência, Araxá, vol. 7, nº 7, p. 13-24, 2011.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

PLATÃO. **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PLATÃO, Teeteto. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

PORTA, Mario Ariel González. **A Filosofia a Partir de seus Problemas**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. **Família e Adolescência**: A Influência do Contexto Familiar no Desenvolvimento Psicológico de seus Membros. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago., 2007.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação**. In: *Teoria Crítica e Educação*. PUCCI, Bruno (org.). Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-58.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia** – Do Romantismo aos nossos dias. Vol. 3. São Paulo: Paulus, 1991.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Record, 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. **Ética**. Disponível em: <<http://www.futuratec.org.br/details.php?id=62f9e23ef21216e3e00f7e8adb135dea20e76c7d>>. Acesso em: 24 fev 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCHLESENER, Anita Helena. **Políticas públicas do livro didático**: a experiência do Paraná. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 3, n. 6, p. 49-62, jul/dez, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 20, p. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia** – perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica: 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A Importância do Ler e do Escrever no Ensino Superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas/SP: Papirus, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de Filosofia**. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, Vitória Rodrigues e. **Estratégias de leitura e competência leitora**: contribuições para a prática de ensino em História. *História*, São Paulo, v. 23 (1-2), p. 69-83, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TIBURI, Márcia Angelita. **A escrita herege**. O fim do texto e do sujeito filosófico. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 107-122, 2004.

VALESE, Rui. **Da catequização dos curumins à formação para a autonomia: a importância do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná.

VIEIRA, Wilson José. **O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio**. 2012, 215 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPr, Curitiba, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCATIVO APLICADO AOS ALUNOS  
 DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO  
 DO PERÍODO MATUTINO EM 2010.

1. Nome:.....Sexo:..... Idade:.....
2. Já reprovou ou desistiu alguma vez?.....
3. Se sim, quantas e em que séries?.....
4. Já estudou em escola particular?..... Se sim, quanto tempo e em que séries?.....
5. Onde você concluiu as séries iniciais (1ª a 4ª série)?.....
6. Onde você concluiu as séries finais (5ª a 8ª série)?.....
7. O(s) seus professores(as) de 5ª a 8ª série incentivavam a leitura? .....Se sim, de quais disciplinas?.....
8. Qual o grau de escolaridade de seus responsáveis?
  - a. Pai: .....
  - b. Mãe: .....
9. Qual a renda média de sua família?.....Há quanto tempo estuda nesta escola?.....
10. Quanto tempo diário dedica aos estudos, além da sala de aula?.....
11. Quanto tempo diário assiste Tv?.....Internet?.....Rádio?..... Música?..... Esporte?.....
12. Costumar ler livros, jornais, revistas? ..... Se sim, quais e com que frequência diária?.....
13. Qual o último livro que você leu?.....
14. Seus responsáveis costumam ler livros, jornais, revistas? ..... Se sim, quais e com que frequência diária? .....
15. Em sua casa, além dos livros didáticos, dicionários e/ou coleções, tem algum outro livro? .....  
 Se sim, quais ou de que tipo?.....
16. Durante os oito anos de Ensino Fundamental, você teve aulas de Filosofia? .....  
 Se sim, em quais séries?.....
17. O (A) professor(a) utilizava algum material próprio? Apostila? Qual?.....
18. Você se lembra de algum conteúdo ou aula de Filosofia desta época? Qual? .....  
 .....
19. O que você entende por Filosofia?.....  
 .....
20. Qual a sua opinião sobre o estudo de Filosofia?.....  
 .....



APÊNDICE B – AVALIAÇÃO PARA SONDAÇÃO SOBRE CAPACIDADE LEITORA  
 DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO  
 FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010.

Colégio Estadual Dep. Arnaldo F. Busato – EFMNPS

Aluno(a):.....

Série:..... Idade:.....

1. Exemplo de item do descritor D1:

A assembleia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

— Acho – disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomonos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino? Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil - fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

148

Na assembléia dos ratos, o projeto para um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) aprovado com um voto contrário.
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembléia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

2. Exemplo de item do descritor D4:

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia?

Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar milkshake, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada -, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande perda. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer

que se compra e se exhibe, o que não deixa ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais



gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. O império da vaidade. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles

(A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.

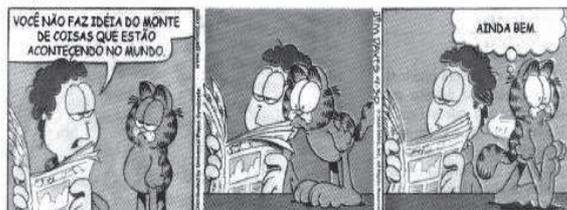
(B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.

(C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.

(D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

### 3. Exemplo de item do descritor D5:

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

(A) assustadoras.

(B) corriqueiras.

(C) curiosas.

(D) naturais.

### 4. Exemplo de item do descritor D21:

Texto 1

Mapa da Devastação

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica

(www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km<sup>2</sup>, ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista Isto É – nº 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2

Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista Época – nº 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

(A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.

(B) as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.

(C) as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.

(D) o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.

### 5. Exemplo de item do descritor D16:



(Citação: O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codicri. v. 2

O que torna o texto engraçado é que

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.
- (C) a professora dá um castigo.
- (D) a professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.

6. Exemplo de item do descritor D17:



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

No segundo quadrinho, os pontos de exclamação reforçam idéia de

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) desinteresse.
- (D) surpresa.

7. Exemplo de item do descritor D18:

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impubescíveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

- (A) era gentil.
- (B) era curioso.
- (C) desconhecia a outra pessoa.
- (D) revelava impaciência.

8. Normalidade II – Quino



E POR QUE DIABOS CAMINHAMOS COMO CARNEIROS SEM SEQUER SABER PARA ONDE VAMOS?



Disponível em:

<<http://www.filosofia.com.br/figuras/charge/49.jpg>>.

Acesso em: 26 mar. 2009.



“Eu não vou mais precisar de muita força, vou usar todas as que tenho agora” – ele pensou. E ele se lembrou das moscas que rebentam suas perninhas ao tentarem escapar do mata-moscas.

KAFKA, Franz. *O processo*. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2007. p. 258. (Fragmento).

O Controle Social pode ser tomado como um conjunto de penalidades e aprovações, chamadas também de sanções. Estas são aplicadas aos indivíduos pela sociedade para assegurar a conformidade das condutas aos modelos estabelecidos. A imagem e o texto destacam aspectos relativos

(A) à garantia de liberdade coletiva pelo uso da força.

(B) aos anseios idealistas utópicos perante as convenções sociais.

(C) à natureza imitadora da maioria dos indivíduos diante das instituições sociais.

(D) à possibilidade de reação e reversão de processos condicionantes.

(E) às relações de poder presentes nas sociedades.

#### 9. Exemplo de item do descritor D1:

*Certamente, se formos julgar a árvore plantada por Sócrates e regada por Platão por suas flores e folhas, ela será a mais nobre das árvores. Mas se adotarmos o simples teste de Bacon para a julgarmos pelos seus frutos, então nossa opinião sobre ela poderá ser menos favorável. Quando resumimos todas as verdades úteis que devemos a essa filosofia, qual a sua importância? Descobrimos, na realidade, provas abundantes de que alguns homens que a cultivaram eram de primeira ordem e intelecto. Encontramos, entre seus escritos, incomparáveis exemplos de arte dialética e retórica. Não temos dúvidas de que as antigas controvérsias eram úteis, à medida que serviam para exercitar a faculdade dos competidores; pois não há controvérsia mais inócua que não possa ter alguma utilidade nesse aspecto. Mas, quando procuramos alguma coisa a mais, algo que acrescente algum conforto ou alivie as calamidades da raça humana, somos obrigados a nos confessar desapontados. Vemo-nos forçados a dizer, como Bacon, que essa*

*celebrada filosofia terminou em nada mais que disputas, e que ela não foi nem a viticultura nem a plantação de oliveiras, mas sim um intrincado bosque de espinhos, dos quais os que ali se perderam só trouxeram muitos arranhões e nenhum alimento.*

(T. Macauley, *Critical and Historical Essays*. Tradução livre)

O texto faz uma crítica ao pensamento de Platão (e sua base socrática), usando como argumento as idéias de Francis Bacon. Da sua leitura, percebe-se que, para Bacon, a função da filosofia é:

A) estabelecer critérios precisos para distinguir o falso do verdadeiro.

B) apresentar resultados práticos e utilitários para a sociedade.

C) criar um mecanismo prático para a obtenção da verdade a partir de postulados e demonstrações.

D) definir normas de comportamento éticas, que possam nortear a vida em sociedade.

E) oferecer ferramentas para uma argumentação de sucesso em caso de disputa retórica.

#### 10. Exemplo de item do descritor D4:

De acordo com o texto, a principal utilidade do platonismo está em:

A) desenvolver um conhecimento prático que possa melhorar a vida dos homens.

B) servir para justificar e legitimar o regime político democrático.

C) ajudar a desenvolver a retórica, instrumento para obtenção do conhecimento verdadeiro.

D) fornecer ferramentas para aliviar calamidades e aumentar o conforto humano.

E) exercitar as mentes dos competidores no caso de controvérsias.

#### 11. Exemplo de item do descritor D4



(Extraído da *Folha de S. Paulo*, 23/04/09, p. E13)

O humor da tirinha decorre:

A) da sugestão de que a materialidade das idéias permite seu confronto, que não apresenta resultado devido ao caráter relativo da verdade.

B) de um jogo de palavras entre “teoria” e “prática”, sugerindo que uma teoria é superior à outra por estar mais vinculada à prática.

C) da sugestão de que as teorias são como objetos materiais, não cabendo uma comparação entre elas e muito menos uma oposição.

D) da idéia de que a prática é uma atividade desvinculada da teoria, pois esta extrai seu substrato apenas e tão-somente da atividade pura do pensamento.

E) de um jogo de palavras entre “teoria” e “prática”, sugerindo que uma teoria é superior a outra por estar mais distante da prática.



APÊNDICE C - PROVA QUESTÕES ABERTA APLICADA AOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010.

Texto 1

SÓCRATES — Agora imagina a maneira como segue o estado da nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas.

Glauco — Estou vendo.

Sócrates — Imagina agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie, que o transportam: estatuetas de homens e animais, de pedra, madeira e toda espécie de matéria; naturalmente, entre esses transportadores, uns falam e outros seguem em silêncio.

Glauco — Um quadro estranho e estranhos prisioneiros.

Sócrates — Assemelham-se a nós. E, para começar, achas que, numa tal condição, eles tenham alguma vez visto, de si mesmos e dos seus companheiros, mais da que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna que lhes fica defronte?

1. A partir dos elementos sublinhados no texto acima, identifique a ideia (tema) central que está presente no diálogo entre Sócrates e Glauco e descreva em que sentido são empregadas as palavras sublinhadas.

.....  
.....

Texto 2

O primeiro era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele.

O segundo, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las.

O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, o de efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir.

1. Analise qual o sentido e a importância das quatro regras apresentadas pelo filósofo Descartes para conhecer qualquer coisa ou fenômeno. Em seguida aplique esses quatro passos no planejamento e realização de um trabalho proposto por um professor.

.....  
.....



Texto 3

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastante simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: "Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!". Parece, porém, que as coisas já tinham chegado ao ponto de não mais poder ficar como estavam: porque essa idéia de propriedade, dependendo muito de idéias anteriores que só puderam nascer sucessivamente, não se formou de repente no espírito humano: foi preciso fazer muitos progressos, adquirir muita indústria e luzes, transmiti-las e aumentá-las de idade em idade, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza. Retomemos, pois, as coisas de mais alto, e tratemos de reunir, sob um só ponto-de-vista, essa lenta sucessão de acontecimentos e de conhecimentos na sua ordem mais natural.

A terra cultivada foi distribuída entre as famílias particulares, a princípio por tempo limitado, depois para sempre; a transição à propriedade privada completa foi-se realizando aos poucos, paralelamente à passagem do matrimônio sindiásmico à monogamia. A família individual principiou a transformar-se na unidade econômica da sociedade.

1. Que semelhanças existem entre os textos 3A e 3B? Utilize trechos dos textos para mostrar essas diferenças.

.....  
 .....  
 .....

Texto 4

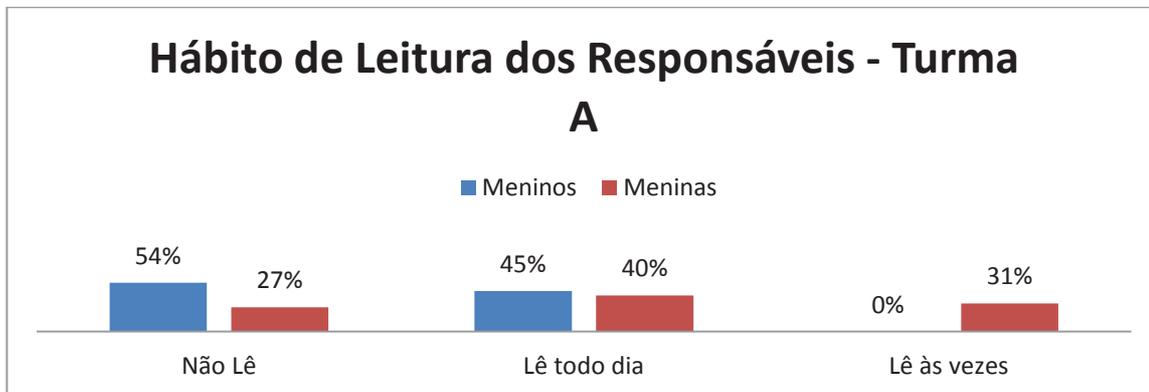
Mas, se me absolvêsseis, não cedendo a Ânito, se me dissêsseis: Sócrates, agora não damos crédito a Ânito, mas te absolveremos, contanto que não te ocupes mais dessas tais pesquisas e de filosofar, porque, se fores apanhado ainda a fazer isso, morrerás; se, pois, me absolvêsseis sob tal condição, eu vos diria: - Cidadãos atenienses, eu vos respeito e vos amo, mas obedecerei aos deuses em vez de obedecer a vós, e enquanto eu respirar e estiver na posse de minhas faculdades, não deixarei de filosofar e de vos exortar ou de instruir cada um, quem quer que seja que vier à minha presença, dizendo-lhe, como é meu costume: - Ótimo homem, tu que és cidadão de Atenas, da cidade maior e mais famosa pelo saber e pelo poder, não te envergonhas de fazer caso das riquezas, para guardares quanto mais puderes e da glória e das honrarias, e, depois, não fazer caso e nada te importares de sabedoria, da verdade e da alma, para tê-la cada vez melhor?

1. Qual a condição imposta por alguns cidadãos atenienses para libertarem Sócrates?
2. Qual foi a resposta de Sócrates e o seu principal argumento?

.....  
 .....  
 .....



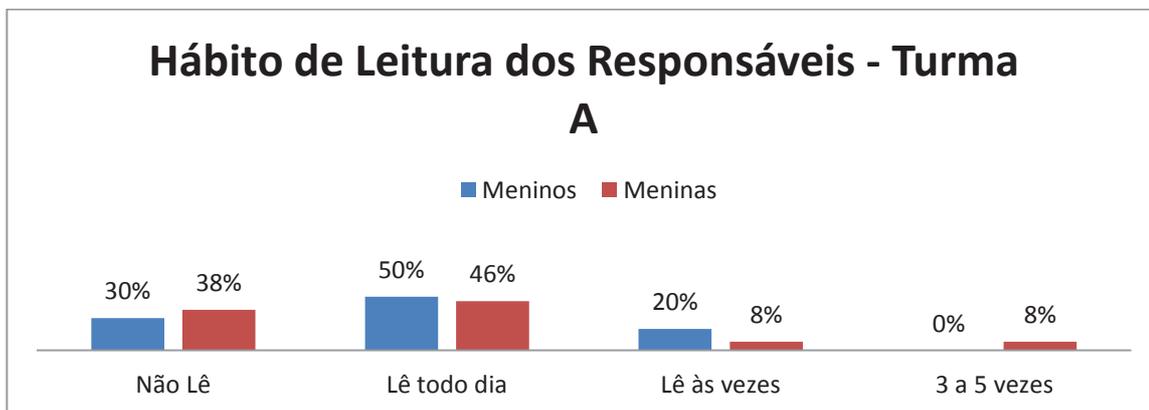
GRÁFICO A4.2 – HABITOS DE LEITURA DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

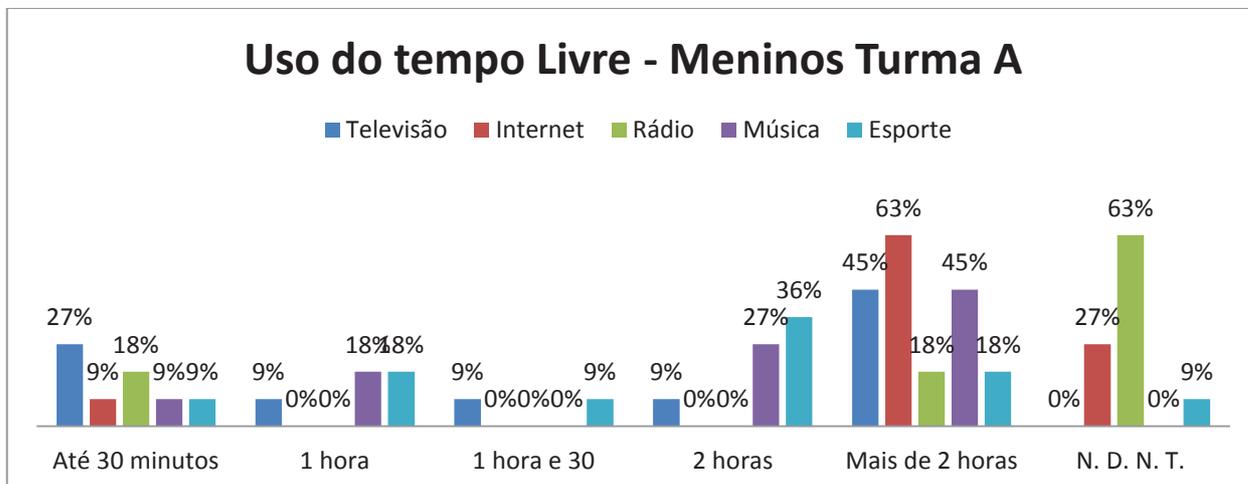
GRÁFICO A4.2 – HABITOS DE LEITURA DOS GENITORES DOS ALUNOS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

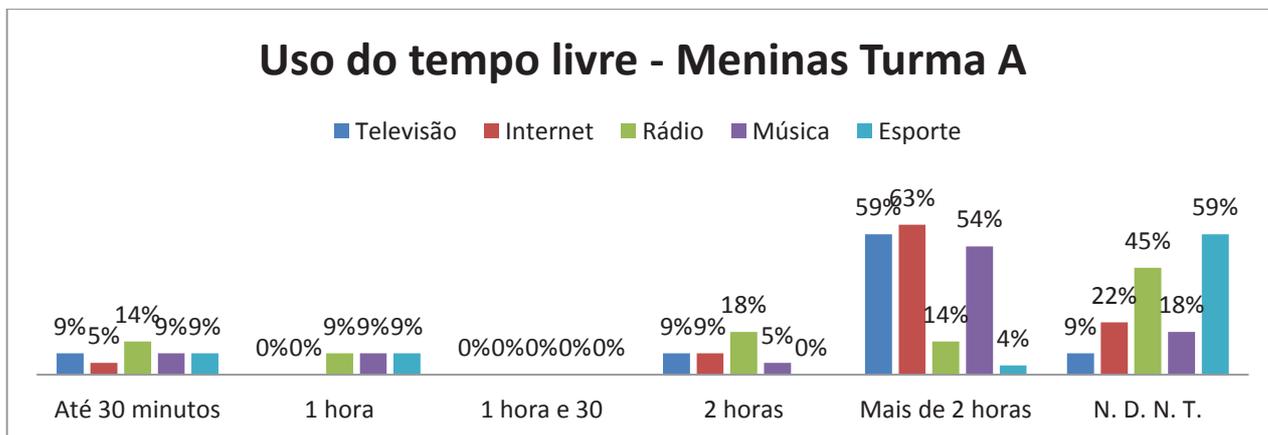
GRÁFICO A5 – USO DO TEMPO LIVRE PELOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

GRÁFICO A5.1 – USO DO TEMPO LIVRE PELAS ALUNAS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

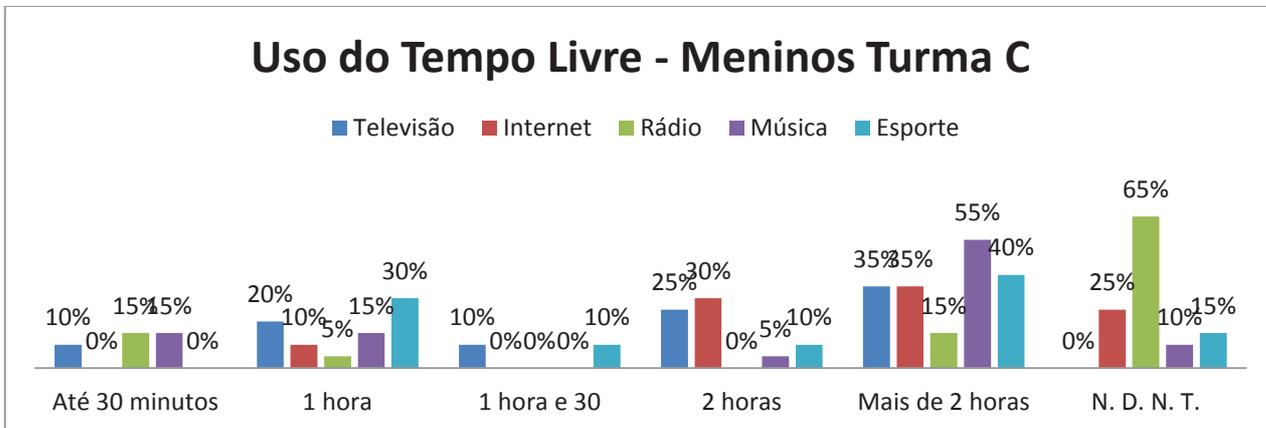


FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.



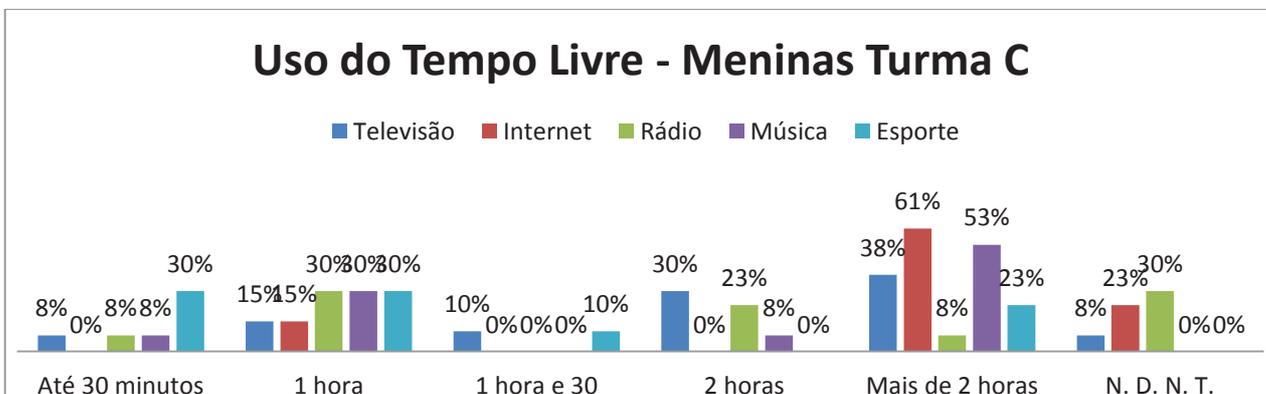
GRÁFICO A5.2 – USO DO TEMPO LIVRE PELOS ALUNOS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

GRÁFICO A5.3 – USO DO TEMPO LIVRE PELAS ALUNAS DO 2º ANO C DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

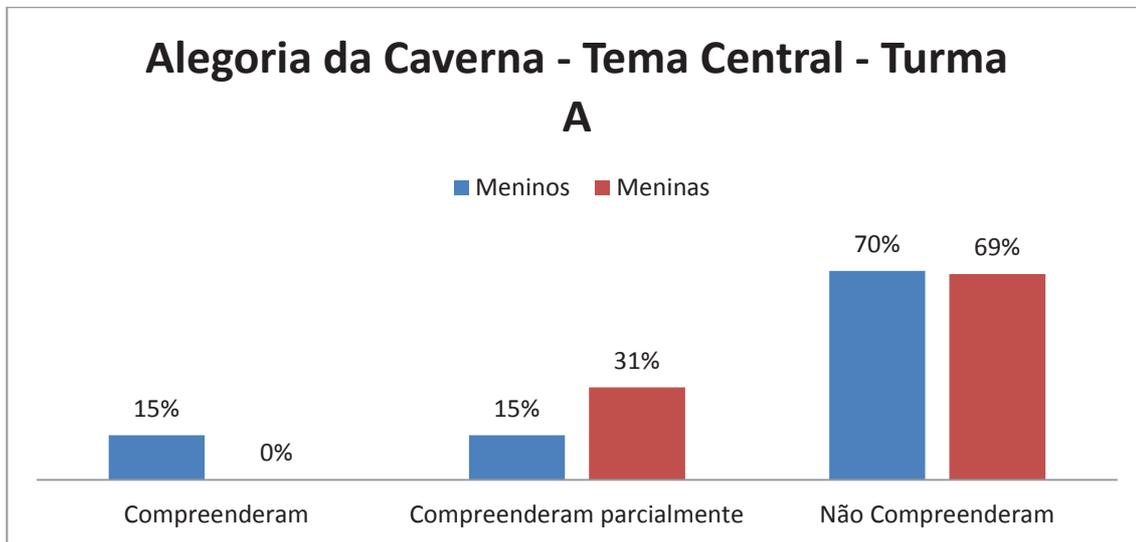


FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.



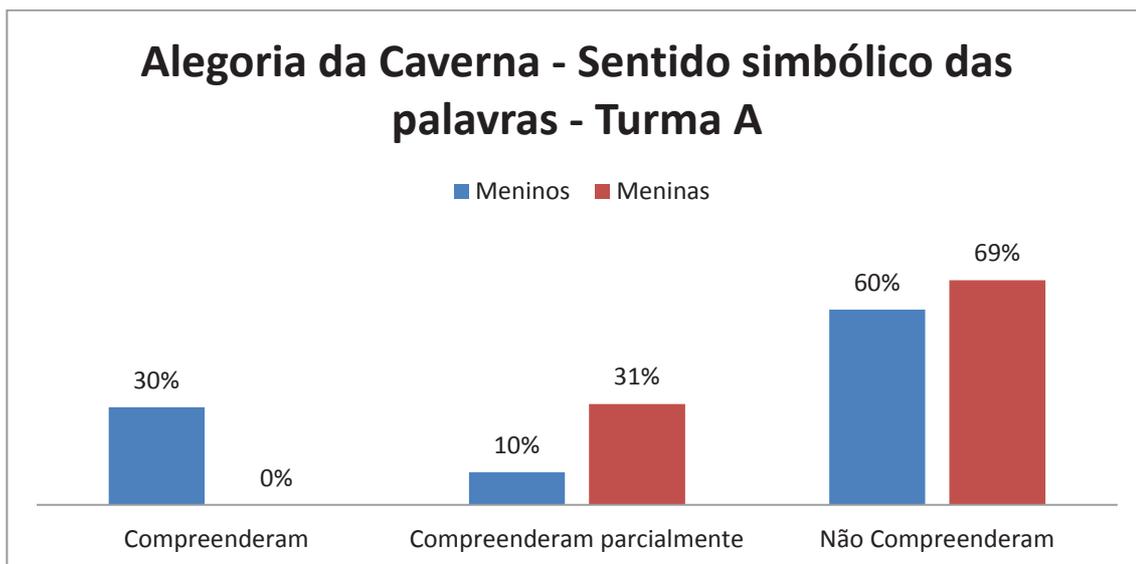
GRÁFICO C1 – IDENTIFICAÇÃO DO TEMA CENTRAL NA ALEGORIA DA CAVERNA PELOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

GRÁFICO C1.1 – IDENTIFICAÇÃO DO SENTIDO SIMBÓLICO DE ALGUMAS PALAVRAS NA ALEGORIA DA CAVERNA PELOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

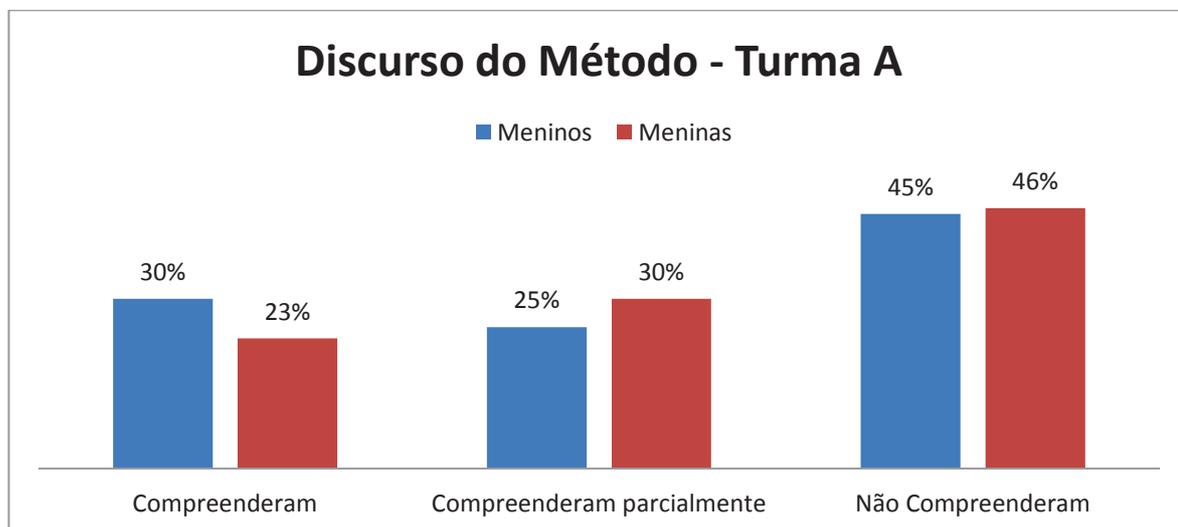


FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.



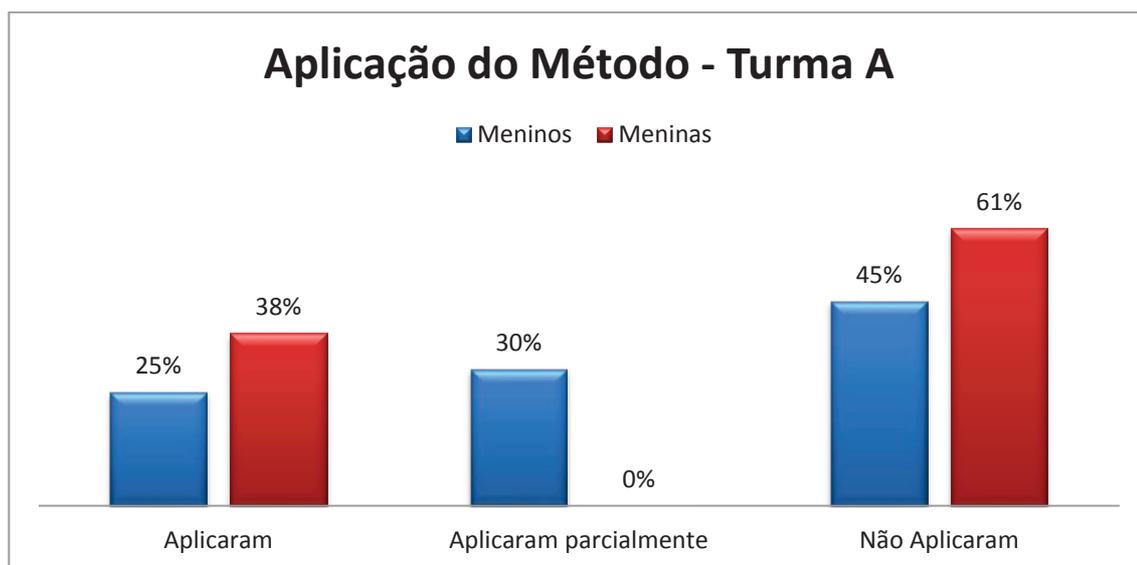
GRÁFICO C2 – COMPREENSÃO DOS QUATRO PASSOS DO DISCURSO DO MÉTODO PELOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valese (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

GRÁFICO C2 – APLICAÇÃO DOS QUATRO PASSOS DO DISCURSO DO MÉTODO PELOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010

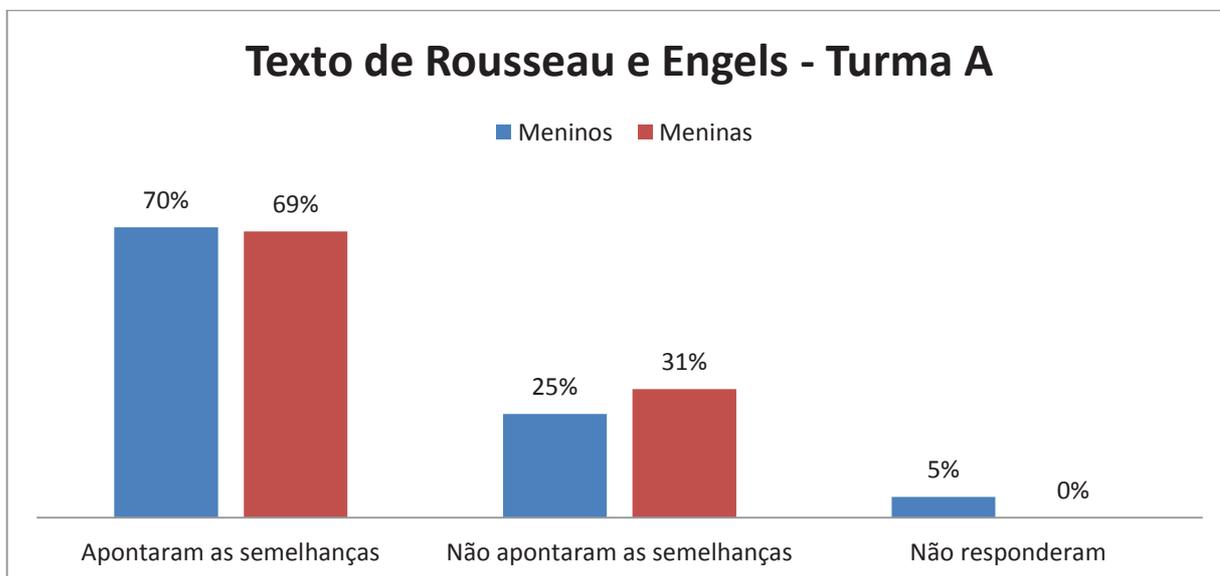


FONTE: Valese (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio



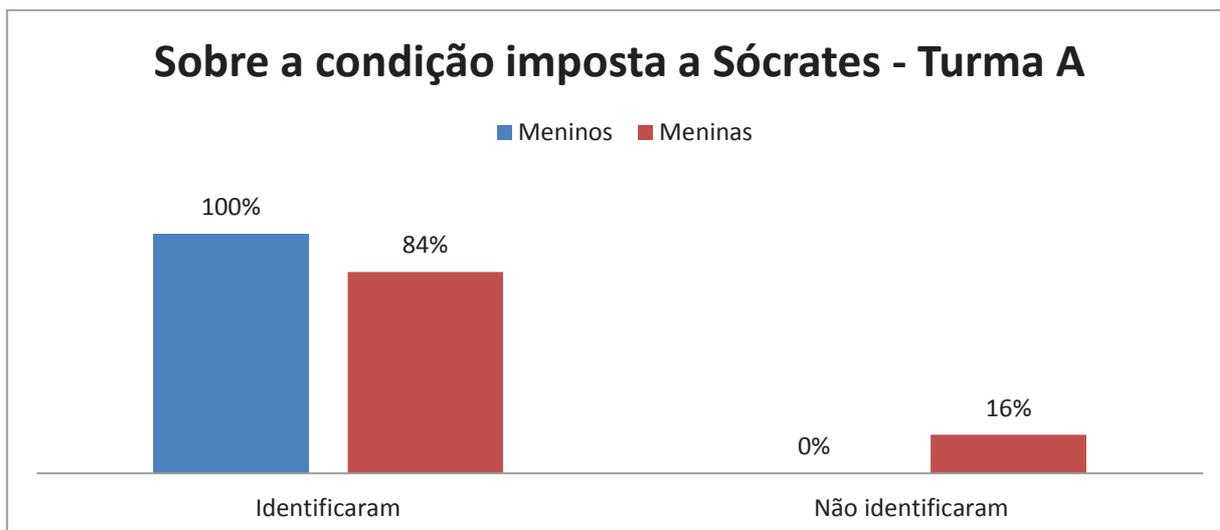
GRÁFICO C3 – AVALIAÇÃO SOBRE OS TEXTOS DE ROUSSEAU E ENGELS DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valese (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio

GRÁFICO C.3.1 – AVALIAÇÃO SOBRE OS TEXTOS DE ROUSSEAU E ENGELS DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valese (2011)

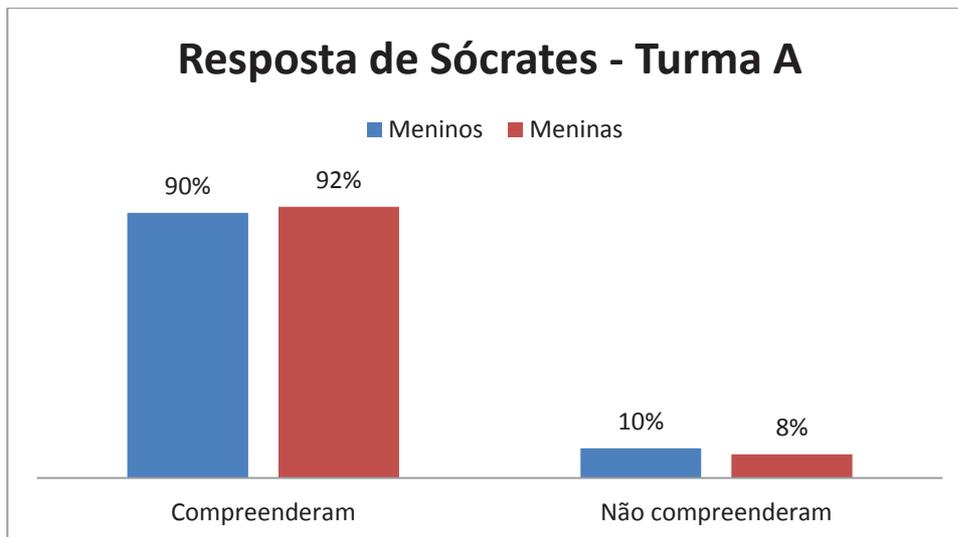
NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino  
Orientador: Dr. Geraldo B. Horn  
Orientando: Rui Valesse



GRÁFICO C.3.2 – AVALIAÇÃO SOBRE OTETO APOLOGIA DE SÓCRATES DOS ALUNOS DO 2º ANO A DO ENSINO MÉDIO DO COL. EST. DEP. ARNALDO FAIVRO BUSATO DO PERÍODO MATUTINO EM 2010



FONTE: Valesse (2011)

NOTA: Dados elaborados pelo autor para uma tese sobre o uso do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
 SETOR DE EDUCAÇÃO  
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
 Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino  
 Orientador: Dr. Geraldo B. Horn  
 Orientando: Rui Valse



## APÊNDICE D - PLANO DE TRABALHO DOCENTE ANUAL – ENSINO MÉDIO REGULAR

Estabelecimento: Colégio Estadual Deputado Arnaldo Faivro Busato

Professor: Dtno RUI VALESE Disciplina: FILOSOFIA Ano Letivo: 2010

Série: 2º Ano Turno: M Nº de horas/aula: 3 semanais

EMENTA	O pensar filosófico se efetiva histórica, social e culturalmente. Desta forma, o ensino de Filosofia no Ensino Médio, num curso profissionalizante deve se propor o seguinte desafios: a partir de sua tradição histórica consolidada, contribuir para a formação deste profissional de forma que o mesmo seja um sujeito autônomo, eticamente responsável e socialmente comprometido, como tem sido a Filosofia em seus mais de 25 séculos de existência. Da mesma forma, não se trata de pensar a Filosofia a partir apenas de seu núcleo ético-mítico gerador, mas refletir sobre outras formas de filosofar, tais como a oriental, a africana, bem como o exercício filosófico desenvolvido na periferia do <i>establishment</i> .
CONTEÚDOS	Ética. Filosofia Política.
OBJETIVO GERAL	Compreender e dominar os conhecimentos filosóficos necessários à análise dos processos sociais, políticos e econômicos que envolvem a sociedade humana nas suas mais diversas manifestações históricas, sociais e culturais.
METODOLOGIA	A Filosofia se caracteriza por um processo de reflexão contínua que, a partir de determinados conceitos, busca uma compreensão radical, crítica e de conjunto da realidade. Desta forma, a metodologia adotada partirá da compreensão dos alunos sobre determinados conceitos para, a partir de um estudo sistematizado do pensamento e de alguns escritos de alguns filósofos, apropriar-se de conceitos filosóficos para uma análise crítica, radical e de conjunto da realidade vivida.
ATIVIDADES	- Leitura, pesquisa e produção de textos; - Resposta a questões específicas; - Análise de textos e estudos de casos; - Leitura de texto clássico de Filosofia e elaboração de relatório com apresentação escrita e oral;
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	- Domínio do conceito; capacidade de se expressar oral e por escrito sobre o conteúdo filosófico; domínio da norma culta de expressão escrita e oral;
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	- Produção de texto individual, em duplo ou grupo com definição prévia de tema; prova; trabalho de pesquisa individual, em duplo ou grupo com apresentação escrita e oral; leitura e relatório de texto filosófico.
REFERÊNCIAS	ARANHA, Maria Lúcia Arruda. <i>Filosofando</i> . São Paulo: Moderna, 1998. CHAUI, Marilena. <i>Convite à Filosofia</i> . São Paulo: Atica, 2004. Coleção Os Pensadores. Diversos volumes. HORN, Geraldo Balduino (Org.). <i>Discutindo Textos Filosóficos: Conhecimento, Ética, Política e Educação</i> . Curitiba: Editora e Livraria Chain, 2008. _____. <i>Ensinar Filosofia: Pressupostos Teóricos e Metodológicos</i> . Ijuí: Unijuí, 2009. _____. <i>Textos Filosóficos em Discussão: Platão, Maquiavel, Descartes e Sartre</i> . Curitiba: Editora do Chaim, 2007. MONDIN, Batista. <i>Curso de Filosofia. Vol I, II e III</i> . São Paulo: Brasiliense, 1996. REALE, Giovane; ANTISERI, Dario. <i>História da Filosofia V. I, II e III</i> . São Paulo: Paulus, 2003. VVAA. <i>Filosofia</i> . Curitiba, SEED/PR, 2006.







APÊNDICE G - AVALIAÇÃO COMPREENSIVA SOBRE PRIMEIRA PARTE DA APOLOGIA DE SÓCRATES

Nome:.....Número:.....Turma:.....

A partir do estudo da primeira parte da Apologia de Sócrates, responda as questões abaixo:

1. Quais os dois grupos de acusadores que Sócrates identifica?

.....

2. Quais são as acusações antigas feitas a Sócrates?

.....

.....

3. Segundo Sócrates, qual era a sua missão e quem lhe encarregara de tal missão?

.....

.....

4. Qual a denúncia oferecida por Meleto contra Sócrates?

.....

.....

5. Por que Sócrates não teme a morte?

.....

.....

6. Segundo Sócrates, quem perderia com a sua morte?

.....

.....







UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino  
Orientador: Dr. Geraldo B. Horn  
Orientando: Rui Valse



APÊNDICE J – AVALIAÇÃO SOBRE A PRIMEIRA PARTE DO LIVRO X DE A REPÚBLICA

Nome:.....Número:.....turma:.....

1. Por que, segundo Sócrates, para fundar a cidade ideal, foi necessário proibir a poesia imitativa?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. O que é mimesis? Exemplifique.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Quais os problemas apresentados por Sócrates com relação à mimesis?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. É possível resistir à mimesis? Se sim, como?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



APÊNDICE K - AVALIAÇÃO SOBRE O LIVRO X DE A REPÚBLICA, DE PLATÃO<sup>1</sup>

1. Platão, no início do Livro X de *A República* afirma que a imitação está “a três graus de afastamento da verdade”. Que razões ele alega para sustentar essa afirmação?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

1. No Livro X de *A República*, Platão sustenta que “nossa alma é imortal e jamais perece”. Exponha sucintamente a argumentação que ele usa nesse trecho de *A República* para justificar sua afirmação.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Ao narrar o mito de Er, Platão por várias vezes faz referência a três conceitos: sensatez, equilíbrio e perseverança. Em que momentos ele faz tais referências e qual a importância dos mesmos nestes contextos?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

---

<sup>1</sup> A primeira e a segunda questão foram retiradas da prova de Filosofia da segunda fase do Vestibular de Verão de 2010/2011 da UFPR. Já a terceira questão foi elaborada pelo pesquisador.



Gráfico M - AVALIAÇÃO DA SEGUNDA E DA TERCEIRA PARTE DA APOLOGIA DE SÓCRATES - INFORMATIVA E INTERPRETATIVA

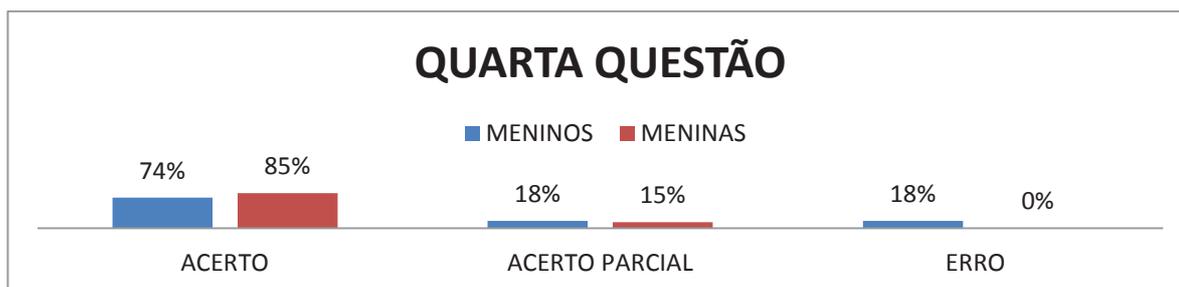
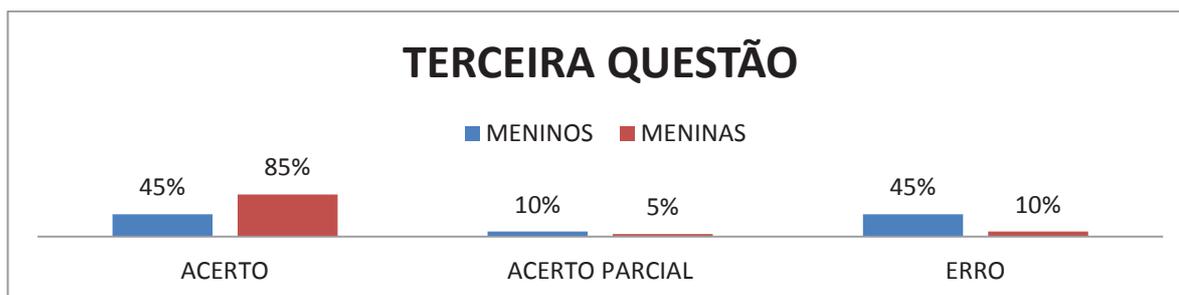
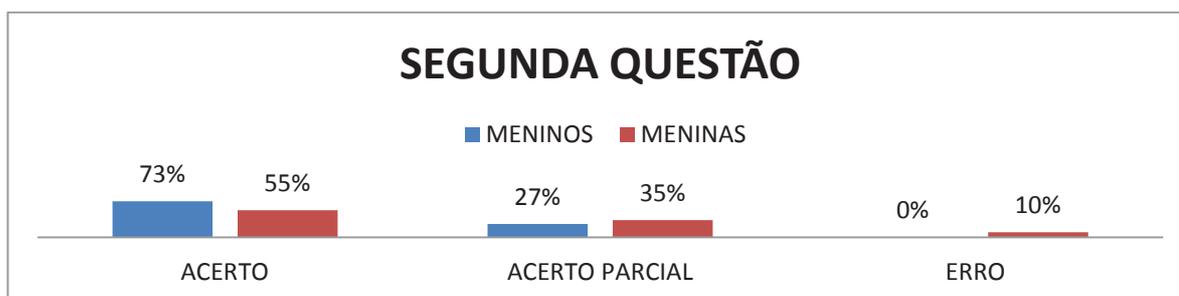
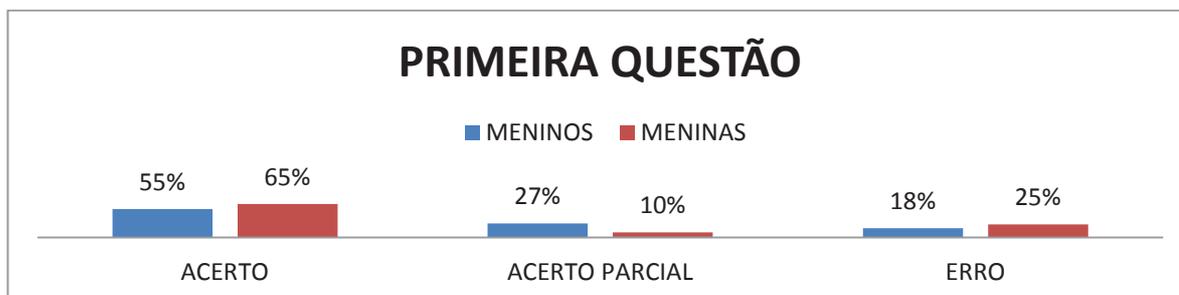
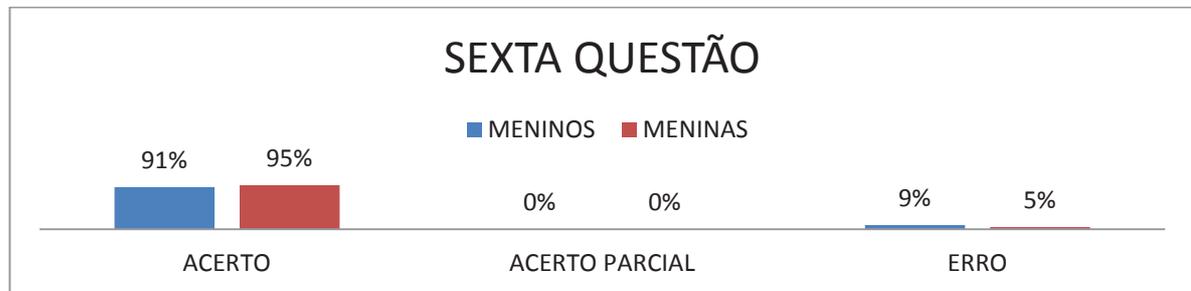
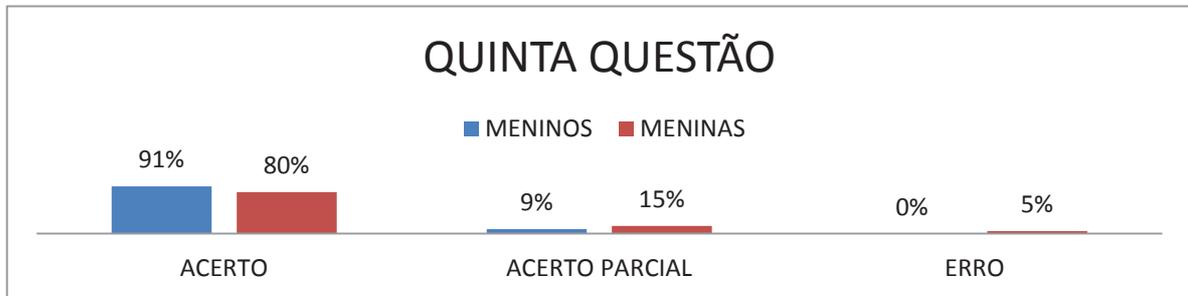


Gráfico M - AVALIAÇÃO DA SEGUNDA E DA TERCEIRA PARTE DA APOLOGIA DE SÓCRATES - INFORMATIVA E INTERPRETATIVA





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino  
Orientador: Dr. Geraldo B. Horn  
Orientando: Rui Valse



Apêndice M – AVALIAÇÃO DA SEGUNDA E DA TERCEIRA PARTE DA  
APOLOGIA DE SÓCRATES - INFORMATIVA E INTERPRETATIVA

1. O que procurou Sócrates, em vida, enquanto missão?

.....  
.....  
.....

2. Que diferenças Sócrates aponta entre ele e os atletas vencedores dos jogos olímpicos?

.....  
.....  
.....

3. Comente a seguinte passagem: “e que vida sem exame não é digna de um ser humano”, relacionado com a vida de Sócrates.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Por que, segundo Sócrates, ele não conseguiu convencer os que o condenaram?

.....  
.....  
.....

5. Como Sócrates encara a morte?

.....  
.....  
.....  
.....

6. Como Sócrates pede que os que o absolveram eduquem seus filhos?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino  
Orientador: Dr. Geraldo B. Horn  
Orientando: Rui Valse



APÊNDICE N - AVALIAÇÃO SOBRE A SEGUNDA PARTE DO DISCURSO, DE ROUSSEAU

1. Segundo Rousseau, até surgir a sociedade civil, o ser humano passou por muitos estágios. Sucintamente, cite e descreva os estágios a que ele se refere.

.....  
.....  
.....  
.....

2. Como Rousseau explica o aparecimento da família e quais as características da família inicial?

.....  
.....  
.....  
.....

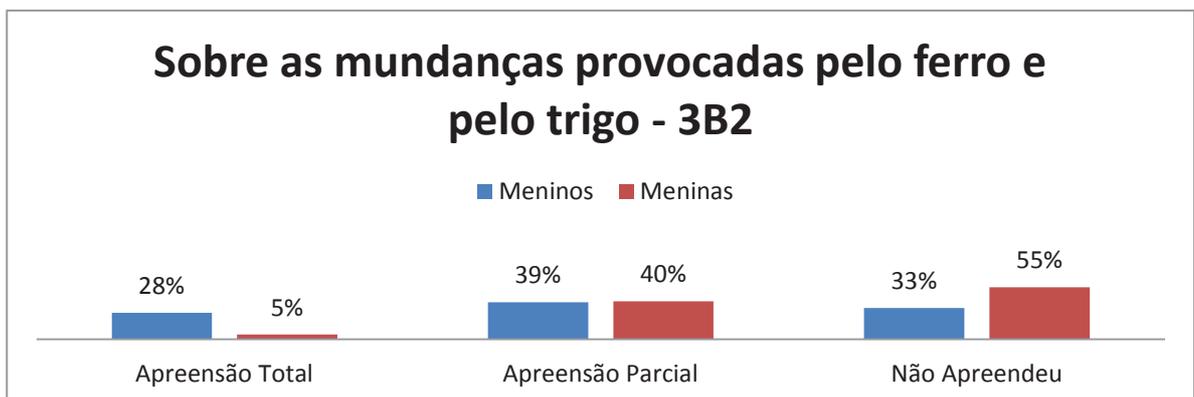
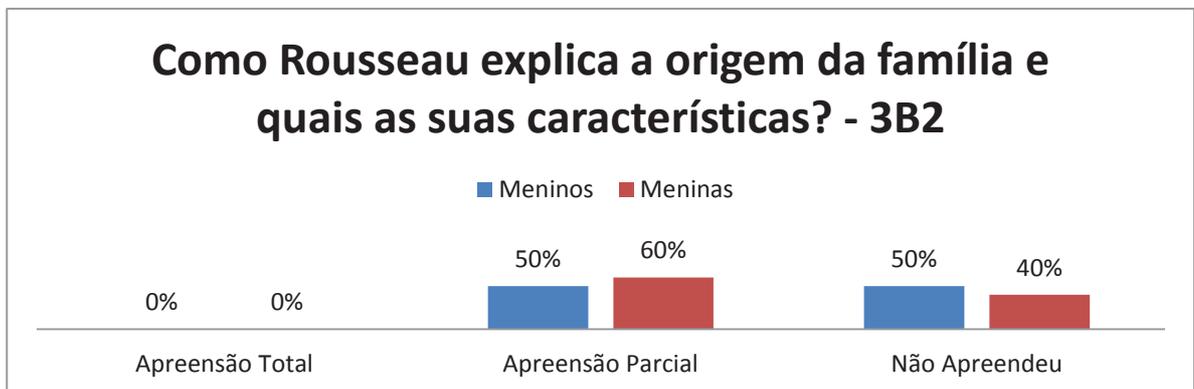
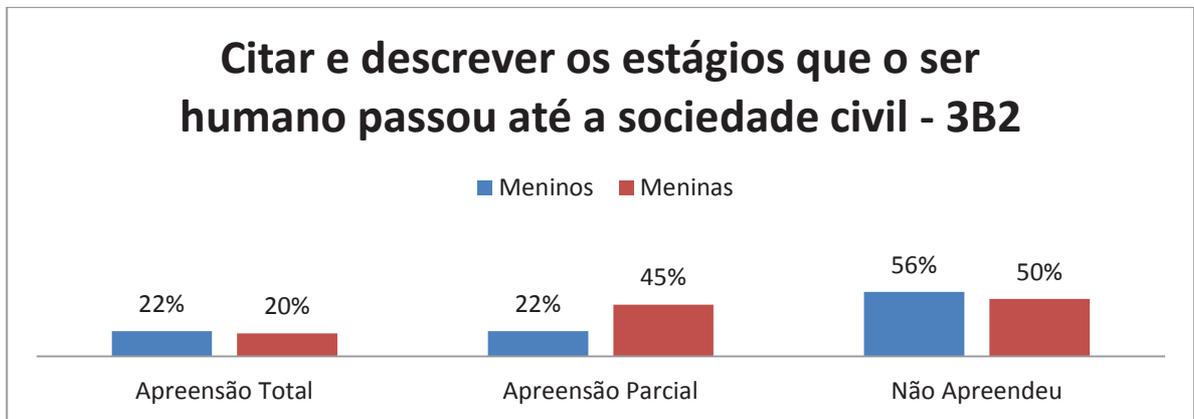
3. “Para o poeta foram o ouro e a prata, mas para o filósofo foram o ferro e o trigo que civilizaram os homens e perderam o gênero humano.” De maneira sucinta, disserte sobre as mudanças às quais Rousseau está se referindo.

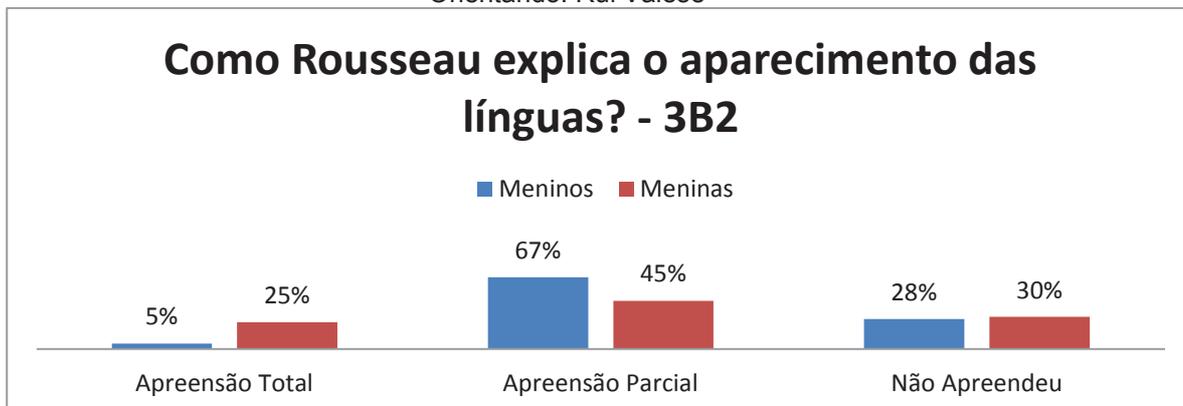
.....  
.....  
.....  
.....

4. Como Rousseau explica o aparecimento das línguas?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

GRÁFICO N - AVALIAÇÃO SOBRE A SEGUNDA PARTE DO DISCURSO, DE ROUSSEAU





APÊNDICE O – AUTORIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino  
Orientador: Dr. Geraldo B. Horn  
Orientando: Rui Valese



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – NREAM – NORTE  
COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO ARNALDO FAIVRO BUSATO – EFMNP

Fone/FAX: (0XX41) 3667-1237

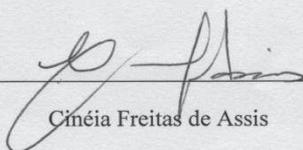
e-mail : arnaldo\_busato@yahoo.com.br

Rua Quinze de Outubro, 525 – Estância Pinhais – CEP: 83323-040 – Pinhais –PR.

### **CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, **CINEIA FREITAS DE ASSIS**, diretora deste estabelecimento de ensino, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa de doutoramento sobre o uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, sob responsabilidade do pesquisador Sr. Rui Valese e supervisão do professor Dr. Geraldo Balduino Horn, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná no Col. Est. Dep. Arnaldo Faivro Busato/Pinhais-Pr. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador a reprodução de materiais impressos, acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, à Biblioteca escolar, ao laboratório de informática, assim como dados estatísticos da escola.

Pinhais, 27 de maio de 2010.



---

Cíneia Freitas de Assis

Diretora Geral