

Filosofia e escola: vivências, desafios e possibilidades

Antonio Charles Santiago de Almeida
Gisele Moura Schnorr
Samon Noyama
(organizadores)

FILOSOFIA E ESCOLA :
VIVÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Antonio Charles Santiago Almeida
Giselle Moura Schnorr
Samon Noyama
(ORGANIZADORES)

FILOSOFIA E ESCOLA
VIVÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

1ª EDIÇÃO

Editora LiberArs
São Paulo
2014

Filosofia e escola : vivências, desafios e possibilidades

© 2014, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à

Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-85-64783-38-6

Editores

Fransmar Costa Lima

Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão Ortográfica

Os organizadores

Criação e capa

Fábio Costa

Editoração e diagramação

Cesar Lima

Impressão e acabamento

Gráfica Rotermund

Conselho Editorial

Saly Wellausen (Mackenzie)

Patrícia C. Dip (UNGS/CONICET – ARG)

Maria J. Binetti (CONICET – ARG)

Daniel Nascimento (UFPI)

Deyve Redyson (UFPB)

Ary Baddini Tavares (UNIMESP)

Eduardo Kickhofel (UNIFESP)

Jorge Miranda de Almeida (UESB)

Marcia Tiburi (Mackenzie)

Marcelo Martins Bueno (Mackenzie)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Almeida, Antonio Charles Santiago

A444f Filosofia e escola: vivências, desafios e possibilidades / Antonio Charles Santiago Almeida, Giselle Moura Schnorr, Samon Noyama (organizadores) - São Paulo: LiberArs, 2014.

ISBN 978-85-64783-38-6

1. Filosofia – Estudo e Ensino 2. Filosofia – Ensino Médio 3. Educação I. Título

CDD 107

CDU 1

Bibliotecário Responsável: Neuza Marcelino da Silva – CRB 8/8722

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.

Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda

www.liberars.com.br

contato@liberars.com.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
PARTE I	
Escola, currículo e ensino de filosofia <i>Giselle Moura Schnorr</i>	13
A vida, o palco e a sala de aula: breve ensaio sobre teatro, filosofia e educação <i>Samon Noyama</i>	37
Reflexões sociológicas: rascunhos de leitura <i>Antonio Charles Santiago Almeida</i>	45
Kairós, reflexões sobre o processo de construção de um jogo didático de filosofia. <i>Ane Schulz; Carlos Eduardo Ribas; Denise Ruda; Marcos Balaban; Pâmela Costa; Samon Noyama</i>	65
PARTE II	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	
Excertos de oficinas: olhares sócio-filosóficos no chão da escola <i>Antônio Charles Santiago Almeida, Jacqueline Bueno, Jane Ribeiro Didek Santos, João Venâncio Scherer, Mateus Gustavo Coelho, Odair José Campos, Odenir Pires, Solange Alves Pereira.</i>	81
Filosofia e conhecimento: experiências no cotidiano escolar <i>Vanessa Francisca Petters, Sílvia Miketa, Inês Topolski, Suelen Moura Sarnes e Osmar Schroh.</i>	95
Memória e juventude <i>Alexandre Pinheiro; Bruna Domingues; Cleberson Bialeski; Giselle Moura Schnorr; Helton Zavaski; Sergio Andrigueto; Suelen Alves e Marcel Flenik</i>	105

APRESENTAÇÃO

Este livro é a culminância do trabalho desenvolvido no subprojeto Filosofia na Escola de Ensino Médio: vivências, desafios e possibilidades, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR, Campus União da Vitória, que teve início em meados de 2012 e sua conclusão em fevereiro de 2014. O sub-projeto PIBID de Filosofia da UNESPAR, único na área em nossa instituição, percorreu uma travessia particularmente interessante por dois aspectos: primeiro, porque não abriu mão de fortalecer os laços nem sempre nítidos e aceitos entre a filosofia e outras áreas afins, como a sociologia, a literatura e as artes em geral. Segundo, porque insistiu no caminho mais longo a ser percorrido, a saber: o de começar com os primeiros passos, sem queimar etapas, e produzir todo o seu trabalho tendo como referência a situação atual das escolas porque passou.

No diálogo com a comunidade escolar, em algumas incursões de pesquisa qualitativa sobre os sujeitos e a cultura escolar, no estudo das políticas educacionais no contexto da história do ensino médio, da compreensão do currículo, do conhecimento e da cultura escolar como campos de pesquisa com importantes contribuições na formação de professores, procuramos compreender *o lugar ou não-lugar* da filosofia na escola. Neste movimento teórico-prático vivenciamos o cotidiano escolar e possibilidades da aprendizagem do ser professor/a de filosofia. No que compreende a relação entre filosofia e sociologia, um diálogo quase que interrompido, professores e alunos estabeleceram relações entre estes dois ramos do saber a partir de temáticas apresentadas nos livros didáticos, sejam da filosofia ou da sociologia. Por essa razão, por meio da observação das aulas, da escuta dos alunos e leitura pormenorizada dos livros didáticos foi possível, após o diagnóstico da realidade escolar do Colégio Estadual Túlio de França, articular debates por meio de intervenção nas aulas e também com oficinas em contraturno com alunos daquele estabelecimento de ensino para sustentar a hipótese aventada no início do trabalho, a saber, explorar a possibilidade de fazer com que filosofia e sociologia conversem no sentido de fortalecer o ensino e a aprendizagem.

A relação da filosofia com a literatura e as outras artes é um tema que atrai os filósofos desde a época de Platão e Aristóteles. A proximidade da

filosofia com a arte foi explorada como objeto de estudo por uma equipe de trabalho do nosso projeto, que desenvolveu na prática dois produtos resultantes dessa reflexão: um conjunto de oficinas que se apropriou da metodologia do teatro fórum de Augusto Boal, que foi realizada em dois eventos que participamos ao longo ano de 2013, e o jogo didático *Kairós*, resultado de um trabalho extensivo de pesquisa bibliográfica para a composição de um jogo de tabuleiro para auxiliar a atividade de docentes de filosofia e sociologia junto às turmas de Ensino Médio. Além disso, celebramos também essa aproximação em ações conjuntas com o subprojeto PIBID do Curso de Letras Espanhol- “Memórias Poéticas” do nosso campus, através de oficinas e uma intervenção política-poética nas ruas da cidade.

O diagnóstico feito nas escolas participantes do projeto¹ foi de extrema importância para pensarmos as atividades a serem realizadas, mas não somente isso: proporcionou aos bolsistas uma experiência mais efetiva, radical até, pois se tratou de uma inserção no ambiente escolar de uma maneira que dificilmente eles poderiam ter durante os estágios que fazem ao longo do curso de licenciatura em Filosofia. Essa experiência, tal como ocorreu, trouxe para as nossas discussões um pouco do melhor e, em igual medida, um pouco do pior da situação que se encontra, em geral, o professor de filosofia do Ensino Médio da rede pública de nossa região, que provavelmente, e guardando as devidas proporções, não se afasta demasiadamente da situação dos nossos pares Brasil afora. Essa condição, agora diagnosticada e saboreada na prática pelo nosso projeto, nos alimentou com problemas, dilemas, impasses, mas também com muita vontade de buscar alternativas, novas ideias, discutir formas de construir uma história diferente para o ensino de filosofia, para a educação, e porque não, para o nosso país.

Os textos que seguem adiante são fruto da reflexão interessada de bolsistas, professores supervisores e coordenadores do projeto, que se dispuseram a passar para o papel um pouco dessa experiência, tangenciando com a formação teórica e outras experiências de vida, que, como o leitor poderá observar, é muito diversificada e plural. Longe de pensar em reunir textos que sigam uma mesma direção, nós, organizadores, desejamos que as diferenças apareçam, que as divergências marquem

¹ O Subprojeto de Filosofia da Universidade do Estado do Paraná - UNESPAR – Campus União da Vitória, no período de agosto de 2012 a fevereiro de 2014, concentrou suas atividades em três escolas da rede pública de ensino, todas no município de União da Vitória, a saber: Colégio Estadual Túlio de França, Colégio Estadual José de Anchieta e Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza.

presença e, entretanto, não se perca de vista o quão saudável e enriquecedor é o diálogo, a troca, e o pensamento do outro.

O artigo de Giselle Moura Schnorr “Escola, Currículo e Ensino de Filosofia” olha a escola como portadora de saberes e de cultura que se expressam nos sujeitos que constroem o trabalho pedagógico. Como tal a escola é um locus importante de formação inicial e continuada dos professores. Os territórios, muitas vezes intransponíveis no espaço acadêmico, da rica produção no campo da pesquisa educacional, a filosofia e os estudos sobre ensino de filosofia são aqui aproximados desde o chão da escola.

No ensaio “A vida, o palco e a sala de aula: breve ensaio sobre teatro, filosofia e educação”, Samon Noyama traça uma perspectiva da relação entre filosofia, literatura e teatro, com a dupla intenção de, por um lado, apresentar brevemente como se deu essa relação na trajetória da história da filosofia, considerando o valor atribuído às artes no tocante à formação cultural do homem, e, por outro lado, discutir as possíveis intervenções que a literatura, em especial os textos teatrais, podem trazer para contribuir com o enfrentamento das dificuldades vividas por docentes de Filosofia no Ensino Médio.

O terceiro texto de Antonio Charles Santiago Almeida, rascunho de leitura, promove uma localização da sociologia no século XIX e sistematiza, conceitos que são capitais para compreensão do debate sociológico à luz dos autores que são denominados de os clássicos do pensamento social ou, dito de outra maneira, os fundadores da sociologia, sendo estes, Comte, Durkheim, Weber e Marx. O texto resgata um debate em torno do surgimento da sociologia, aponta para o seu desenvolvimento e a classifica a partir de um método que se configura como “o método sociológico”. Dessa maneira, o autor, professor de filosofia e de sociologia, apresenta, também, sugestões de atividades que podem, a partir da sala de aula, sistematizar o conteúdo tratado no artigo, como provocar debates em torno das questões mais urgentes da sociologia. Todavia, rascunhos de leituras são, na perspectiva do autor, uma interpretação nascida de leituras e anotações para o desenvolvimento das aulas de sociologia com alunos do Ensino Médio.

Em seguida, o texto “*Kairós*, reflexões sobre o processo de construção de um jogo didático de filosofia” traz uma abordagem sobre a criação deste jogo didático. Construído a partir de uma proposta interdisciplinar, agregando conteúdos de Literatura, História e Ciências, o jogo *Kairós* é o resultado de uma constatação lapidar, a saber, a dificuldade de trabalhar com o rigor conteúdos de filosofia e a suposta falta de interesse que eles

provocam nos estudantes. Os autores explicam como o jogo pode reduzir a distância entre a linguagem e os interesses dos jovens e os conteúdos da filosofia, proporcionando uma alternativa para se iniciar os estudos em filosofia de uma forma lúdica, divertida e que explora a curiosidade e o espírito competitivo, características comuns dos jogos de tabuleiro.

A segunda parte do livro traz sínteses do trabalho realizado nos três colégios em que nos fizemos presentes com o PIBID-Filosofia. Partilhamos essas experiências e deixamos aqui o convite para a continuidade do diálogo, com o desejo de que novos caminhos em prol da escola pública de qualidade para todos em que o direito aos saberes e conhecimentos sejam assegurados como condição de afirmação da dignidade humana.

Os organizadores,
janeiro 2014.

PARTE I

ESCOLA, CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA

Giselle Moura Schnorr²

Introdução

Ao sermos acolhidos pelos colégios para desenvolvermos as atividades do PIBID-Filosofia tínhamos algumas possibilidades previamente traçadas para este trabalho, no entanto, tínhamos, também, como pressuposto que nossas vivências nasceriam desde o chão da escola, do diálogo com sua realidade cotidiana, de seus desafios e de suas possibilidades. Assim, em cada escola construímos relações de proximidade respeitando suas especificidades e os diferentes sujeitos que a compõe. Da análise do vivido e observado nasceram as atividades. Tomamos a compreensão do universo educativo escolar, sua história, seu modo de organização, potencialidades e fragilidades como exercício de aprendizagem. Compreender cada escola nos mostrou riquezas e complexos desafios à prática docente, em especial no Ensino Médio, onde nos inserimos. Do específico de cada escola, fomos ao geral, relacionando a história do Ensino Médio no Brasil e as políticas educacionais recentes com o vivido nas escolas.

A imersão no universo escolar pelos bolsistas de iniciação à docência, acompanhados pelos professores supervisores, amplia e possibilita uma melhor compreensão deste espaço de atuação profissional: A Escola Pública. Procurando superar práticas fragmentadas, ainda comuns na formação de professores, abraçamos neste trabalho a possibilidade do aprendizado do trabalho coletivo, participativo e a construção de ações em permanente diálogo com o cotidiano escolar, de acolhimento, mas também de análise crítica e de intervenção propositiva. Trata-se de uma experiência que buscou fomentar a formação docente (inicial e continuada) e para isso promoveu o conhecimento sobre a escola como espaço-território rico de significações. Escola como território construído por sujeitos que

² Professora do Colegiado de Filosofia, da Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR – Campus União da Vitória, Coordenadora do Subprojeto PIBID: “Filosofia na Escola de Ensino Médio: vivências, desafios e possibilidades” (2012-2014).

cotidianamente produzem e reproduzem práticas educativas sob as quais, muitas vezes, em função de diversos fatores pouco se reflete.

Na escrita deste trabalho olhamos para esta experiência tomando como referência o conceito de globalização e de território de Milton Santos. Enfatizamos a importância da aproximação dos sujeitos do espaço escolar na construção do currículo, condição para que o conhecimento seja significativo na formação humana a que a escola se propõe, bem como condição para que a escola se situe diante da complexidade da sociedade atual, por um lado altamente tecnológica e desenvolvida e por outro largamente excludente e discriminatória. Retomando brevemente as teorias sobre currículo chamamos a atenção para a necessária aproximação desses estudos com o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e a formação de professores no âmbito dos cursos de licenciatura.

1. Sociedade e Escola: um olhar desde o território

Milton Santos, diz que é preciso entender o Brasil a partir de seu território. O território é natureza e cultura; produto e produção histórica de sentidos, de significados: “Pode-se definir o território a partir do Estado, como na ciência política ou pelos acidentes geográficos, como fazia outrora a geografia (...), trabalhamos com a ideia de que o território é a construção da base material sobre a qual a sociedade produz sua própria história” (SANTOS, 2002, p. 70).

Território, portanto, é movimento que se constitui em circunstâncias históricas e políticas onde, hoje em tempos de globalização, tudo é interdependente, levando em conta a fusão entre o local, o global invasor e o nacional sem defesa. Território pode ser compreendido como o espaço dado e como espaço construído. O espaço dado é representado pelo país, pelos estados, cidades, bairros, vilas e suas diversas fronteiras constituídas pelas forças da história. Mas território é, também, o espaço construído pelos sujeitos. O espaço se torna assim uma extensão do próprio sujeito, comunica o que são, numa verdadeira geografia da aterrissagem, onde se mesclam identidades e diversidades, tempos e memórias e afetos, subjetividades.

Olhemos os espaços escolares como territórios! Percebemos, então, que não são simples cenários onde ações educativas se desenvolvem, mas são espaços plenos de significações; espaços sociais e culturais onde se realizam se produzem e se reproduzem relações de poderes, práticas e representações simbólicas, culturais, históricas e sociais. O espaço escolar se constitui como verdadeiras cartografias para investigação deste como

território. Cartografias que podem ser analisadas em sua arquitetura e na linguagem que representa; como espaço de seleção da cultura através do conhecimento que transmite por meio do currículo; dos rituais de organização dos sujeitos, do tempo e do espaço; no modo como este espaço disciplinam, educam, dispendo os corpos e as atitudes humanas, tendo em vista que nenhum espaço é neutro e que, portanto, representam formas de pensamento e relações sociais.

Desejamos, então, provocar a reeducação do olhar sobre a Escola para assim pensar e vivenciar possibilidades. Cabe aqui uma observação sobre a diferença entre ver e olhar. Cardoso (1995, p. 347-360) diz que ver é passivo, involuntário, significa deslizar sobre coisas de forma desatenta, ingênua, já o olhar é ativo, atento, direcionado, indaga, investiga, é deliberado. Entre o ver e olhar o mundo se configura de diferentes formas, enquanto o ver abre um campo de diferentes significações o olhar as procura, buscando sentido, pensando, interrogando. Um exemplo do olhar está no viajante que chega num lugar onde é estrangeiro:

As viagens ampliam o movimento do olhar, pois viagem e olhar têm um parentesco inequívoco. As viagens ampliam o movimento do olhar na exploração da alteridade, no desejo de “olhar bem”. O olhar se embrenha nas frestas do mundo; a viagem - como o exercício do olhar - tem origem nas brechas do sentido. O viajante fura o horizonte da proximidade e transpõe os limites de seu mundo para fixar a atenção mais além, penetrando pelos vãos do próprio mundo (CARDOSO, 1995, p. 347).

Cabe destacar que conhecer implica em se perguntar em como conhecer. Isso se torna mais complexo quando o espaço a que se propõe conhecer já é por nós permeado em significados ao longo de nossas trajetórias de vidas, seja como alunos, professores ou futuros professores. A escola é uma instituição que marca nossas vidas e voltar-se para ela com a tarefa de pesquisa e de aprendizagem do ser professor requer reeducar o olhar para assim envolver-se diante do “já conhecido” buscando algo mais, como nas viagens que envolvem o viajante no estranhamento, no distanciamento e na escolha de caminhos, na percepção de algumas paisagens e de outras não. Mesmo num caminho já conhecido o estranhamento com o que nos é próprio, tornando-o estranho a si mesmo, pode alargar possibilidades sobre este lugar e como interagir com ele.

As trajetórias traçadas nos três colégios em que o PIBID-Filosofia se desenvolveu contêm convergências e divergências, são plurais e contêm pontos em comum. Não vemos isso como um problema, mas como resultado desse compromisso do *fazer-com*, que buscou conhecer convivendo com o

óbvio, o trivial e, também, com o inédito, o criativo. Como nas viagens o mundo não se estreita, não se simplifica, mas abre-se, convida a vivenciar e experimentar a vertigem da desestruturação do que parecia seguro, “verdade” e apontam dúvidas, incertezas, aprendizados, erros e acertos.

Desde as primeiras atividades nas escolas os bolsistas foram desafiados a observar e registrar em cadernos de campo o movimento cotidiano da escola, a entrada e saída dos estudantes; seus corpos; seus estilos e estereótipos; a dinâmica nas salas de aula, no pátio e no recreio; a relação professores e estudantes; estudantes e estudantes; funcionários e estudantes; as múltiplas inter-relações humanas, os rituais, os espaços, as paredes, a arquitetura, o tempo; as “tribos” e “galeras”; os exercícios subjetivos de poder, afeto, apego ou desapego, ensino e aprendizagens, enfim movimento vivo que comunica. Exercício permanente de observar o que os movimentos expressavam na complexa cultura escolar, o que “diziam” os sujeitos que ali vivenciam, interagindo, aprendendo e ensinando, num *continuum* de conflitos, de encontros e de desencontros em que certamente transformam e se transformam.

Ao conceber a escola assim, como território político e cultural, buscamos reconstruir nossos olhares sobre a escola, estudamos os documentos orientadores das práticas educativas, alguns teóricos sobre educação, sobre ensino médio e sobre ensino de filosofia e de sociologia; realizamos muitas conversas e reuniões de planejamento. Todas as atividades tiveram desde o início como chave de reflexão a construção coletiva e acreditar ser possível apontar possibilidades de práticas educativas no ensino de filosofia considerando o contexto em que nos inserimos, os desafios da sociedade contemporânea atual na formação da juventude e nestes a problemática realidade da escola pública brasileira.

Conscientes de que a instituição escolar não é uma ilha, que vivemos numa época marcada por permanentes e rápidas transformações em todas as esferas: política, econômica, social e cultural. Que o estágio atual do capitalismo incide sobre os territórios impactando com mudanças de valores e de construção de identidades cada vez mais voltadas para o imediato, o fragmentado, o descartável, o individualismo e a sociedade de consumo. Como educadores sabemos que temos que relacionar o global e o local; o conhecimento e a cultura; política e ética.

Ensinar filosofia para nós situa-se na busca de compreendermos essa época em que convivemos com a maior riqueza e com a mais extrema pobreza; com catástrofes ambientais com milhares de vítimas; com o mercado financeiro acima da vida; com a cultura do consumo e no consumindo o outro na busca de realização, com a banalização do

sofrimento e da violência no cotidiano e nas mídias, como coloca Chomsky, vivemos numa era de mentes docilizadas e manipuladas: “Platão perguntou: Como é possível que saibamos tanto, com tão pouca informação? E Orwell parafraseou – Como é possível que saibamos tão pouco, com tanta informação? Pois toda esta informação é como areia nos olhos, nos impede de ver e de saber” (CHOMSKY, apud GARCIA, 1996, p. 159).

Trabalhar com educação e com filosofia situa-se, também, no campo da esperança e da beleza. Pois são inúmeras, felizmente, as experiências que tentam romper com códigos dominantes, sejam no campo das lutas políticas e/ou culturais. Práticas que buscam instaurar novas formas de organização e de cultura, tendo como horizonte a dignidade humana, a solidariedade, ética, a justiça social. Movimentos Sociais lutando contra regimes autoritários, movimentos feministas, de luta por moradia, por reforma agrária, por direitos humanos, movimentos ecológicos, sindicais, quilombolas, indígenas, dentre outros.

A escola como instituição social não está alheia a esses processos em que permanentemente as subjetividades são gestadas nas contradições da sociedade. Seu papel é voltar-se explicitamente e criticamente à produção cultural da humanidade, na qual se insere a filosofia. Seu trabalho é formação humana e esta se faz por meio do conhecimento. As escolhas em torno de *quê* conhecimentos poderiam ser trabalhados e de *como* fazê-la estiveram no cotidiano de nossos estudos e planejamentos, pois a importância efetiva da aprendizagem reside na maneira como os conhecimentos são apreendidos pelos educandos e incorporados à prática (FREIRE, 1997, p. 86).

Como os educandos apreendem o conhecimento filosófico na escola? Como percebem a função da escola em suas vidas? Como ensinar filosofia para adolescentes e jovens? Estas e outras questões estiveram presentes nesta caminhada. Significar o conhecimento como condição de formação humana, por parte dos estudantes de iniciação à docência, futuros professores e pelos estudantes do ensino médio foi uma busca permanente em nossas vivências no PIBID Filosofia.

As universidades tradicionalmente formam professores numa perspectiva epistemológica em que o conhecimento é assumido como representação da realidade, perspectiva que se reproduz na escola nas noções de ensino como transmissão ou transposição de conhecimentos das ciências de referência. O equívoco desta perspectiva está em dissociar o conhecimento de sua produção, ou seja, cabe às universidades assumirem a pesquisa, a produção do conhecimento, como princípio de ensino, que tratadas de forma indissociável, podem conduzir os futuros professores ao

exercício da construção de sua própria aprendizagem do ser professor. Por sua vez essa concepção pode, também, se efetivar na escola, superando a mera reprodução do conhecimento, reduzido a transmissão instrumentalizada via manuais didáticos a serem memorizados e depois esquecidos.

Em nossa experiência tecemos caminhos nas tramas do que denominamos oficinas de ensino e de aprendizagem. Pois não se tratava para nós de planejar e executar planos de ensino desprovidos das demandas formativas concretas dos estudantes ou sem diálogo com o currículo e com o ensino médio como um todo.

Utilizamos o termo oficinas no sentido de sermos artífices de saberes, conhecimentos e experiências. Como verdadeiros artesões nosso foco foi superar a noção do trabalho fragmentado, ao modo taylorista-fordista ainda tão presente no espaço escolar. Olhamos a escola como um todo de relações humanas, de ensino e de aprendizagem. Transpomos algumas fronteiras e ampliamos os territórios aproximando disciplinas. Acadêmicos vivenciaram a iniciação à docência; supervisores tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas e compartilhar experiências; estudantes do ensino médio foram desafiados a serem sujeitos de suas aprendizagens, onde o conhecimento, é sempre uma descoberta ao ser construído na busca de compreensão de si e do mundo, no âmbito da cultura, desencadeando processos de busca de sentido (SEVERINO, 2003, p. 53).

Aprender a ensinar, ensinar e aprender são processos de construção dos conteúdos reais e não o domínio de técnicas de transposição de conteúdos formais. No caso do ensino de filosofia este exercício se expressa como produção do pensar e do reaprender a pensar, onde se ensina e se aprender pesquisando (SEVERINO, 2003, p.57). Como artífices de conhecimentos significativos nasce cada oficina nos colégios. Resultado da observação, escuta e análise da realidade escolar, dos desafios das salas de aula, do estudo da história da filosofia e demais áreas de conhecimentos e da relevância dos conteúdos na formação dos jovens com quem interagimos.,

Na condição de professores que trabalham com a formação de professores, no espaço universitário, temos tido a possibilidade rica e complexa de aproximação com a educação básica, razão de ser de nosso trabalho nas licenciaturas e com muito a se construir no campo do ensino de filosofia. Olhamos para a escola como território de encontros, de vivências e práticas educativas, que no seio da lógica do capital globalizado, ensina e aprende, ou seja, recusamos a ideia de que esta instituição apenas reproduz as desigualdades e nos inserimos nela assumindo-a como território de lutas pela afirmação da dignidade humana.

A escola, vivendo as contradições da sociedade em que se situa é, também, tempo e lugar de compartilhamento de pensamentos, de conhecimentos, de cultura, de diversidade, de justiça e de beleza, fazendo-se um território fértil para a construção de formas de existência, de práticas políticas e pedagógicas fundadas na horizontalidade, na promoção da autonomia, da cultura da participação democrática, que significa colocar-se na contracorrente da hegemonia do mercado e a favor da humanidade. Cada exercício de escuta que realizamos dos estudantes do ensino médio, as observações participantes dos espaços escolares, os estudos, planejamentos e efetivação das oficinas representaram possibilidades de vivências da dimensão educativa da escola, com sucessos e insucessos, onde todos foram convidados e desafiados a serem sujeitos do conhecimento escolar.

Trata-se de experiências que nos ensinam que as juventudes precisam ser percebidas em suas especificidades, ouvidas e suas falas. Ao não serem silenciadas, podem ser o ponto de partida dos conhecimentos nas aulas de filosofia, onde partindo do contexto social, cultural, formativo chegamos aos textos filosóficos, traçamos exercícios de interdisciplinaridade, apesar da terrível fragmentação imposta pelo modelo curricular vigente.

Nossa pretensão tem sido muito mais educarmos a nós mesmos no sentido de nos (re)-vermos como docentes, da educação básica ou superior, e quem sabe assim nos colocarmos no desafiador movimento de transformação social, no qual se insere a escola, a filosofia, a universidade. Movimento de transformação, contra as formas de uniformização e anonimato – contra conservadorismos e autoritarismos – em favor de novas relações sociais e pedagógicas, que se recusam a silenciar-se diante das injustiças e se recusam a silenciar a juventude afirmando-a como sujeito de sua história e possuidores de cultura.

Tratar a escola como território tem sido para nós ação que a afirma como possuidora de cultura, como espaço de possibilidade de criação, de arte, de ludicidade, de liberdade. Abrindo espaço para o imaginário, para as culturas, as artes, suas formas de manifestação e resistências, no currículo escolar. Tal como fizemos com o diálogo entre filosofia e sociologia, sobre educação e relações étnico-raciais, com atividades de Capoeira e Cultura Afro-brasileira; com oficinas sobre Filosofia e Feminismo; sobre diversidade sexual; sobre Música e Teatro trabalhando as desigualdades sociais. Com oficinas de História em Quadrinhos e Filosofia; Conhecimento e Filosofia na Praça; Corpo, Dança e Filosofia, Juventude, Liberdade e Filosofia, Teatro Fórum e Filosofia, entre outras.

Propomo-nos a estabelecer relações de proximidade entre filosofia, pedagogia e cultura; entre educação e cultura popular; entre escola e

juventude; entre educadores e educandos; entre o currículo oficial e o vivido. Num processo dialógico que fosse gestando formas de pensar e praticar o ensino de filosofia e a educação. Exercício muitas vezes difícil e com diferentes significados para cada sujeito envolvido. Vimos que a escola é espaço que expressa que “o poder a serviço da dominação nunca é total” (GIROUX, 1986, p. 260), pois a resistência é sua parte constitutiva, que aparece no comportamento de estudantes, em sala de aula, no pátio, assim como na vida social mais ampla. Muitas vezes formas de expressão que precisam ser objeto de reflexão para, quem sabe, deixarem de ser percebidas apenas como “mau comportamento”, “indisciplina”.

Compreender as formas de resistência no interior da escola é um caminho possível para a própria escola pensar a si mesma, compreender as relações sociais em que está inserida, com elas aprender e contribuir para relações sociais transformadoras. Esta consciência social, talvez, represente o primeiro passo para que os estudantes atuem como sujeitos “engajados”, dispostos a questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da “ordem social” (GIROUX, 1986, p. 261). Exercício esse que se dá no cotidiano da escola, nas práticas de gestão democráticas e participativas, com grêmios estudantis atuantes; na construção coletiva de projetos políticos-pedagógicos debatidos e constantemente revistos; no currículo vivo onde o conhecimento é assumido de forma dinâmica, na formação intelectual de todos de forma dialógica e do fundamental afeto, pois:

Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correção ideológica. Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX & SIMON, [s.d], p. 106).

Uma prática educativa assim é investida da valorização dos sujeitos e seu alcance está em fortalecer a educação na transformação da sociedade. Como sugere Giroux (1986) deve-se considerar que uma educação para a transformação social recorre à análise do poder e procura entender o significativo das contradições, disfunções e tensões existentes na escola, mas também no cotidiano social mais amplo. Deve-se, portanto, localizar os

conflitos e realizações subjacentes na escola, na sociedade e investigar como podem contribuir para a educação da juventude.

A formação inicial e continuada de professores constitui-se, também, uma importante oportunidade para reflexão acerca da construção de nossas identidades profissionais. Como profissionais estamos submetidos a políticas, condições de trabalho, de gestão, de carreira e salários, de avaliações e como nos aponta Arroyo (2011, p, 9-10) é na sala de aula que temos o espaço central de nosso trabalho e é neste espaço que cotidianamente temos a oportunidade de redefinir práticas do ensinar e do aprender.

Ao chamar atenção para o espaço da sala de aula, Arroyo (2011, p, 10-11) focaliza o campo do “currículo como território de disputas por reconhecimento nossos e dos estudantes”. Compreender o currículo como território de disputas é reconhecer que a escola como espaço de relações sociais é permeada pelas lutas do movimento docente por reconhecimento e valorização, por relações com o conhecimento, onde ensinar é estar imerso em valores, interesses, concepções, escolhas e se insere em nossa postura diante do mundo atual. Currículo é, portanto, território humano no qual identidades são cotidianamente gestadas, onde vivenciamos tentativas de “dar conta das artes de conviver, educar, ensinar infâncias-adolescências tão quebradas pela desordem social.”

Na sala de aula o currículo é vivo, é lugar de práticas onde encontramos realizações, compromisso ético-político, mas também, tensões, cansaços, incertezas e mesmo momentos de crises. Vivenciar a experiência de formação docente, tal como do PIBID, é um momento privilegiado para refletirmos acerca do currículo como território de possibilidades acerca da construção de nossas identidades como profissionais que trabalham com o conhecimento, portanto, a valorização do conhecimento na atividade docente é fundamental para a efetivação de relações de ensino e aprendizagem de sucesso no espaço escolar. Dada a centralidade do currículo como porta-voz da cultura e do conhecimento consideramos importante os estudos sobre currículo, as teorias de currículo aproximando-as dos estudos para o ensino de filosofia no ensino médio.

2. Currículo e o Ensino de Filosofia

O currículo diz respeito à seleção e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Enquanto tal expressa uma concepção de mundo, de sociedade e ser humano de determinada época em que se insere. Currículo compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, técnicas, recursos, procedimentos metodológicos

desenvolvidos pela escola e dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades para sua consolidação e avaliação (SILVA, 2003).

No campo da pesquisa educacional nas últimas décadas tivemos importantes estudos e contribuições acerca das teorias sobre currículo, no entanto, no campo da formação de professores de filosofia parece que esse debate e essas contribuições ainda não tiveram efetivas aproximações. Supomos que isso em parte se deve ao fato que, enquanto as pesquisas na área de educação foram desenvolvidas, os cursos de filosofia em sua maioria não se voltavam para a escola, a educação e o ensino, haja vista que a filosofia não era uma disciplina obrigatória no currículo escolar. Ainda que tenhamos vasta e significativa produção de pesquisa na área de filosofia nas universidades brasileiras, estas em sua maioria não se vinculam a um diálogo com a educação e formação de professores, sendo bastante recente algumas pesquisas sobre o ensino de filosofia³, algumas ainda circunscritas às pós-graduações na área de educação.

Existe, também, uma dicotomia subjacente a muitos cursos de graduação em filosofia, a saber, de que não se pode ensinar alguém a ser filósofo, isto é, a criar novos conceitos e a tentar produzir teorias, mas que somente é possível formar bons professores de filosofia, isto é, pessoas que saibam ensinar filosofia, entendendo-se este ensino como transmissão de conhecimentos em que se transfere o que os filósofos consagrados como tais escreveram ou ensinaram. Nesta concepção o fundamental não está em desenvolver a capacidade de refletir filosoficamente os desafios contemporâneos, a partir do estudo da história da filosofia e dos textos dos filósofos, não está em possibilitar a cada um pensar por si mesmo a sua existência, há uma dicotomia entre ensino e pesquisa:

Em nossas universidades, geralmente se estimula a formação do “aluno-pesquisador”, considerando-se que as mentes mais “lúcidas” devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. No entanto, aqueles que não mostram, na visão dos professores-pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa, são aconselhados a dedicar-se ao ensino da filosofia. Aos que não podem ser “pesquisadores filosóficos” se aconselha que sejam “professores de filosofia”. Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de

³ Algumas publicações: CARBONARA, Vanderlei (2005); GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. O. (1999; 2000); GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, M. (2003); GALLO, Silvio. (2004) GHEDIN, E. (1998; 2000); GRENDDEL, Marlene. (2000); HORN, Geraldo. B. (2000; 2003; 2005); SEVERINO, Antonio J. (1994; 1998; 2002; 2003; TRENTIN, R. J. (1991);

filosofia. Por um lado, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com outros. Por outro lado, o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo (GALLO & KOHAN, 2000, p. 181).

Outro equívoco desta concepção está em desconsiderar que a filosofia é sempre educativa, tanto nas teorias como nas práticas dos filósofos. A filosofia nunca pode esquivar-se de sua dimensão pública, ela é sempre fala para o outro, é sempre uma prática dialógica, não no sentido de busca de consensos, mas no sentido de ser dia-logos, um logos que atravessa pelo menos duas vozes: a voz daquele que fala e voz daquele sobre o qual se fala (GALLO & KOHAN, 2000, p. 182).

É comum o uso dos adjetivos filósofo e professor de filosofia. Nos jogos de linguagem habituais sobre o tema, quem se forma em sociologia é sociólogo, quem se forma em psicologia é psicólogo, mas quem se forma em filosofia é professor de filosofia. Os cursos de graduação em filosofia, em sua maioria, reduzidos ao estudo da história da filosofia, pouco refletem a própria realidade em que vivemos e isso se agrava com a dicotomia, inerente na maioria das licenciaturas brasileiras, onde as discussões de âmbito pedagógico ficam a cargo exclusivo de disciplinas específicas, ditas “da educação”, sem articulação intra-currículo na graduação como um todo e a inserção na realidade escolar.

Além do ensino rigoroso da história da filosofia, da leitura sistemática de autores e comentadores, estes cursos deveriam contribuir, também, para aprimorar o exercício da crítica filosófica sobre problemáticas da realidade contemporânea na qual os estudantes estão inseridos. Tão imprescindível quanto conhecer rigorosamente textos clássicos da história da filosofia, é não deixar de pensar a própria realidade, julgando por si mesmo as questões éticas, estéticas, políticas e científicas, entre tantas outras. Em se tratando de cursos de licenciaturas, nos parece fundamental refletir filosoficamente questões sobre a educação, a escola, o conhecimento, a cultura, etc. Pois, um professor que apenas reproduz o já dito é de fato um professor? Ser professor de filosofia não é dialogar com a tradição filosófica e com os estudantes? Não é exercitar em suas aulas o exercício filosófico que contribua para significar as experiências existenciais dos estudantes e a sua própria? Há ensino sem pesquisa?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID contém em sua proposta a possibilidade de provocar uma aproximação entre universidade e educação básica e, também, entre os estudos do campo

educacional, tais como os estudos sobre currículo e a especificidade de cada licenciatura. No campo da formação de professores de filosofia entendemos que as reflexões sobre currículo são fundamentais, pois o trabalho com o conhecimento é, necessariamente uma reflexão sobre escolhas, e como tais é exercício de poder.

Num *que fazer* democrático o poder do trabalho educativo é coletivo, horizontal e na escola contém o desafio de construção curricular de forma a significar o conhecimento social e culturalmente. Cabe, a cada professor e coletivo de professores se perguntarem como selecionam os conteúdos. Por que ensinamos isto e não aquilo? Como ensinamos? O que temos a melhorar na construção de práticas que garantam a todos serem sujeitos do processo de aprendizagem? Como estamos “lidando” com o conhecimento e os diversos saberes que perpassam nosso cotidiano? Como temos trabalhado questões como: a violência, as relações de gênero, relações étnicas, o mundo do trabalho, as desigualdades sociais, etc.? Essas e outras questões perpassam a construção curricular crítica e pós-crítica (SILVA, 2003), perspectiva com as quais nos identificamos ao tratarmos do ensino de filosofia.

As teorias sobre currículo nos mostram que a organização curricular é bem mais ampla do que alojar determinados conhecimentos dentro de um espaço, assim como tradicionalmente se apresenta em forma de grades curriculares. O currículo é artefato cultural que não dissocia conhecimento e poder, por isso, está impregnado de escolhas, num processo de seleção e validação que não é neutra. Como aponta Silva (2003):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Currículo como campo de possibilidades e de disputas perpassam o cotidiano e os espaços externos à escola como no âmbito acadêmico, editorial, econômico, político, social. Currículo é construído em meio aos embates entre os grupos que habitam determinado lugar, seja ele o sistema de ensino como um todo ou a escola. Nesta perspectiva o currículo é território de disputas (ARROYO, 2011, p, 9 -10) delimitado pelas relações cotidianas nas quais se insere a escola. Sendo território de disputas, contém possibilidades e limites, nas quais nos defrontamos com a existência de documentos oficiais prescritivos acerca de como e o que ensinar e com nossa capacidade de análise, crítica, superação e criação. Como coloca

Sacristán (2000, p. 17), o currículo é expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, através dele, se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

No âmbito das políticas curriculares oficiais esse 'equilíbrio de forças' preconizado por Sacristán, parece pouco vigente, pois os currículos prescritos expressam as concepções hegemônicas, forjadas no seio dos projetos político-econômicos da classe dominante. Quase sempre, os projetos curriculares oficiais vêm marcados pelos interesses do projeto hegemônico de um grupo social imposto a toda sociedade. Isso é bastante evidente, por exemplo, nos projetos curriculares de ensino técnico profissional, destinados a qualificar a mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Os currículos prescritos, oficiais, são produzidos no âmbito do Estado. Para Apple (2002) o Estado é ele mesmo, um lugar de conflito entre classes e frações de classes, e também entre grupos raciais e de gêneros. Sendo o Estado o lugar do conflito, ele força consensos entre os grupos ou entre boa parte deles. O consenso parece ser o melhor caminho a fim de garantir sua legitimidade, integrando interesses dos grupos aliados e até mesmo dos opositores. Havendo consenso ou não, o currículo escrito parece pouco relevante para a prática dos professores, uma vez que existirá sempre uma dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática. Se tomarmos o currículo como construção social dos sujeitos no cotidiano escolar, é possível que a força do currículo oficial prescritivo seja relativizada. Podemos pensar, por exemplo, na capacidade dos professores em subverter as prescrições oficiais do currículo, preconizadas nos ideários dominantes, assumindo outros currículos, oriundos de outros projetos de sociedade e no âmbito de distintas concepções acerca do conhecimento e da cultura.

Para Forquin (1993) o currículo é sempre um recorte dentro da cultura, uma reelaboração de alguns conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Como recorte, a cultura não tem sentido e significado uniforme e imutável, mas apresenta uma diversidade de aparências e formas, de acordo com o momento histórico e da localização geográfica, varia de uma sociedade para outra, de um grupo para outro dentro da mesma sociedade, está submetida a relações de forças simbólicas e a conflitos de interpretação, é imperfeita, lacunar, ambígua, inconsistente, irregular, vulnerável nos modos de transmissão e perpetuação. Desse modo, não é possível dizer que a educação transmite a cultura. Ela transmite

aspectos da cultura, não necessariamente homogêneos, com conexão lógica e histórica.

Podemos então dizer que a prática curricular, ou seja, o currículo vivido na escola é sempre ambíguo, pois sendo a escola território de diferentes disputas de interesses (ARROYO, 2011), o conhecimento escolar terá diferentes significações dadas pelos sujeitos. Daí a necessidade do coletivo escolar refletir acerca de suas práticas e de seus objetivos educativos. Tarefa que envolve as universidades e a formação inicial e continuada de professores.

Ao analisar o papel das universidades Sacristán faz a crítica ao academicismo, atrelado aos interesses de mercado, que tem pautado as práticas curriculares, que defendem valores culturais baseados num discurso de saber erudito. Em práticas escolares é visível a força desse academicismo, principalmente no nível do Ensino Médio, mas com uma forte projeção no Ensino Fundamental. Esta dinâmica curricular, por exemplo, coloca conhecimentos e disciplinas com maior validade social se inscritas no rol de conteúdos cobrados no vestibular ou com mais “utilidade” prática. Se historicamente isso contribuiu para afastar a filosofia do currículo escolar, mais recentemente ela própria passou a figurar neste rol dos “conteúdos” para o vestibular ou no discurso de formação para a cidadania. Questões para pensarmos se considerarmos o que deve legitimar o conhecimento escolar de fato, pois nessa lógica, o valor de um conhecimento não está em sua validade para a formação e emancipação humana. Se um conhecimento legítimo é aquele que é validado e legitimado por sua utilidade acadêmica e/ou de mercado, parece que para que a filosofia se legitime como disciplina escolar bastaria que estivesse inscrita entre os conhecimentos válidos exigidos na prova do vestibular ou que “comprove” que forma cidadãos. Mas o que entendemos por cidadania? Se fosse consenso que é função da escola formação para cidadania por que ela precisa da filosofia para cumprir essa tarefa? Estas questões nos parecem no mínimo paradoxais no que tange ao valor da filosofia. Não seria sua própria negação? Em função do espaço deste texto não entraremos nos debates que visam justificar ou questionar o ensino de filosofia na escola, lembramos apenas, que parece que estamos longe de transpor o beco sem saída em que Nietzsche (1999) coloca o ensino regular de filosofia em instituições de ensino.

Segundo o pensador alemão, o Estado, ao qual se submetem as instituições tais como a universidade e a escola, dá-se o poder de selecionar alguns filósofos para ocupar suas cátedras. Além disso, o professor de filosofia escolhido é obrigado a submeter-se a atividades e horários

predeterminados para pensar em público sobre coisas também predeterminadas. Seria ele então um servo filosófico, (Nietzsche, 1999, p. 34).

Da atualidade da tensão entre ser filósofo e ensinar filosofia expressada por Nietzsche, entre ser filósofo ou professor de filosofia, nos perguntamos: Poderia essa posição nietzscheana ser superada? O ensino de filosofia pode associar-se a produção de filosofia? Haveria (m) filosofia (s) do ensino? Aulas de filosofia podem ser espaço de criação de conceitos tal como propõem as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Filosofia no Paraná inspiradas em Deleuze e Guattari (1992)? O conhecimento, tal como é tratado na escola, possibilita que se ensine a filosofar? Intuímos que se atrelada aos interesses pragmáticos de educação para o mercado de trabalho ou para o mero acesso ao ensino superior, o ensino de filosofia nega a si mesmos, perdendo-se na possibilidade de afirmação da educação filosófica no/do ambiente escolar.

O conjunto de saberes, de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normalizados sob o efeito dos imperativos da didatização, constitui habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto escolar, problematizar esses saberes deveria ser prática permanente da formação de professores. Ao tornar-se disciplina escolar, como qualquer outra disciplina, a filosofia organiza um conjunto de conhecimentos a serem ensinados aos alunos. A questão curricular da filosofia está posta com suas questões básicas: o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Mas outra questão se impõe: quem faz as escolhas curriculares? Especialistas no ensino, acadêmicos, técnicos contratados para esse fim, ou aqueles que cotidianamente têm como objeto de trabalho o ensino da filosofia no ensino médio? Diante, do comum em que escolhas são feitas externamente às escolas parece necessário analisar as práticas cotidianas e os saberes escolares que a filosofia está gestando na escola

No âmbito do PIBID não desconsideramos o currículo prescrito às escolas, suas propostas curriculares, diretrizes estaduais para educação básica e para o ensino de filosofia, no entanto, confrontamos estas propostas com a prática cotidiana dos professores, suas possibilidades, riquezas, limites e dificuldades. O que percebemos é que há uma problemática mais complexa no que diz respeito ao significado atribuído aos conteúdos selecionados em relação ao perfil dos estudantes que chegam ao ensino médio e a formação dos professores de filosofia. Nem sempre os significados dados aos conteúdos pelos professores vão de encontro às reais necessidades e defasagens formativas dos estudantes, ou nem sempre tais conteúdos se “encaixam” com o modelo estrutural instaurado na escola quanto à

organização curricular. Por exemplo, temos um modelo curricular organizado na forma de grade, disciplinas gradeadas, fragmentando o conhecimento, que no caso da disciplina filosofia está reduzida a duas aulas semanais.

Outro aspecto da organização curricular está numa verdadeira disputa com as demais disciplinas que possuem mais “tradição” nesse território do currículo. Os sistemas de ensino estabelecem o número de aulas a serem ministradas semanalmente. Esse número já estava loteado entre os professores das diversas disciplinas tradicionalmente presentes na grade curricular. A inclusão de disciplinas, em uma grade horária já fixada previamente, implica que algumas disciplinas tiveram seu número de aulas reduzidas para que a filosofia e a sociologia pudessem assumir seu lugar. Ocorreu, então, um conflito, de ordem institucional e corporativista, em que professores das diversas disciplinas lutam para manter o maior número de aulas. O interesse parece não ser, em primeiro lugar, a manutenção do número de aulas por conta da qualidade de ensino ou dos conhecimentos a serem ensinados. Problemática que agrava a possibilidade de outra concepção de currículo, para além da fragmentação hoje reinante.

O lugar da filosofia como disciplina do currículo escolar, sua gênese e finalidades é marcado por estas e inúmeras outras contradições que se referem tanto as compreensões acerca da natureza do conhecimento filosófico e seu ensino, assim como das trajetórias do ensino médio ao longo da história da educação brasileira. As políticas educacionais têm sido elaboradas fora da escola, sem diálogo e intervenção dos sujeitos da comunidade escolar. As decisões a respeito do que ensinar, do como ensinar e do para quê ensinar envolvem prioridades políticas e econômicas, por isso são fonte de inúmeros conflitos e interesses. Soma-se a isso a ausência histórica de uma cultura filosófica na sociedade brasileira e por sua vez no ambiente escolar, que promova a dúvida, o questionamento, a análise criteriosa, a reflexão crítica, a elaboração de argumentos. Esta realidade agrava a condição, não só da filosofia na escola, mas do currículo como um todo.

A legitimidade da filosofia na escola está para além da inserção no currículo tal como previsto na legislação e dependerá, sempre, de como o professor de filosofia compreende a natureza do conhecimento filosófico e seu ensino e de como a escola volta-se para si mesma na busca de significar seu fazer educativo. Parece depender, também, do modo como ainda se organizam a maioria dos cursos de formação de professores e no caso da filosofia no Brasil, talvez, exige que esta transponha o modo como está institucionalizada, restrita a si mesma sem diálogo com a cultura e o tempo

presente. Se filosofia e educação não são dicotômicas, se inter-relacionam desde sua raiz, não é algo a ser transmitido mecanicamente, pois ela é ativa, transmiti-la é negá-la:

Mesmo - ou melhor, sobretudo - quando o assunto é a história da filosofia ou a filosofia de outro filósofo, a transmissão é um não-lugar da filosofia, porque ela não pode ser enfrentada externamente, como aquilo que um outro faz: ou ela se exerce, se pratica, ou se faz outra coisa. Todos os filósofos da história fizeram isto, por isso são ao mesmo tempo filósofos e educadores, os melhores ensinantes de filosofia! (GALLO & KOHAN, 2000, p. 182-183)

O que cabe, então, a filosofia na escola? Uma educação filosófica busca desestabilizar a tradição pelo questionamento, sacudindo os fundamentos, fazendo-se crítica da cultura, pois: “a própria cultura é um ponto de partida necessário e para que esta não se transforme em dogma, é preciso o trabalho de crítica radical do filosofar” (LANGÓN, 2002, p. 352). O PIBID Filosofia tem nos mostrado que o ensino da filosofia precisa ser um desafio *da e com* a escola, pois traz consigo a necessidade de construirmos um fazer educativo que envolve uma postura quanto ao conhecimento na escola e sua função social. Num território de contradições como a escola, há que se questionar o que pode a filosofia:

Um jovem que estuda matemática não vai necessariamente tornar-se um matemático (no sentido profissional), mas esse estudo está (ou ao menos deveria estar) voltado para um pensar matemático do qual ele precisa dispor para que sua vida possa ser vivida mais plenamente. Esta afirmação pode certamente ser estendida para todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Ou, ao menos, deveriam poder ser estendidas. Infelizmente, sabemos que ainda hoje perdura um modelo de escola média excessivamente conteudista e informativo, que trabalha a informação pela informação. Pensar em aulas de filosofia num modelo como esse significa a morte da própria filosofia, a não ser que ela exerça, também aí, seu poder de resistência (GALLO & KOHAN, 2000, p. 195).

A análise da dimensão educativa da filosofia na escola possui especial contribuição para a formação dos jovens e para a escola. A compreensão e crítica da cultura, seus limites e possibilidades, a análise do local, do regional para compreensão do global, do que se afirma como universal, refletindo sobre as identidades individuais e coletivas, fazendo-se pedagogia a partir dos sujeitos, ressignificando permanentemente as práticas, sem cair

em espontaneismos, nos parece um caminho, pois como afirma GÓMES (2001, p. 77):

...parece necessário reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza. A cultura ocidental, que orientou e, freqüentemente, sufocou as proposições da escola em nosso âmbito, se esfacela em um mundo de relações internacionais, de intercâmbio de informação em tempo real, de trânsito de pessoas e grupos humanos. Por isso, os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância. (...) a finalidade prioritária da escola deve ser fomentar e cuidar a emergência do sujeito.

A problematização do conhecimento no contexto das relações sociais é condição para construção de experiências educativas comprometidas com a emancipação humana, compromisso que, a nosso ver, deveria orientar as práticas nos espaços escolares, viabilizando condições para que os estudantes atuem sobre suas próprias vivências, desenvolvendo uma atenção ao pensamento crítico em que o conhecimento é explicitado e problematizado dialogicamente. A importância do conhecimento na vida dos jovens deveria ser objeto de debate e reflexão no cotidiano escolar. Isso impõe à escola o dever de refletir sobre os significados dados ao conhecimento ao longo da história, na vida dos estudantes, atrelado a uma metodologia que supere a mera transmissão mecânica, considerando que: “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2000, p.95).

A pergunta, a problematização e uma atitude de questionamento constante são inerentes à prática filosófica, e como tais, envolvem o educador e os educandos na superação da curiosidade ingênua, através de um trabalho educativo que vise chegar à curiosidade epistemológica:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se aprende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas... O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O

que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2000, p. 96).

Faz-se necessário aqui uma observação. É comum educadores, filósofos ou não, atribuírem ao ensino de filosofia o papel de formação da consciência crítica dos estudantes. Não entendemos que esta função seja uma especificidade da disciplina filosofia, pois as pedagogias, com diferentes vertentes teórico-ideológicas, contemporaneamente, tem atribuído esta função à educação escolar. Então, qual é o papel da filosofia? Isto só pode ser claramente definido a partir da prática pedagógica do professor que, ao instigar o aluno à ressignificação de sua experiência existencial – elemento central a ser considerado quando se analisa a inclusão da filosofia no currículo (HORN, 2005, p. 83).

Esta perspectiva pedagógica situa-se na necessária observação e problematização da prática, da reflexão sobre a escolha dos conteúdos e a forma de ensinar e aprender em suas relações com os sujeitos da aprendizagem. O critério de escolha do conhecimento escolar deveria ser sua relação orgânica com a vida humana e a produção desta vida. O método não deveria jamais ser o da pura repetição e memorização, mas o da problematização, da pesquisa, do diálogo permanente buscando significar o conhecimento.

Problematizar o conhecimento e a práxis educativa existente, numa perspectiva crítica é tarefa da escola para a superação da fragmentação de saberes instituída no currículo escolar. Esta superação implica no domínio dos conhecimentos específicos presentes no currículo articulados com o trabalho de cada disciplina, em atividades que expressam uma pedagogia da práxis. Significa o vínculo entre disciplinas e a vida da escola em sua totalidade e desta com a comunidade.

Cria-se, assim, uma relação entre conhecimento sistemático e vivência, onde os saberes científicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, e o saber popular, dialogicamente se constituam em práxis educativa, indo além, inclusive dos muros da escola, significando assim, sua identidade como espaço de ensino e aprendizagens significativas em consonância com a dinâmica da realidade local, regional e global.

Considerações Finais

Desejamos contribuir na relação escola e universidade de modo que ambas pensem a si mesmas afirmando saberes na perspectiva de uma educação comprometida com a autonomia dos indivíduos, com o exercício

do pensamento de forma crítica e criativa, onde os sujeitos envolvidos colocam-se num movimento alternativo de construção de relações de ensino e aprendizagem humanizadoras, onde tem lugar a filosofia num diálogo interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento. É possível que a transformação da educação e da escola implique na transformação da própria filosofia⁴ da e na escola. A filosofia na escola brasileira ainda não tem tradição, sua pouca presença na escola é marcada pelo caráter elitista e excludente de ambas, acompanhada por boas doses de autoritarismos, dogmatismos e/ou espontaneísmos:

A forma pela qual a filosofia se faz presente, quando o está, não oferece condições muito boas para uma prática transformadora: ela é muito tênue, fica limitada a uma ou duas horas-aula pôr semana, perdida entre uma miríade de outras disciplinas e, em muitas ocasiões, são professores com formação em outras áreas que lecionam filosofia. Pobre filosofia... (GALLO & KOHAN, 2000, p. 174).

A superação desta realidade é desafiadora. O sentido e função do ensino médio na formação dos adolescentes e jovens, as contraditórias relações entre escola e mundo do trabalho; entre escola e juventude tem sido objeto de trabalho no âmbito do PIBID-Filosofia. Há muito a se fazer neste sentido, a filosofia ainda precisa se legitimar no território escolar, objetivo e subjetivo, colocando-se a si mesma em “cheque” na trama social e cultural em que se insere.

A formação de professores de filosofia exige que situemos a disciplina filosofia no contexto da educação e da escola de ensino médio, seus aspectos históricos, seus desafios e contradições e suas intrínsecas relações com mundo atual. A presença e a ausência da filosofia na escola estão vinculadas ao tipo de escola que a sociedade brasileira gestou ao longo de sua história. A ausência da filosofia na escola também determina o tipo de saber escolar que ali se constitui, pois a filosofia se faz pedagogia, se faz cultura, se faz ética, não estar presente configura algo de significativo no que temos como escola.

⁴ Sobre esse tema sugerimos a leitura das contribuições de FORNET-BETANCOURT, Raúl acerca da: “Transformación intercultural de la filosofía latino-americana: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural em el contexto de la globalización”. Desclée de Brouwer, 2001. Ver mais em: <http://www.ensayistas.org/filosofos/cuba/fornet/introd.htm>. Sugerimos também: SEVERINO, Antonio Joaquim. A Filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Ao tomar como ponto de partida o cotidiano e a vivência na escola de ensino médio, o subprojeto PIBID- Filosofia possibilitou a prática do ensino e da pesquisa. Promoveu estudos de autores da área de educação e da filosofia. No trabalho coletivo vivenciou a organização em redes de saberes e conhecimentos através de oficinas, com o permanente exercício do planejamento participativo e execução de experiências metodológicas a partir do estudo sobre o cotidiano e os sujeitos das escolas. Os temas das oficinas foram surgindo da avaliação diagnóstica da oficina anterior, da percepção das demandas formativas dos educandos, numa permanente mobilização para conhecimento que promovesse o ensino e a aprendizagem.

Sem dúvida a experiência até aqui vivenciada contribuiu na ampliação dos conhecimentos de todos os bolsistas envolvidos e ampliou a formação na licenciatura. Temos um impacto positivo na qualidade da graduação e na permanência dos acadêmicos no curso, pois a vivência do cotidiano escolar atrelado aos estudos teóricos fomenta reflexões e práticas com mais qualidade e compromisso social.

Referências

- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei: 9394/96.
- _____. Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, 1998. Parecer CEB 15/98, Resolução 03/98.
- _____. **Parecer CNE/CEB n. 38/2006**. Trata da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
- _____. **Resolução CNE/CEB n. 04 /2006**. Altera o artigo 10 da Resolução n. 03/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- _____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CARDOSO, S. **O olhar dos viajantes**. In: O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, Porto Alegre, nº 2, 177-229, 1990.
- DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2000.

- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educación y concientización.** Salamanca, Sigüiene, 1985.
- GALLO, Sílvio. **A função da Filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar.** Revista Sul Americana de Filosofia e Educação, v.2, 2004.
- GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter. (orgs.) **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (organizadores). **Filosofia do Ensino de Filosofia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GARCIA, Regina L. **A Educação Escolar na virada do século.** In: COSTA, Marisa V. (org.) Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo, Cortez, São Paulo, 1996.
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular,** s/d.
- GIROUX, Henry. **A Teoria e a Resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
- GÓMEZ, A. I PÉREZ. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- GOODSON, I. **Currículo Teoria e Prática.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.
- _____. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.** Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.
- HORN, Geraldo B. **A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica.** IN: GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter. (orgs.) Filosofia no ensino médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Filosofia e seu Ensino no Paraná: um retrato da situação atual.** Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. Curitiba, 2003. Mimeo.
- _____. **Por uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense.** Tese Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. **Ensinar Filosofia...Sim, mas como?: pressupostos teóricos e metodológicos.** Curitiba, Gráfica Popular, 2005.
- LANGÓN, M. **Filosofía y Educación en la Liberación Latinoamericana.** Revista Libertación-Liberación, IFiL: Curitiba, PR, Brasil, n. 1, 2000. P. 165-177.
- NIETZSCHE F. **Schopenhauer como educador (Considerações extemporâneas III).** Trad. Adriana Maria Saura Vaz. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: 2000.

SANTOS, Milton. **O País Distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SEVERINO, Antonio J. **A epistemologia contemporânea e a educação: saber, ensinar e aprender**. In: O papel político-social do professor. Revista da Educação, AEC, Ano 26, n. 102, Jul/set. 1997, p, 18-31.

_____. **O ensino de filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem**. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (organizadores). Filosofia do Ensino de Filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A Filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo**. Editora Autêntica, 2ª edição, Belo Horizonte, MG, 2003.

UNESCO. **Declaração de Paris para a Filosofia: Filosofia e Democracia no Mundo**. Paris, 15 e 15 de fevereiro de 1995.

A VIDA, O PALCO E A SALA DE AULA: BREVE ENSAIO SOBRE TEATRO, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

*Samon Noyama*⁵

No último século, a discussão sobre teatro e educação ganhou a consistência que não teve ao longo dos vinte e quatro séculos anteriores. Isso se quisermos considerar que Platão foi o primeiro a colocar o assunto em pauta, sabidamente em duas oportunidades: no diálogo socrático intitulado *Íon*, onde ele discute a capacidade da poesia de transmitir conhecimento através de um debate empolgante e com pitadas de ironia entre Sócrates e o *rapsodo* Íon, grande intérprete de poemas homéricos; e n'*A república*. Neste caso, tanto no livro III quanto no livro X, o questionamento se dá em torno da eficácia das artes para a formação do homem, já que, do ponto de vista da teoria do conhecimento platônica, as artes não adotariam o modelo geométrico, único capaz de dar acesso às ideias, isto é, à verdade e à beleza.

Independentemente do interesse de Platão nessa discussão, e sem entrar no mérito da questão para a época e a cultura grega de então, podemos afirmar que o legado dessa argumentação acompanhou o estabelecimento de um dos elementos característicos da cultura ocidental, que pode ser resumido em poucas palavras: na concorrência pelo papel principal na formação cultural da humanidade, sob o ponto de vista de uma educação que cada vez mais se acostumou a supervalorizar a racionalidade e privilegiar o caráter científico do saber, as ciências venceram as artes. E não é apenas isso: considerando que o desenvolvimento da cultura moderna está associado ao aperfeiçoamento dessa diferença, a arte só passou a ter um papel diferente e menos marginal quando foi absorvida pela lógica do sistema capitalista, transformando a obra de arte em mercadoria, cujo valor passou a ser majoritariamente determinado pela sua capacidade e potencial de ser consumido, vale a pena dizer, debaixo da mesma lógica de uma indústria de calçados.

⁵ Professor e coordenador do Curso de Filosofia da UNESPAR, Campus União da Vitória. Doutor em Filosofia pela UFRJ.

Quem fez essa denúncia foi Adorno, filósofo alemão, que juntamente com Horkheimer, em *Dialética do esclarecimento*, investiga o processo de transformação da obra de arte em mercadoria e aponta os vínculos necessários para entendermos o que passa a significar “valor” para uma obra de arte depois de sua adesão forçada à lógica do sistema de produção capitalista. Voltemos para a Grécia.

O século V a. C., período em que Péricles governou os gregos, teve um significado extremamente importante para as artes dramáticas. É neste período que a tragédia se estabelece como gênero literário por excelência, atestado pelo trio de dramaturgos responsável pelo sucesso sem fim da tragédia grega. Ésquilo, Sófocles e Eurípides, num intervalo de menos de cem anos, produziram o suficiente para que muitas gerações tivessem onde se inspirar, em quem pensar, o que discutir, e, enfim, quem imitar, seja do ponto de vista do conteúdo ou da forma. O que identificamos como origem do teatro no ocidente são os trabalhos destes três autores. As primeiras modificações estruturais, desde o cenário até as frequentes mudanças em relação à quantidade de pessoas no coro, e também a gradativa influência da cultura que se estabelecia no conteúdo e na linguagem das peças são registradas nessa época. E, como não poderia ser diferente, o primeiro trabalho teórico que se debruça especificamente sobre as artes dramáticas é a *Poética*, de Aristóteles. Esse texto, de relevância incontestável para a poesia, a literatura e a dramaturgia na nossa cultura, foi absorvido como um cânone do gênero, e acabou por ser vítima de uma leitura engessada e de mão única, como se de fato Aristóteles tivesse apontado ali regras universais para a arte.

Do ponto de vista prático, Shakespeare talvez tenha sido o ápice de uma produção literária que ignorou esse caráter canônico da leitura da *Poética*, pois o gênio inglês alcançava os mesmos efeitos de uma tragédia grega, por exemplo, sem recorrer à mesma fórmula ou estrutura lógica e narrativa. Porém, do ponto de vista teórico, ainda o Classicismo francês, no século XVII, reforçava a leitura normativa de Aristóteles e a aplicação cega de suas regras inquestionáveis. A questão aqui não passa por julgar a qualidade dessas peças, e sim, apontar que, apenas no final do século XVIII, entre os teóricos germânicos, surgiu uma proposta de repensar as regras da arte, através de uma leitura não normativa da *Poética*, à luz da influência potente do teatro shakespeariano. É por isso, portanto, que me refiro às teorias das artes dramáticas como recentes, jovens ainda se compararmos com a contribuição do filósofo grego, mas que, durante o século XX, sofreu muitas interferências, com a abertura para um olhar interligado com outras formas de expressão artística e de linguagens alternativas.

Gostaria de pontuar o retorno dos questionamentos sobre arte e educação neste ensejo. Digo retorno porque, mesmo para Platão e Aristóteles, a questão da arte já estava engendrada num debate que interferia no processo de formação cultural do homem, mas que hoje tomou as escolas, as grades curriculares, as metodologias e os cursos de formação. Guardadas as devidas proporções, o tema hoje é mais amplo, os debatedores têm à sua disposição muitas referências teóricas e experimentais, e, efetivamente, há um interesse maior da comunidade acadêmica pela ampliação do debate e aprofundamento dessas questões.

Poderíamos lançar mão da seguinte hipótese: o engajamento político dos dramaturgos tem início, ainda que embrionário, exatamente no final do século XVIII na Alemanha. O que sustenta essa ideia é o entusiasmo de Lessing, que teve uma dupla influência determinante para sua história: buscou inspiração em Shakespeare para transformar a literatura e o teatro alemães, no que diz respeito à forma (ou a ausência dela), e deixou-se tomar pelo discurso de Herder, que defendida a aspiração a uma literatura genuinamente alemã, voltada para os interesses nacionais e engajada em criar e elevar a cultura teatral em solo germânico. Tudo bem que o espírito nacionalista dos alemães já mostrou seu lado patológico muitas vezes, sendo uma delas inesquecível para a história recente, durante os anos do Holocausto. Mas foi também este espírito responsável por fazer da Alemanha uma pátria de intelectuais e eruditos. O empenho dos poetas desde a segunda metade do século XVIII foi imprescindível para que, hoje, os alemães carreguem tanta disciplina e concentrem as atividades pensando em deixar sua nação cada vez mais bem desenvolvida, especialmente do ponto de vista cultural. Quem chamou a atenção para essa característica especial dos alemães foi Madame d'Stael, que em seu livro *D'Allemagne*, ressaltou o viés nacionalista e o interesse em elevar a cultura alemã que registrava essa geração, conhecida merecidamente como a geração dos pensadores e poetas, dos *Denken* e *Dichter*.

No início do século XX, outro capítulo dessa história nos mostrou um caminho de muitas possibilidades, capaz de promover mudanças radicais tanto na estrutura da sociedade quanto nos alicerces do teatro até então. Foi Bertolt Brecht quem disse, afinal de contas, o seguinte:

Desconfiai do mais trivial / na aparência do singelo. / E examinai, sobretudo, o que parece habitual. / Suplicamos expressamente: / não aceiteis o que é de hábito / como coisa natural, / pois em tempo de desordem sangrenta, / de confusão organizada, / de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, / nada deve parecer natural / nada deve parecer impossível de mudar. (BRECHT, 1983, 45)

A frase “não aceiteis o que é de hábito como coisa natural” é, por si só, um dos pilares do que defendemos, em geral, como o pensamento filosófico, especialmente se este for comparado ao senso comum, ao pensamento não elaborado, ou ao hábito que impregnou nossa cultura de se satisfazer com os primeiros argumentos e as ideias mais fáceis e disseminadas. Afinal, o espanto, o *thaumatzein* que tanto defenderam Platão e Aristóteles consiste justamente em resistir à tentação e não ceder ao mais fácil e questionar acima de tudo, mesmo que com isso não se ofereça o conforto de uma resposta, mas angústia de muitas dúvidas. E não é apenas neste poema que Brecht flerta com a filosofia e com questões de interesse político para a sociedade, ainda que, grosso modo, seja reconhecidamente no teatro que ele desfilou muitas estratégias para fazer desta arte um espaço definitivamente político.

Se o teatro no ocidente se desenvolveu a partir de uma lenta digestão e assimilação da *Poética* de Aristóteles, ainda que tenha optado por fazer uma leitura dela mais normativa do que a própria obra apresentava, o rompimento provocado por Brecht se explica de maneira relativamente simples: enquanto a tradição aristotélica segue a forma dramática, o dramaturgo alemão sugere, em seu lugar, a forma épica. A primeira tem sua gênese numa estrutura fechada, cujo desencadeamento das ações sucede em função das ações anteriores, preferencialmente sem que haja interrupções na apresentação da sequência das cenas. Ao contrário, a forma épica se apresenta como uma maneira alternativa de mostrar o real, sem que desencadeamento lógico da cena se desenvolva a partir de uma ideologia ou do conflito entre as personagens. Em outras palavras: quebra-se com a estrutura unilateral da tradição, que procurava seu efeito a partir da identificação dos espectadores. A proposta de Brecht abre espaço para que o teatro e o palco sejam oportunidades de ultrapassar os limites da identificação e da revelação de uma ideologia, para ser um espaço de construção e de participação, sem o isolamento e a alienação do espectador, cujo envolvimento combina não com uma ideia de acabamento e perfeição, mas, justamente ao contrário, com a possibilidade de não ter um ponto final, uma verdade revelada, um desfecho necessário. O espectador passa a ter um papel ativo no desenrolar na peça, deixando o estado anterior de isolamento e, conseqüentemente, ignorância. Para encerrar essa questão nas palavras de Roubine:

O teatro épico (...) visa apenas permitir ao espectador tomar consciência de sua própria condição histórica, e dela tirar as conseqüências que

considera justas quanto a seu comportamento no seio de uma situação específica sua, e somente sua. (ROUBINE, 2000, 154)

O teatro épico de Brecht ocupa, então, um lugar especial no debate sobre a interação entre arte e política, nos dois sentidos em que se poderia pensar a questão: tanto do ponto de vista da forma quanto do ponto de vista do conteúdo. Neste último, a importância do autor parece ser ainda mais interessante e provocadora, pois o espectador, até então mero coadjuvante excluído do processo artístico, passa a ser protagonista, responsabilizado duplamente: pelo conteúdo e pelo desenvolvimento da narrativa, agora então resultante das interferências cuja origem não está mais programada pelo dramaturgo ou pelo autor da peça, mas pelos responsáveis por sua execução no palco e na plateia. A profundidade desta discussão bem como seus desdobramentos nos levaria aqui a uma infundável conversa, para a qual eu sugeriria, entre tantas outras obras importantes, *Brecht e a questão do método*, de Fredric Jameson.

Outro autor que gostaria de destacar para um breve comentário é Augusto Boal, em especial seu *Teatro do oprimido*. Não seria exagero algum dizer que Boal tem uma importância para o teatro mundial como teve Brecht. O alcance efetivo dos seus trabalhos, tanto no Brasil como no período do exílio em outros países da América do sul, justifica o título de embaixador do teatro mundial, conferido pela UNESCO em 2009, ano de sua morte.

Ele conseguiu unir o engajamento político do teatro e a proposta de fazer dele uma ferramenta de transformação social e humana com a promessa sempre lembrada de que o teatro é também um espaço de alegria e diversão. Afinal, não é preciso ser sisudo para falar e fazer política, nem abrir mão de questionar a sociedade e a cultura para fazer teatro. Foi preciso radicalizar e livrar o teatro das suas amarras históricas, técnicas e estruturais, afinal, “trabalhar com os oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social” (BOAL, 2013, 23). O próprio Boal admite que a linha que separa oprimidos de opressores é muito tênue, quase invisível. Pois há, inclusive, oprimidos que oprimem. Todos, em última instância, participam do mecanismo de opressão que nossa cultura criou e trabalham arduamente para legitimar. Trata-se de uma luta contra a imobilidade daqueles que querem deixar as coisas como estão, perdendo os opressores e isentando-os de responsabilidade, mas também contra aqueles que trabalham para a manutenção e a defesa dos sistemas de opressão. O teatro aparece então

como uma forma de mobilizar a ação dos homens, tendo sempre em mente um objetivo cristalino: humanizar a humanidade, livrar todos das grandes e das pequenas opressões que sofremos.

É justamente nesse sentido que desejo fomentar a discussão sobre as possíveis relações entre o teatro e a educação. Não mais no sentido amplo do tema, a saber, da formação geral da cultura dos homens, considerando a influência do teatro nos nossos processos formativos, mas, de modo restrito, visando trazer o teatro para a sala de aula, ou, pelo menos, para o espaço escolar. Penso aqui em dois caminhos: primeiro, no sentido de uma apropriação das técnicas teatrais para ampliar o horizonte de possibilidades de uso do material humano na sala de aula, e segundo, numa discussão mais aprofundada em como trazer textos teatrais para a sala de aula.

A primeira questão não apenas já está mais bem discutida como semeada. Já se fala muito em cursos de aperfeiçoamento e especialização para a aplicação de técnicas de teatro tanto na formação do docente e no desenvolvimento de habilidades que possam garantir a eficiência de seu ofício como prolongar a qualidade de sua voz, instrumento fundamental de trabalho. Além disso, muitas técnicas podem tornar o espaço mais dinâmico, produtivo e atraente, aproximando a educação do intelecto com o uso mais consciente do corpo humano. Sem dúvidas há ainda um sem número de possibilidades a serem exploradas, que podem aproximar ainda mais não apenas o teatro, mas a dança e a música para essa empreitada. Seria um risco desnecessário tentar apresentar um panorama destes trabalhos, haja vista a quantidade de experiências desenvolvidas atualmente; e seria igualmente temerário tentar agrupar pequenas categorias para simplificar a compreensão desse fenômeno.

Do outro lado me parece que há ainda um universo muito pouco explorado. Seria impensável não fazer uma análise generalista, pelo menos no princípio, porque a diversidade de currículos escolares, sobretudo se considerarmos atividades extracurriculares de escolas que investem consideravelmente nos seus contraturnos, seja na rede pública ou privada, inviabiliza formular conclusões, ainda que preliminares. Penso que, numa realidade que apresenta uma complexidade razoável para o ensino da filosofia e da sociologia, ainda tateando e buscando as primeiras estratégias com final feliz para o trabalho docente, talvez o teatro tenha muito a contribuir. Em especial, os casos de Brecht e Boal, citados há pouco, apresentam não apenas a possibilidade de fazer esse trabalho como também a urgência e a necessidade que demandam nossas escolas, nossos

estudantes e suas famílias, e, em última instância, o mundo em que vivemos. Eles mostram que é viável trabalhar técnicas teatrais com conteúdos que podem ter origem tanto na identificação dos problemas do mundo em que vivemos, quanto partir de um texto clássico que já carregue, por si só, temas e questões de interesse ainda hoje e na nossa realidade pertinentes.

No caso do Boal, há ainda uma provocação muito saudável e extremamente interessante: a técnica do teatro fórum permite construir um texto de teatro a partir da reflexão, num caso mais pensado e discutido, ou mesmo de impressões ainda não filtradas pelo entendimento mas que produzem conteúdo para uma peça de teatro suficientemente impactante. Seja numa cidade com um histórico de proibições e opressões, seja no caso de uma memória delicada e dolorida que é abafada e negligenciada propositalmente em função do sofrimento que pode trazer à tona para as pessoas envolvidas, o teatro fórum parece uma opção potencialmente libertadora. Não há como negar que, assim, o teatro e a filosofia se irmanam quando a liberdade surge como questão, simplesmente porque é possível que ela seja um tema de vital importância para os dois, e também porque, tanto no desenvolvimento da história do teatro como na trajetória do pensamento a liberdade tenha aparecido como interesse universal. Seja numa tragédia grega, e aí falo de *Édipo rei* e *Antígona*, seja em Shakespeare, eu aí penso em *Hamlet*; *Fausto*, de Goethe, *Natã, o sábio*, de Lessing, ou *Entre quatro paredes*, de Sartre. São apenas alguns exemplos de peças que poderiam contribuir fartamente na democratização do acesso à literatura clássica, na abertura dos estudantes para o encantamento com a arte e, ao fim e ao cabo, para a reflexão filosófica sobre um tema que é, para o ser humano, uma ferida aberta. E são esses problemas, que aqui chamo delicadamente de ferida aberta, os motores de uma cultura que precisa saber onde procurar no passado grandes referências, sem deixar de pensar efetivamente no seu tempo presente, nas suas condições sociais e políticas, na sua vida prática. Penso, inclusive, no desafio de resgatar o caráter dramático dos diálogos platônicos, que poderiam formar uma dupla muito interessante com a estratégia do teatro fórum do Boal.

O mundo contemporâneo está muito mais próximo de deixar vir à tona todos os problemas decorrentes de nossos processos históricos do que de encontrar as soluções capitaneadas pela razão e pela ciência para nos entregar uma vida digna de ser vida, numa sociedade acolhedora e que deixe o homem viver com dignidade e humanidade. Guardadas as devidas proporções, os diálogos platônicos já carregavam naquela época boa parte

dos problemas que hoje temos diante de nossos olhos. E não falo aqui para reforçar aquela tese de Whitehead de que a filosofia ainda não deixou de ser um conjunto de notas de rodapé dos textos de Platão. Abro espaço, se possível, para identificar o grau de proximidade que temos nos tempos de crise, mesmo que eles atravessem séculos. A especificidade do teatro ou conjunto das regras com as quais se faz e se pensa o teatro hoje não podem ser ignoradas, mas tampouco transformadas em obstáculos intransponíveis, e sim para trazer à tona a capacidade do teatro de intervir na vida política e nos rumos da cultura e do homem contemporâneos.

Referências:

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BRECHT, Bertolt. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

_____. *Estudos sobre teatro*. Tradução de Fiana Paes Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

JAMESON, Fredric. *Brecht e a questão do método*. Tradução de Maria Sílvia Betti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

ROUBINE, J.J. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.

ROSENFELD, Anatol. *Teatro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS: RASCUNHOS DE LEITURA

Antonio Charles Santiago Almeida⁶

Considerações Iniciais

O que é sociologia? Por que estudá-la? Questões do tipo são elaboradas cotidianamente por um público não especializado. Propõe-se, ao longo do texto, fazer uma discussão em torno da origem da sociologia, seu método e sua caracterização como ciência a partir de um registro temático. Espera-se debater e esclarecer questões que são colocadas a todo instante no que toca ao ensino da sociologia, e sua importância no cenário político e social.

Decerto que algumas inquietações, com relação à sociologia e “utilidade”, são decorrentes da necessidade de uma aplicabilidade teórica, isto é, semelhante às ciências naturais, a sociologia carece responder, em termos práticos, qual é sua “utilidade”, numa sociedade tecnológica e pragmática. Entretanto, não se trata de buscar uma praticidade utilitária, mas antes de tudo, retomar as origens da inquietação humana frente ao desconhecido, quer dizer, em que medida a sociologia pode auxiliar o homem a compreender as mudanças que vêm se acentuando no dia-a-dia?

Tratando-se de uma sociedade diversificada do ponto de vista da cultura, dos problemas sociais, dos problemas políticos e dos problemas ecológicos é possível pensar a sociologia a partir de uma ciência da sociedade. Dessa forma, a sociologia se pretende compreender e explicar os mecanismos de ordenamento no sentido social e político. Por isso, a vida em sociedade é o objeto sociológico por excelência.

Tomando como ponto de partida a reflexão dos problemas sociais, políticos e econômicos, a sociologia possibilita uma utilidade no sentido de compreender e transformar a vida circundante. Por isso, posto nestes termos, a sociologia tem, semelhante a qualquer outra ciência, utilidade

⁶Professor de Filosofia e Sociologia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, aluno do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

teórica e prática para a dimensão da vida humana, uma vez que, viver é, numa perspectiva sociológica, uma dramaticidade, quer dizer, tomar decisões, participar da vida social, coletiva e, mesmo sem saber ou querer, ser um *agente político*, pois o homem é, de acordo com o filósofo Aristóteles, um animal político. E a sociologia se caracteriza como instrumento de reflexão e ação dessa atividade social cotidiana. Dessa maneira, a sociologia se traduz como fonte inspiradora para uma investida científica nos espaços sociais e políticos que foram e vão se formando e consolidando-se como sociabilidade.

Todavia, a compreensão sociológica ultrapassa o limite filosófico e se traduz como ciência social, isto é, constrói um método de análise para compreender o fenômeno social a ser observado. Em outras palavras, a sociologia enquanto ciência disponibiliza um caminho para observar e compreender um objeto específico, quer dizer, um objeto social definido a partir de categorias sociológicas. E, no chão da escola, o papel da sociologia é de assegurar uma reflexão ampla e sistematizada de temáticas sociais e políticas que dizem respeito à vida humana.

Assim, o texto que se segue é um recorte, em forma de rascunho de leitura, de alguns autores clássicos da sociologia. A proposta é ofertar, aos alunos do ensino médio, uma leitura preliminar do pensamento social por meio do surgimento, desenvolvimento e debate sociológico. Dessa maneira, após o rascunho de leitura, seguem algumas atividades que podem ajudar o professor de sociologia a trabalhar as temáticas sociológicas, apresentadas no texto que se segue, em sala de aula de forma dinâmica e lúdica.

I. Tecendo a sociologia

I. 1. Senso comum e Sociologia

O conhecimento sociológico é oriundo de investigação e sistematização racional do objeto por meio de um método. O que determina a sociologia como ciência é, justamente, o seu método de análise e compreensão de determinada realidade por meio de um parecer científico. Entretanto, a apropriação do conhecimento é uma tarefa que povoa o imaginário do homem desde as origens mais remotas, pois, uma das funções do conhecimento é o oferecimento claro de respostas. O senso comum, denominado de conhecimento vulgar, é o acúmulo de experiências históricas que foram sendo construídas a partir das experiências vividas ou oralizadas sem uma preocupação sistematizada e detalhada de um método científico.

Com o advento da cientificidade tornou-se necessário uma sistematização científica para comprovação de “verdades”. O filósofo da ciência, Gaston Bachelard, denomina o senso comum de obstáculos epistemológicos e propõe uma ruptura radical com essa denominação de *conhecimento vulgar*. Já o teórico da ciência Feyerabend, na obra *Contra o Método*, atina contra os cientistas que tentaram calcificar um conjunto de normas e procedimentos teóricos e metodológicos para se chegar à compreensão do objeto.

A sociologia, em grande medida, opera numa perspectiva diferenciada, quer dizer, não desmerece o senso comum, mas antes de tudo, reconhece sua importância nos espaços coletivos, nas manifestações pessoais, na formação das identidades etc. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que senso comum difere de crenças, pois de um modo geral as pessoas acabam os confundindo e tomando o senso comum como se fosse crença.

Pode-se dizer que a sociologia parte do senso comum, isto é, não valida informações construídas a partir do senso comum, não é sua tarefa fazer isso, pelo contrário, o pensamento sociológico parte desse ponto, isto é, faz do senso comum um ponto de partida para compreensão de fenômenos culturais, políticos e sociais que ocorrem dentro da vida humana.

1. 2. Sociologia e Sociedade

A sociedade contemporânea vem sofrendo profundas mudanças e reestruturações que reclamam do sociólogo um olhar mais atento. Se o pensador Gramsci havia dito que *todo homem é filósofo*, parafraseia-se o autor com a seguinte assertiva: “todo homem precisa ser um *sociólogo*”. A paráfrase pode não ser das melhores, mas a questão ajuda a refletir, quer dizer, o século XXI testemunha as crises de paradigmas de um período turbulento que fora o século XX. E, como se não bastasse, esse novo século prolonga problemas de uma geração que não soube ou não quis resolvê-los. Basta citar a escassez da água, o superpovoamento da terra, as guerras mundiais e o fortalecimento dos discursos autoritários e tirânicos. Tudo isso assola o novo milênio e nem parece que são crises de um século passado que perdura.

Para Ortega y Gasset, pensador contemporâneo, é preciso primeiro compreender o homem e sua história e, posteriormente, o homem e sua circunstância, para, logo em seguida, enfrentar os problemas que acometem a sociedade atual. Não é possível resolver os problemas do presente sem ao menos pensar o passado, pois este é gerador daquele, e, depois, compreender a circunstância em que se encontra o homem e,

subseqüentemente, saber quem é este homem que povoa a sociedade contemporânea. Decerto que o capitalismo, do século XXI, abalou as estruturas da sociedade contemporânea e esta reclama dos seus cidadãos uma participação mais efetiva, quer dizer, um envolvimento dinâmico nas tomadas de decisões e de posicionamentos mais objetivos no que concerne a vida em sociedade. Por isso, a paráfrase, isto é, a conversão do homem em sociólogo, quer dizer, pensar e compreender a realidade que cerca a partir de sua problematicidade cotidiana e, na seqüência, transformá-la em benefício e melhoramento dos espaços coletivos de convivência social e política.

II. A Sociologia como Ciência: Teoria e método

É sabido que o triunfo da indústria capitalista promoveu uma transformação radical na sociedade moderna e ainda, provocou um novo rumo para sociedade emergente. Nesse contexto de euforia social surge a necessidade de um método analítico e empírico, capaz de compreender as transformações da sociedade moderna. Urge pensar, nesse momento, uma ciência da sociedade, uma vez que, a filosofia não dava conta das demandas investigativas que circunscreviam a sociedade moderna.

Nesse sentido, a sociologia nasce de uma dupla crise, de um lado, a crise política acarretada pela revolução de 1789 e do outro, a crise econômica e social ensejada pela grande indústria. Nesse contexto de revolução e desencantamento do mundo europeu faz-se importante considerar uma ciência da sociedade capaz de compreender e interferir em sua dinâmica sociopolítica.

Nesse contexto de empreendimento metodológico à sociologia, por meio de alguns dos seus principais teóricos, formula métodos de compreensão e análise dos fenômenos sociais modernos. Nesse sentido, pensadores, a saber, Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Marx Weber destacam-se como os fundadores e responsáveis diretos ou indiretamente pelo pensamento sociológico.

II. 1. Positivismo de Auguste Comte: Leis dos três estágios

Para Auguste Comte, pensador francês, desencantado com as teorias do socialismo utópico, bem como com as revoluções sociais, postula a ideia de uma física social, isto é, uma ciência de leis invariáveis capaz de não só compreender a realidade, mas transformá-la em benefício da ordem e do progresso.

Ademais, a ciência comtiana parte do princípio evolucionista delineado em três grandes estágios que, segundo ele, toda humanidade deve passar, a saber, teológico, metafísico e positivista. O primeiro, teológico, o homem busca a explicação do fenômeno por meio dos seres ou forças divinas. O segundo, o metafísico, é o estágio intermediário, isto é, tem uma compreensão confusa do mundo e não se atém as particularidades do objeto investigado e por fim, o terceiro e último, o positivo, o homem se limita a observar os fenômenos e a fixar relações regulares que podem existir entre eles.

II. 1.2. Filosofia conservadora

Observar-se que Auguste Comte promove uma filosofia da história e que por isso sua física social, de cunho evolucionista, aponta para uma ciência apologética. Decerto que Herbert Marcuse teoriza, na obra *Razão e Revolução* em torno do pensamento de Auguste Comte e acrescenta o caráter conservador na elaboração da física social. Segundo ele, a ciência comtiana tinha como fim último organizar a sociedade. No fundo, uma defesa da classe burguesa, pois a discussão girava em torno das regras sociais como forma de estabilizar o conflito e garantir a ‘paz’ social. É por isso que, segundo Auguste Comte, assevera Herbert Marcuse, a sociologia deve se preocupar com a investigação dos fatos, em vez de se ocupar com ilusões transcendentais e posteriormente, conservar a ordem e a harmonia social.

A ideia conservadora Comtiana, elencada por Herbert Marcuse, tornou-se o ponto de referência para outros teóricos da sociologia que desejavam preservar a nova ordem política e econômica, a saber, *harmonia social*, que estava sendo implantada. Segundo Auguste Comte, a Europa encontrava-se num verdadeiro estado de caos social devido às ideias religiosas e iluministas. Por isso, adverte Auguste Comte: “Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram há tanto tempo, as nações mais civilizadas” (1978, p. 17). Percebe-se neste autor a necessidade de se garantir um progresso atrelado à ordem, quer dizer, de acordo com ele, a nova ciência deveria construir um conjunto de crenças e ideias comum a todos os homens para garantir a harmonia social, oriunda de uma ordem estabelecida.

Ainda segundo Herbert Marcuse, a sociologia enquanto ciência da sociedade, deve muito a Auguste Comte, pois, as bases, mesmo que conservadoras, ajudam a pensar uma ciência fora dos liames filosóficos e

que tenha um fim prático. Uma ruptura que será capital para classificação das ciências e também, formalização do pensamento social.

II. 2. *Émile Durkheim: O fato social*

Perseguindo o itinerário positivista de Auguste Comte encontra-se o pensador francês Émile Durkheim. A este se atribui a sistematização e o rigor da sociologia como ciência da sociedade. A sociologia carecia, de acordo com este autor, de um objeto específico de investigação, isto é, o fato social⁷. Observa-se que, em Auguste Comte, a discussão era compreender os problemas que circunscreviam a sociedade e, posteriormente, oferecer-lhe resolução por meio da ordem e do progresso.

O fato social, objeto clarificado da sociologia, corresponde à sistematização e a limitação do poder científico da nova ciência. Nesse sentido, a sociologia, a partir de Durkheim, ganha um objeto, fato social, definido como coisa⁸, quer dizer, segundo ele, todo fato social é uma coisa que precisa de um desvelamento científico. Nas palavras do autor:

É coisa todo objeto de conhecimento que não é naturalmente compenetrável pela inteligência, tudo aquilo de que não podemos ter uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito só consegue compreender na condição de se extorverter por meio de observações e de experimentações, passando progressivamente dos caracteres mais externos e mais imediatamente acessíveis aos menos visíveis e ao mais profundo. (DURKHEIM, 1978, p. 378).

Dessa maneira, a sociologia se configura como ciência na medida em que tem um objeto de investigação e o denomina de coisa, isto é, passível de compreensão a partir das seguintes proposições, a saber, coercitividade, exterioridade e generalidade. A primeira, coerção social, isto é, a força que os fatos exercem sobre os indivíduos. Esta força resulta da sanção legal (leis) ou espontânea (moral). A segunda, exterioridade ao indivíduo. Esta é a regra que se encontra fora do indivíduo e existe independente do

⁷ Fato social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, susceptível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior: ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 1995, As Regras do Método Sociológico p. 39).

⁸“Devemos, portanto, considerar os fenômenos sociais em si mesmos, desligados dos sujeitos conscientes que deles têm representações; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, porque é deste modo que se nos apresentam [...], portanto, considerando os fenômenos sociais como coisas, não faremos mais que conformarmo-nos com a sua natureza” (DURKHEIM, As Regras do Método Sociológico 1995, p. 52-3).

nascimento do indivíduo. E terceiro, a generalidade. É todo fato que é geral e se repete em todos os indivíduos ou na maioria deles.

Dessa forma, a partir de Émile Durkheim, a sociologia começa a se definir enquanto ciência, pois o seu objeto é real e passível de compreensão. Assim, o fato social, objeto da sociologia, divide-se em normal e patológico, quer dizer, a sociologia durkheimiana persegue o mesmo expediente comtiano, mas com um detalhe, existe um objeto definido, a saber, o fato social. E este, quando patológico, reclama do sociólogo uma elaboração, teórica e metodológica, para assegurar o retorno à normalidade social.

Decerto que Émile Durkheim representa, semelhante a Auguste Comte, o pensamento positivista e conservador. No entanto, a discussão durkheimiana gira no sentido de compreender a sociedade e construir mecanismos de melhoramento das patologias sociais. Para isso, encontra-se em Émile Durkheim um diferencial, com relação a Auguste Comte, pois sua concepção de ciência se organiza e formaliza uma estruturação metodológica que difere da filosofia no sentido de olhar o objeto.

Contudo, Auguste Comte e Émile Durkheim são pensadores positivistas. Acreditavam que a sociedade podia ser observada da mesma maneira que os fenômenos da natureza. Dessa forma, segundo eles, a sociologia tem, como tarefa, o esclarecimento de acontecimentos sociais, constantes e recorrentes. O papel da nova ciência seria, grosso modo, explicar os fenômenos sociais e garantir a ordem de normalidade nos espaços sociais.

II. 2.1. Funcionalismo

Émile Durkheim desenvolve o método denominado de funcionalismo. Segundo ele, a sociedade funciona semelhante ao organismo vivo e por isso cada indivíduo tem uma função bem definida na sociedade, isto é, cada indivíduo, em sua especificidade, liga-se ao outro pela condição de trabalho.

Tomando o fato social como o objeto da sociologia é preciso identificá-lo a partir de uma metodologia funcionalista, quer dizer, pensar a sociedade funcionando de forma harmônica por meio de suas partes. Dessa maneira, a discussão metodológica percorre o itinerário do tecido funcional, ou seja, as partes integram o todo e cada peça é fundamental para o desenvolvimento do corpo social.

II. 2.2 Normalidade e Patologia

Ao comparar a sociedade a um organismo vivo, Émile Durkheim identifica dois estados em que o fato social pode se encontrar: o estado

normal e o estado patológico. O primeiro, designa os fenômenos que ocorrem com regularidade na sociedade. O segundo, comportamentos que representam anomalias e devem ser isoladas e tratadas porque põem em risco a harmonia e o consenso, estando fora dos limites permitidos pela ordem social e pela moral vigente.

Dessa forma, Émile Durkheim, a partir da relação entre normalidade e patologia, demonstra que a sociedade modela o comportamento social do homem no processo de evolução social, isto é, identifica a passagem da solidariedade mecânica para sociedade orgânica como pré-requisito das sociedades capitalistas.

II. 2.3. Solidariedade Mecânica e Orgânica

Com relação à solidariedade mecânica, o pensador francês refere-se às sociedades pré-capitalistas, ou seja, os indivíduos vivem em comum porque partilham de uma consciência coletiva comum. E ainda, permanecem em geral independentes e autônomos com relação à divisão social do trabalho. Nesse caso, os indivíduos que executam as mesmas tarefas reconhecem que têm pelo menos parte da personalidade em comum e se unem em torno dela.

Nas sociedades de solidariedade mecânica, existe total predomínio do grupo sobre os indivíduos que se identificavam através da família, da religião, da tradição e dos costumes. A questão a considerar é a hegemonia entre esses indivíduos que se encontram na sociedade de solidariedade mecânica, ou seja, as consciências são pouco desiguais e por isso a coerção é severa e repressiva, pois não há tolerância para com o diferente.

A sociedade de solidariedade orgânica é bastante heterogênea, independe das consciências e resulta de fatores demográficos, multiplicação das relações sociais, diversidade entre pessoas e grupos. Nessa nova sociedade o indivíduo é socializado porque, embora tenha uma esfera própria de ação, depende dos demais, e, por conseguinte, depende da sociedade resultante dessa união. A solidariedade orgânica é fruto das diferenças sociais, pois, são essas diferenças que unem os indivíduos pela necessidade de troca de serviços e pela sua interdependência.

II. 2.4 A divisão social do trabalho

Se as instituições sociais como a Igreja, a família e o Estado são pouco eficazes no controle moral da sociedade, a qual instituição caberia esta função? Qual seria, portanto, a função da divisão social do trabalho neste contexto? São questões que serão trabalhadas por Émile Durkheim.

Este pensador identifica, no campo do trabalho, um lugar de construção da solidariedade da moralidade perdida. Para este sociólogo, a *anomia* que desestabilizou a sociedade, necessita da criação de uma nova moral, condizente com os valores da sociedade industrial emergente. Esta nova moral estaria intrínseca ao mundo do trabalho que poderia exercer a regulamentação moral nas sociedades modernas. Neste sentido, a profissão assume grande importância, substituindo a família, a religião e o Estado como instituições integradoras numa sociedade cada vez mais complexa.

A função da divisão social do trabalho, numa perspectiva durkheimiana, seria produzir a solidariedade para construir sentido às ações dos trabalhadores. Ao restabelecer a solidariedade entre os homens, a divisão social do trabalho, assumiria seu caráter moral ampliando a harmonia, a integração e a coesão na sociedade moderna.

Dessa forma, segundo Émile Durkheim, a partir de uma sociedade de solidariedade orgânica era possível restabelecer a ordem social, isto é, seguindo o exemplo de um organismo biológico, em que cada órgão tem a sua função e depende dos outros órgãos para sobreviver. Dessa maneira, se cada membro da sociedade exercer uma função na divisão social do trabalho, ele será obrigado, através de um sistema de direitos e deveres, manter-se coeso e solidário aos outros membros. O importante para ele é que o indivíduo realmente se sinta parte de um todo, que realmente precise da sociedade de forma orgânica, interiorizada e não meramente mecânica.

II. 3. Max Weber: Indivíduo e Sociedade

Marx Weber, diferentemente de Émile Durkheim, teoriza a partir do indivíduo e não da sociedade, quer dizer, o homem tem significado e especificidade na teoria weberiana. Este homem dá sentido a sua ação que o pensador denomina de ação social. Esta ação social representa a conduta humana dotada de sentido, isto é, uma justificativa subjetivada na elaboração do sujeito.

A questão fundamental é perceber, segundo Max Weber, que o homem pratica ação dotada de sentido e sua circunstância é infinita. Por isso, compete ao cientista coadunar a motivação da ação com a ação propriamente dita e seus efeitos, pois a ação social requer significância subjetiva e deve envolver outros símbolos de intenção e propósito. E para compreendê-la o cientista, segundo Max Weber, elabora os tipos puros ou ideais, uma espécie de construção abstrata que se restringe ao universo conceitual.

Os tipos ideais de ação, segundo Raymond Aron, dividem-se em quatro categorias, a saber, ação racional com relação a fins, ação racional com relação a valores, ação afetiva e ação tradicional. Assim, o cientista deve conceber o método compreensivo e interpretativo da ação humana a partir dos indivíduos, pois são eles que darão sentido à ação social.

Observa-se que Max Weber se preocupa em diferenciar sua teoria metodológica de ciência social da psicologia. Quando trata do indivíduo não se pensa, segundo ele, a partir das motivações internas e pessoais, mas de indivíduos que se relacionam em sociedade a partir da relação social, isto é, uma ação social compartilhada e com sentido para o coletivo. Assim, o papel da sociologia é produzir explicações causais. Por isso o cientista deve promover um recorte da realidade, que é infinita, e posteriormente, compreendê-la e explicá-la a partir do interesse do cientista no que tange ao seu recorte epistemológico.

II. 3.1. Sociologia da Religião em Max Weber

Não obstante ao fato, a discussão weberiana, no que tange a sociologia da religião, não se restringe a observação do cristianismo como se costuma pensar, pois no artigo intitulado *A Psicologia social das Religiões Mundiais* o autor faz menção às grandes religiões, isto é, “Entendemos pela expressão “religiões mundiais” as cinco religiões ou sistemas, determinados religiosamente, de regulamentação de vida que conseguiram reunir à sua volta multidões de crentes” (WEBER, 2008, p. 189). A discussão weberiana, no artigo citado, faz menção às grandes religiões e destaca o seu caráter de contribuição para uma noção salutar de ética que, de acordo com ele, funciona como um dos articuladores do capitalismo moderno.

Decerto que a observação de Max Weber, no que concerne a compreensão do capitalismo moderno, é centrada no calvinismo, ou seja, na concepção religiosa dos escolhidos por Deus. É sabido que, para os calvinistas, Deus escolhe os seus e estes são os eleitos gloriosos. Mas há uma indefinição para se saber quem são os escolhidos. Alguns dos calvinistas passam a definir, e torna-se comumente aceito, como escolhido o afortunado, isto é, o possuidor de riquezas. Esta precisão de riqueza material promove uma nova configuração de sociedade que é pautada no trabalho e no desenvolvimento de uma lógica capitalista.

II. 3.2 Ethos Protestante na configuração do trabalho

Para Max Weber a noção de riqueza como escolha divina faz com que os indivíduos se lancem no trabalho e busquem o acúmulo do capital, ou seja,

tornando-se um capitalista, pois o capitalista não é o que gosta de dinheiro, mas o que consegue ganhar e acumular o dinheiro. Dessa forma, o sujeito prova para si mesmo que é um eleito de Deus. Aqui existe uma questão que merece destaque, quer dizer, há um *ethos* nesta relação de ganho e acúmulo do capital. O novo capitalista não é um avarento, nem tampouco um sujeito que faz de tudo para assegurar-lhe riqueza, mas antes de tudo, um sujeito que acredita no trabalho e se dedica a ele para um fim bem maior, quer dizer, ser um dos eleitos de Deus. Não é sem razão que Max Weber, na obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* atina para ideias de Benjamin Franklin:

Lembra-te que *tempo* é dinheiro. Aquele que pode ganhar dez xelins por dia por seu trabalho e vai passear, ou fica vadiando metade do dia, embora não despenda mais do que seis *pence* durante seu divertimento ou vadiação, não deve computar apenas essa despesa; gastou, na realidade, ou melhor, jogou fora cinco xelins amais. (1973, p. 184)

Por certo que a religião se configura como algo passível de observação e compreensão no que toca a dimensão sociológica. E por isso, no entendimento weberiano, de forma especial a questão da ética protestante, é de suma importância à forma calvinista de conceber o mundo, quer dizer, o espírito religioso abrigou e nutriu as potencialidades do capitalismo a partir da noção de trabalho e da vida ascética. Essa compreensão embala o espírito do capitalismo, isso porque, numa sociedade onde Deus escolhe e exclui, e ainda, os escolhidos são os detentores dos bens materiais porque lograram, com o trabalho humano, o olhar gracioso de Deus. Os demais, pobres e miseráveis, são preguiçosos e por isso, herdeiros do *inferno*.

A questão a considerar, no que toca o pensamento weberiano, é a religiosidade como objeto central da sociologia, quer dizer, a intenção é compreender na perspectiva de Max Weber, a ação social, ou seja, conduta humana dotada de sentido, para que se possa delinear a sociedade moderna a partir de uma investigação metodológica que se sucede através da análise religiosa que vivenciaram os indivíduos modernos. De acordo com Max Weber:

Mas o mais importante é o que o trabalho constitui, antes de mais nada, a própria finalidade da vida. A expressão paulina 'quem não trabalha não deve comer' é incondicionalmente válida para todos. A falta de vontade de trabalhar é um sintoma da ausência do estado de graça. (2004, p. 126)

A análise weberiana parte dessa noção religiosa de escolha divina e da noção de trabalho como aproximação da vontade divina. Para o autor de *A Ética Protestante e O Espírito do Capitalismo*, a questão é a vida de perspectiva, quer dizer, o religioso impulsiona uma ação humana de movimentação e produção de capital por meio do trabalho. Esta é, de acordo com Aron, uma visão de ciência em torno da religião que se traduz como forma de análise do denominado capitalismo moderno e que corresponde, mesmo dentro do universo religioso, como um tipo puro de análise e de fundamental importância para compreensão científica e teórica desse fenômeno denominado de capitalismo moderno.

II. 4. Karl Marx: excertos de um pensamento militante

Não é sem razão que no *Manifesto do Partido Comunista* os autores, Karl Marx e Friedrich Engels, anunciam que a sociedade é resultado de uma luta histórica de classes. E que sempre, as classes sociais estiveram divididas entre os dominantes e dominados. Decerto que Karl Marx não sistematizou seu método sociológico, isso porque, segundo Caio Prado Junior, limitou-se em aplicá-lo. Por conta disso, a discussão metodológica não é pontuada em uma única obra, mas diluída ao longo de seus textos.

O traço fundamental da questão é compreender que o método sociológico marxiano sintetiza a formação filosófica hegeliana, o socialismo utópico francês e a teoria econômica inglesa. Ainda que, ao longo de sua atividade intelectual, Karl Marx venha criticá-los e, em alguma medida, superá-los. Entretanto, o materialismo histórico representa o ideário para compreender e transformar a sociedade capitalista.

II. 4.1 Modos de produção

Karl Marx observa os fenômenos históricos como fenômenos dialéticos, ou seja, possibilidades de rupturas e transformações sócio-políticas. Dessa forma, segundo ele, a estrutura de uma sociedade capitalista representa a produção social de bens que se divide em dois fatores básicos. O primeiro, as forças produtivas e, o segundo, as relações de produção. A forma como elas existem e se relacionam Karl Marx passa a denominar de modo de produção.

Ao observar a história, Karl Marx identifica vários modos de produção e neles apresenta a desigualdade de propriedade como fundamento das relações de produção. Estas contradições se acirram até provocar um processo revolucionário de derrubada do modo de produção e sua substituição por outro modo de produção. Assim, percebe-se a

fundamentação do materialismo histórico, quer dizer, no seio da história se observa o acirramento da luta de classes, devido à espoliação indébita da força de trabalho, e conseqüentemente, a mudança da base econômica.

II. 4.2. Materialismo Histórico e dialético

Ademais, o materialismo histórico consiste, enquanto teoria social, na transformação da sociedade, não por meio da ideia, mas através do ser social que se movimenta na história. A ideia se configura como ideologia de dominação que se justifica por meio das leis, da moral e da filosofia. Karl Marx atina para uma praticidade revolucionária, isto é, seu método advoga em defesa do proletariado e por isso que o mesmo já havia afirmado na miséria da filosofia: *se os economistas são os teóricos da burguesia, os socialistas e comunistas devem ser os teóricos dos trabalhadores.*

O materialismo dialético se configura como junção de uma teoria com uma prática revolucionária, quer dizer, se com os idealistas alemães a questão era pensar a dialética à luz das ideias, ou ainda, o confronto das ideias, com o materialismo de Karl Marx a questão perpassa a historicidade e a materialidade, quer dizer, tese, antítese e síntese não ocorrem no plano da ideia, mas antes de tudo, na materialidade circundante dos indivíduos.

II. 4.3. Ideologia e Ciência

Decerto que, Para Karl Marx, a burguesia, no primeiro momento, quando era, ainda, uma classe *revolucionária* e lutava contra a ordem estabelecida, era possível a existência de uma ciência independente e de métodos imparciais. No entanto, quando surge no seio da sociedade moderna o proletário, a burguesia se vê forçada a modificar o ideal de ciência e obrigá-la a um fim específico, quer dizer, o uso das ideologias para assegurar o poder. Nesse sentido, percebe-se o estreitamento, segundo Karl Marx, que a classe burguesa articula entre a ideologia e a ciência que tem um fim apologético, a saber, garantir a supremacia dos burgueses em detrimento dos aparelhos ideológicos.

Nesse sentido, faz-se necessário construir uma ciência engajada, ou seja, é preciso que os comunistas se tornem os teóricos da classe trabalhadora, uma vez que os intelectuais, ligados à burguesia, articulam, por meio dos aparelhos ideológicos, uma ciência deturpada em conservação da ordem capitalista. Assim, é necessário, segundo Karl Marx, uma ruptura com essa estrutura sócio-científica e logo em seguida, a construção de uma ciência revolucionária.

Karl Marx advoga em favor de uma ciência que esteja ligada a classe do proletariado. Assume a luta de classes e faz, de forma ferrenha, a defesa de uma ciência que esteja diretamente ligada aos interesses dos trabalhadores. Não se trata de uma ideologia científica, isso porque, para ele, a ideologia é um instrumento da burguesia de distorção da realidade, mas de um pensamento revolucionário. O que se pode, a partir de Michel Lowy, denominar de visão social utópica. Essa visão é bastante acentuada nos escritos de Marx – segundo Michel Lowy. Isso porque a utopia tem função de revolução, de mudança e de ruptura no sentido sociológico marxiano.

Karl Marx não se preocupa, apenas, em teorizar em torno dos problemas sociais e políticos, pelo contrário, assume uma atitude revolucionária, ou seja, identifica a divisão das classes sociais, em seguida, percebe os teóricos que engendram tal sistema e em seguida, faz a defesa de uma oposição, também intelectual, isto é, os socialistas e comunistas devem promover uma ciência em favor do proletariado. Percebe-se o compromisso da teoria Marxiana com a mudança social.

II. 4.4. A divisão social do Trabalho

Para Karl Marx a divisão social do trabalho é constituída por meio das ideologias dominantes que geram exploração e dominação no seio dos trabalhadores. Para este autor:

A divisão do trabalho na sociedade se processa através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de trabalho, a conexão dentro da manufatura, dos trabalhos parciais se realiza através da venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista que as emprega como força de trabalho coletiva. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre produtores de mercadorias, independentes entre si (MARX, 1989, p.407).

A discussão é arrolada de maneira em que se evidenciam as diferentes sociedades como parte do desenvolvimento histórico através da compreensão do trabalho. Por isso, no entendimento marxista, o trabalho na sociedade capitalista aliena o homem e lhe retira as condições de reflexão e compreensão de suas circunstâncias. Dessa forma, ainda segundo o autor alemão:

Considerando apenas o trabalho, podemos chamar a separação da produção social em seus grandes ramos, agricultura, indústria etc., de divisão do trabalho em geral; a diferenciação desses grandes ramos em

espécies e variedades, divisão do trabalho em particular, e a divisão do trabalho numa oficina, de divisão do trabalho individualizada, singularizada (MARX, 1989, p.402)

Significa que o homem é o responsável direto pelas circunstâncias, quer dizer, ele, o homem é o fazedor da história⁹, mas não sabe disso e por isso, é conduzido por uma história que não é sua, feita por ele, mas não para ele. Por isso, de acordo com Marx, é preciso que o partido comunista promova uma formação do trabalhador no sentido político para que os mesmos possam, não só compreender a história, mas a fazer a partir da luta de classes.

Na obra *a ideologia alemã* os autores chamam a atenção para o fato de que o ser social determina a consciência e não o contrário. Uma espécie de crítica à filosofia hegeliana. A questão era no sentido de reivindicar da filosofia uma práxis, ou seja, um caráter revolucionário¹⁰. Em outros termos, a filosofia marxiana se configura como interpretação política da luta de classes e, nas palavras de Sartre, enquanto existir o capitalismo Marx será o profeta do tempo e somente por essa via é possível compreender a ferocidade do sistema capitalista moderno.

Considerações Finais

Pois bem, os excertos e discussões apresentados em forma de rascunhos de leitura servem de base para pensar a realidade sociológica a partir do seu nascimento e desenvolvimento, ou seja, fragmentos e apontamentos para leituras de conceitos que marcam o pensamento sociológico. Não se pretende que o texto sirva de base, no sentido estrito, para as aulas de sociologia, mas como inquietação e leitura preliminar para localizar a sociologia num determinando momento histórico.

Dessa maneira, depois da observação do espaço escolar, da escuta com os alunos e da observação das aulas de filosofia e sociologia no Colégio Estadual Túlio de França, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de filosofia da UNESPAR/FAFIUV, surgiu à necessidade de fazer uma leitura interpretativa dos clássicos do pensamento sociológico e ofertar, de forma simples e resumida o que se

⁹ “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25).

¹⁰ Não é sem razão que para Marx, nas teses contra Feuerbach, mais precisamente, XI tese: a filosofia já se ocupou demais em interpretar o mundo, agora é seu papel transformá-lo.

pode chamar de rascunho de leitura para os alunos do ensino médio e Técnico do Colégio Estadual Túlio de França.

Esse material é de localização histórica e não se traduz como fonte básica de estudo, pelo contrário, carece de outros materiais com maior densidade teórica e ainda, para uma boa aquisição desse expediente, a leitura diretamente dos autores, isto é, Comte, Durkheim, Weber e Marx. De posse desse conjunto de leitura, o texto sugere algumas atividades que podem auxiliar no ensino e na aprendizagem, bem como fomentar um debate crítico em torno desse conteúdo sociológico.

Dessa maneira, uma leitura é sempre uma leitura e da mesma restou os rascunhos, as interpretações e as inquietações que circunscrevem o universo investigativo. Que cada sujeito, a partir dos rascunhos, possa aventurar-se no desconhecido e desbravar caminhos, aludir perspectivas e aventar ilusões positivas de um saber em movimento. Que esse mesmo aluno seja arrebatado pelo espírito da filosofia e se perca em noites turvas nos indecifráveis livros que estão sempre abertos à espera do seu leitor.

III. SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Atividade I

Organizar a sala de aula em grupos de cinco pessoas e cada pessoa representará um papel social. Ex: professor, médico, policial, religioso e cientista. A ideia é que cada grupo de cinco tenha que eliminar uma pessoa, uma vez que cada grupo representa uma comunidade perdida em uma ilha que só dispõe de um barco com quatro assentos. Dessa forma, os alunos precisam se reunir e discutir estratégias de eliminação de um indivíduo do grupo a partir das profissões que desempenham e sua importância na sociedade.

Roteiro de atividade:

O professor exigirá de cada grupo que explicita os argumentos que o mesmo utilizou para deixar de fora a pessoa escolhida e quais foram os critérios de avaliação utilizados pelo grupo para a eliminação desse indivíduo no sentido de não assegurar-lhe o direito ao assento.

Após a apresentação de cada grupo o professor poderá fazer as ponderações do ponto de vista dos mecanismos de seleção que o grupo adotou e, logo em seguida, estabelecer relações com os mecanismos de exclusão que a própria sociedade faz no seu cotidiano. E por último, investigar se algum grupo pensou em construir alternativas diferenciadas para que todos voltassem ou

ainda se os mesmos tentaram se arriscar no sentido de colocar todos no mesmo barco.

Moral da atividade: dentro da sociedade capitalista temos mesmo que fazer escolhas que são de vida e de morte? Precisamos sacrificar alguém para que o outro viva? Após a apresentação dos grupos o professor mediará o debate com as seguintes questões norteadoras: É possível existir uma sociedade sem exclusão? Decidimos diante da sociedade com os mesmos critérios que fizemos nos grupos? O professor pode contemplar diversas questões a partir das escolhas e respostas, mas a ideia capital é garantir uma compreensão das injustiças sociais que vão se formalizando na sociedade contemporânea.

Atividade II

O professor disponibilizará um grande número de revistas e jornais com fotografias, imagens e reportagens diferenciadas e deve solicitar dos alunos, em grupo, que façam um apontamento das propagandas e das notícias em um painel. O professor articulará uma metodologia de confecção e apresentação do painel, a saber, o caráter da propaganda no sentido de identificar uma série de ideologias que se escondem nos produtos anunciados e como é apresentada a matéria jornalística, quer dizer, observar o caráter conservador, positivista e dialético das notícias. O professor deverá, no primeiro momento, conceituar ideologia e sua variação histórica e, no segundo momento, discutir os métodos de descrição e compreensão do objeto (conservadorismo, positivismo e dialético)

- 1. Critérios de apresentação e discussão:** providenciar revistas denominadas de direita (Isto é, Veja etc.) e Revistas de esquerda (Carta Capital, Caros Amigos etc.). Dentro das mesmas os alunos devem observar as propagandas e suas formas ideológicas de manipulação. Após as apresentações é importante que o professor elabore uma reflexão em torno dos apelos midiáticos e do caráter fetichista da propaganda. É importante que o professor faça uso da teoria de Karl Marx e a compreensão da mercadoria. Com relação aos métodos de apreensão do objeto faz-se premente que o professor observe e pontue como as notícias são elaboradas com fins de satisfazer os interesses das classes dominantes e interesses ideológicos.

Moral da atividade: trabalhar os conceitos de ideologia, positivismo e dialética a partir de imagens e notícias que são elaboradas no cotidiano e sua função alienante no imaginário coletivo.

Atividade III

Assistir ao documentário *a Ilha das flores* e, logo em seguida, propor aos alunos a produção de um texto reconstruindo o documentário com aspectos mais próximos da realidade que cerca a vida do aluno, quer dizer, o que há de presente no documentário com a realidade de cada aluno? Ele já presenciou algo semelhante e/ou situações diferentes ao do documentário, mas com o mesmo sentido de exploração, humilhação e desrespeito para com a vida humana?

1. **Crítérios de produção:** elaborar um texto e apresentá-lo para a classe com interpretação e relação do documentário com a sua realidade mais imediata ou distante. Após as apresentações de cada aluno o professor amplia o debate com as seguintes questões: é possível mudar a atual situação social brasileira? A quem compete o fim das desigualdades sociais brasileiras? O debate deve ser mediado no sentido de garantir a discussão da distribuição de renda, solidariedade e respeito à dignidade da pessoa humana.

Moral da atividade: promover reflexões dos problemas sociais brasileiros e seus conflitos na sociedade contemporânea. O professor deve levar em consideração as desigualdades sociais, a miséria humana e a banalidade da fome.

Atividade IV

O professor distribui lápis de cores, caneta, papel e cartolina entre os alunos e solicita dos mesmos, em dupla, que desenhem duas profissões, a saber, uma que gostaria muito de assumir e outra que jamais desejaria desenvolver. Posteriormente, o professor fixa as pinturas na parede e promove uma discussão em torno das profissões a partir da divisão social do trabalho.

Roteiro de atividade:

1. O professor exigirá de cada dupla uma apresentação verbal e fará ponderações a partir das escolhas.

Moral da atividade: A discussão deve ser permeada com a noção do trabalho, isto é, como a sociedade contemporânea se organiza a partir de trabalho. Nesse sentido, a questão a considerar é a relação que existe entre o sonho e a realidade. O professor deve promover uma observação bastante acurada das possibilidades que vão se apresentando e, mesmo não sendo possíveis determinados desejos, é importante a escolha frente às possibilidades circunstanciais que se apresentam aos indivíduos. O professor deve chamar a atenção para o fato de que as profissões mais desejadas são justamente as que

conseguem garantir melhores salários – trabalhar o texto com vistas ao apelo mercadológico.

Atividade V

O professor seleciona diversos textos de impactos, podendo ser notícias de jornais que tratam da violência nos grandes centros, do uso de drogas, violência no trânsito e discriminação racial, sexual, de gênero e outros de importância sociológica e distribui entre os alunos. Faz um grande círculo entre os alunos e, com uma garrafa de refrigerante vazia, gira no sentido horário e quando a garrafa deixar de girar será direcionada para alguém. A pessoa indicada pela garrafa deve fazer as considerações do texto de forma a expor seu entendimento da notícia e como que pensa frente ao texto e ao fato.

Crítérios da atividade:

1. Os textos devem ser curtos e de impacto. O aluno pode fazer a leitura e logo em seguida o comentário. A ideia é que os textos tenham uma relação de impacto no sentido de provocar reflexões. Entretanto, o professor deverá, antes de iniciar a atividade, fazer considerações parciais dos textos distribuídos.

O professor deve ficar atento para a discussão não descambar para o preconceito e para o senso comum. Deve interferir com ponderações para garantir o conteúdo sociológico.

Moral da atividade: debater sociologicamente os temas que estão nos noticiários e no cotidiano das pessoas. O professor fará a mediação e garantirá a conceituação sociológica na medida em que cada aluno for apresentando e discutindo.

Referências

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: EdUnb, 1988

ARON, Raymond. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. O novo espírito científico Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

COMTE, Auguste. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultura, 1973.

DURKHEIM, Émille. **As regras do método sociólogo**. São Paulo: Abril Cultura, 1974.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967.

_____. **Sociologia numa era de revolução social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. São Paulo: UNESP, 2007.

LÖWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARCUSE, H. **Razão e Revolução**: Hegel e o advento da teoria social. Paz e Terra, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

_____. **Introdução à crítica da economia política**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

_____. **Para a crítica da economia política**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974

_____. **O 18 brumário de Luis de Luis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Tradução Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

KAIRÓS,

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO DE FILOSOFIA.

*Ane Schulz; Carlos Eduardo Ribas; Denise Ruda;
Marcos Balaban; Pâmela Costa; Samon Noyama*

Introdução

Depois de passar décadas em um isolamento considerado politicamente importante pelo Regime Militar que governou o Brasil, no início da segunda metade do século XX, tanto a Filosofia quanto a Sociologia receberam maior atenção dos últimos governos brasileiros. Prova disso foi a inclusão dessas disciplinas nas grades curriculares do Ensino Médio das escolas de nosso país, a partir da Lei nº 11.684/08, que complementou a Lei 9.394/96. Considerando as inúmeras dificuldades e problemas que a inclusão dessas disciplinas possa ter gerado em todo nosso sistema de ensino, é de se imaginar que, do ponto de vista didático, os problemas foram e permanecem ainda mais complexos.

Em função dessas questões, o subprojeto “Filosofia na Escola de Ensino Médio: Vivências, Desafios e Possibilidades”, do PIBID da UNESPAR, incluiu em suas atividades também a reflexão e, na medida do possível, a criação de materiais que possam amenizar as dificuldades diagnosticadas no ensino de filosofia. Isso significa dizer que uma das iniciativas do subprojeto se concentra na busca de alternativas criativas para se trabalhar conceitos filosóficos dentro do espaço escolar, visando a interação entre aluno e professor, e, conseqüentemente, abrir espaço para a construção conhecimento e valores éticos e sociais. Através de oficinas realizadas nas três escolas participantes do nosso projeto¹¹, percebemos a interação e forma dos estudantes pensarem e reconhecerem a filosofia como conteúdo e

¹¹ O Subprojeto de Filosofia da UNESPAR – Campus União da Vitória (2012-2013) concentrou suas atividades em três escolas da rede pública de ensino, todas no município de União da Vitória, a saber: Colégio Estadual Túlio de França, Colégio Estadual José de Anchieta e Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza.

aprendizagem, o que nos chamou a atenção para a demanda do exercício da criatividade na didática de ensino da filosofia. A partir disso, organizamos atividades diferentes a cada encontro, para poder experimentar outras maneiras de trabalhar o ensino de filosofia. Para isso, consideramos importante o contato que tivemos com a realidade da escola, isto é, as dificuldades que ocorrem na prática do ensino de filosofia, dentre as quais apontamos a impressão, por parte dos alunos, de que a disciplina em si não trabalha com nenhum conteúdo objetivo e prático. Sendo assim, o jogo vem suprir essa falta pensando numa dinâmica que possa unir uma teoria consistente a uma maneira atraente de fazer filosofia.

Sabemos, evidentemente, que esse problema diagnosticado não é original. O debate entre filósofos já se ocupou dessa questão, alertando para o risco de se perder em rigor de conteúdo e exame quando se aproxima a filosofia do humor, da diversão e de uma suposta facilitação do vocabulário e das questões da filosofia. É em virtude disso que, ao longo da história da filosofia, muitos autores, como Fichte, quiseram aproximar a filosofia da ciência. E é pela mesma razão, mas sem concordar que esse processo implicaria uma perda de conteúdo, que alguns filósofos, como Nietzsche, defenderam uma aproximação da filosofia com as artes. Portanto, do ponto de vista da teoria, essa questão não é efetivamente uma novidade. Além disso, se o tema não se esgotou e não houve unanimidade entre os filósofos em suas análises, não será do ponto de vista da prática que essa polarização vai ser resolvida. Não se justifica que na atividade docente os argumentos da simplificação do vocabulário e do empobrecimento do conteúdo sejam suficientes para frear as tentativas de refletir sobre o assunto e propor algumas soluções.

O jogo *Kairós*: preliminares.

A escolha do jogo como material didático foi feita pelo grupo com a intenção de proporcionar uma dinâmica mais atraente ao público jovem, considerando-o como alunos do Ensino Médio, podendo assim oferecer uma forma descontraída de aprender e assimilar os conhecimentos no âmbito da filosofia, enfrentando de certa forma a ideia de que os conteúdos da filosofia são “duros”, “áridos”, ou restritos a adultos, por exigirem uma formação mais avançada ou sólida. É bem verdade que tanto pelo vocabulário como pelas relações dos temas tratados na filosofia com o conhecimento produzido em outras áreas, muitas vezes a leitura do texto de filosofia se torna uma dificuldade incomum e a compreensão do seu conteúdo uma atividade exaustiva, lenta e pouco atraente para o público jovem na sua

maioria. Mas a expectativa de conseguir ultrapassar esses obstáculos para contribuir para o estudo de filosofia pesou mais em nossa avaliação, e decidimos enfrentar esta batalha.

Em geral, os materiais didáticos apresentam-se como uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e o jogo de tabuleiro pode ser um método atrativo, pois este aluno não é apenas coadjuvante deste aprendizado, ele é o próprio sujeito que busca conhecer e desenvolver o raciocínio lógico. Segundo Tânia Braga Garcia, em entrevista ao portal do professor¹², os materiais didáticos:

Contribuem para estabelecer algumas das condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam e, nesse sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas. Pode-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido.

A partir desse entendimento, tentamos propor de forma lúdica ao participante e à equipe que se esforcem para decifrar as questões. Como se trata de um jogo que envolve competição e espera-se no que no final haja um vencedor, imaginamos que o desejo de vencer ou chegar primeiro seja um estímulo para a participação dos envolvidos. Em cada rodada as dicas podem variar pela sorte da escolha, mas a proposta do jogo vem de encontro com assimilação dos conteúdos, que resulta na compreensão dos conteúdos da disciplina da filosofia no Ensino Médio. Isso oferece possibilidade de ligações entre conteúdos já aprendidos, não apenas em relação às outras disciplinas do Ensino Médio, mas também de sua formação enquanto cidadão e leitor, valorizando suas referências culturais, familiares e sociais. Por isso, consideramos o jogo didático como uma alternativa viável e interessante, pois este material pode preencher muitos espaços deixados de lado durante o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo tanto a construção de conhecimento pelos próprios alunos, num exercício em grupo, quanto a socialização de conhecimentos anteriores e sua utilização para a construção de conhecimentos novos e mais elaborados. Tânia Braga Garcia nos relata ainda que:

¹² www.portaldoprofessor.mec.gov.br, edição nº54, acessado em 19 de março de 2013.

Os resultados do uso de um material didático dependem da intencionalidade que orienta seu uso e das formas pelas quais ele é incorporado nas aulas. A questão, portanto, é inserir o debate deste tema no conjunto mais amplo de condições que definem os espaços onde ocorre o ensino, seja a escola, seja a sala de aula. E também evidenciar o papel fundamental dos professores como sujeitos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das aulas e, portanto, pela escolha dos materiais mais adequados em cada situação. (2013, sem página)

Como a autora sugere, o material didático deve se apresentar aos sujeitos da escola como um ponto referencial para a prática que estão vivenciando inseridos no processo de ensino/aprendizagem, no sentido reflexivo, criando assim uma situação fértil para a imaginação proporcionando o desenrolar do pensamento e da crítica.

O trabalho visa apresentar também alguns aspectos do universo biográfico de cada pensador e, portanto, traz uma relevância a partir do momento em que analisamos a realidade, o contexto que eles viveram e o processo histórico sociocultural porque passou. Apresenta, ainda, uma indagação ao próprio sujeito que está no processo de formação, porque eles compreendem de forma peculiar as experiências dos autores mencionados. Além disso, essa pesquisa como um todo foi de fundamental contribuição para os estudantes, enquanto iniciantes na docência, pois percebemos o peso de uma intensa pesquisa em busca sobre a vida dos pensadores.

A escolha da metodologia

A ideia de criar um jogo que foi resultado das nossas observações junto aos professores em sala, e a partir do diagnóstico realizado na etapa inicial do projeto, teve como objetivo central abrir espaço para transformar a prática docente de filosofia no Ensino Médio, ampliando os horizontes e potencializando a experiência de todos os sujeitos envolvidos no processo, isto é, estudantes e professores. Para tanto, pensamos que seria importante instrumentalizar o professor para uma dinâmica participativa dos alunos, criando uma forma de aprendizado diferenciada, através da competição do jogo em busca do conhecimento desenvolvido nas aulas, podendo, através disso, avaliar o conhecimento dos alunos, gerar debates e questões alternativas para cada assunto ou um programa de aulas. A proposta a que chegamos é a de um jogo que possibilite a passagem pelos diversos assuntos da filosofia, seja no contexto histórico, cronológico ou temático, reforçando seu caráter interdisciplinar.

De início pensamos um jogo que contemplasse toda a sala de aula e os alunos pudessem jogar individualmente, mas percebemos a dificuldade para tal proposta. Trabalhando em grupos facilitaria também a organização para o professor de sua turma ou classe; ou até mesmo interagindo duas turmas, no caso de quantidade reduzida de alunos. Outra condição importante era que tivesse categorias de assuntos, para que o professor pudesse escolher o melhor momento em seu cronograma de trabalho para utilizar o jogo. Por isso, o jogo deveria ter uma variedade de assuntos que fossem desde a mitologia grega até a contemporaneidade, a fim de contemplar as diferentes épocas da história da filosofia, sua diversidade de temas e conteúdos.

Procuramos um jogo que se apresentasse para nós como um modelo. A criação de um material totalmente novo, além de ser muito difícil, nos colocaria sob o risco de criar um jogo inviável ou pouco eficiente. A melhor alternativa foi o jogo *Perfil*, pois já o conhecíamos e pareceu o mais viável para adaptar os conteúdos filosóficos à nossa proposta de contribuir para o ensino de filosofia.

As cartas do jogo trazem elementos que podem ligar questões atuais de maneira direta à filosofia, demonstrando aos alunos a sua importância e relevância nos dias atuais. Além disso, entendemos que ele poderia proporcionar uma revisão de conteúdos já trabalhados, assim como incentivar a pesquisa e aguçar a curiosidade de assuntos ainda não vistos, mas que aparecem no jogo, e, por fim, permitir que os alunos situem os filósofos no tempo/espaço e estabeleçam vínculos entre os autores e os conteúdos, ou seja, a principal teoria de cada um dos filósofos e o tempo em que cada um viveu.

A possibilidade de utilizar material didático no ensino da filosofia

Como mencionado anteriormente, vale aqui ressaltar, de uma forma simplificada, o processo pelo qual o ensino de filosofia tem adentrado significativamente nos espaços do Ensino Médio. Coube à filosofia fazer o exercício do questionamento e da crítica, e não oferecer respostas apressadas, além de provocar os estudantes a pensar por si mesmos e construir uma visão de mundo crítica e profunda. A partir disto, os sujeitos poderão construir reflexões que levam a um senso crítico e um olhar diferente sobre as questões que encontramos na vida em sociedade. Mas, façamos uma pequena reflexão aqui: se considerarmos a estrutura curricular da educação brasileira (e não somente a nossa), reservar à filosofia a tarefa, que julgamos ser fundamental para a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e refletir com qualidade e consistência sobre a

condução da vida em sociedade merece algumas ponderações. Primeiro: para as demais disciplinas isso é irrelevante? Elas não têm nada a contribuir? Segundo: a discrepância entre a quantidade de horas para uma formação conteudista, a partir da lógica de acúmulo de informações, e o tempo exíguo reservado para a contemplação, reflexão e formação crítica, não se aproxima mais de uma anedota do que de uma proposta séria? Bem, voltemos às nossas questões.

Se o surgimento da filosofia está sempre associado a uma espécie de revolução no modo de pensar, a prática do ensino de filosofia tem se mostrado justamente o contrário disso. De fato, a filosofia surge como um questionamento que exige soluções racionais, num contexto histórico marcado pelo surgimento da cidade, a *polis*, que exigiu do ser humano formular leis e regras de estado para conviver entre si. A força da mitologia entrou em declínio e ela passou a ser insuficiente para satisfazer os questionamentos dos homens, que encontraram na filosofia uma visão mais ampla, consistente e racional.

Desde então, o pensar filosófico exige dois pontos: um deles pelo exercício reflexivo do próprio filosofar, ou seja, a prática filosófica, e o outro pelo exercício teórico da filosofia. Conforme o processo histórico, a filosofia ainda tem sido vista como um modelo sistemático que tem se voltado à transformação da realidade. É neste modelo que o ensino de filosofia tem ocupado espaço dentro do currículo, onde o ensinar filosofia tem se apresentado de uma forma historicista, muitas vezes sem abertura de espaços para a reflexão crítica e especulações em geral. Se no seu nascimento a filosofia carregava esse aspecto revolucionário, hoje ela tem dificuldades de se livrar do estigma de sistemática, conservadora e menos importante para a sociedade do que a ciência. Há, inegavelmente, um reflexo negativo disso na maneira como os currículos escolares são pensados e, consequentemente, como as disciplinas são tratadas e ensinadas nas escolas.

A filosofia apresenta uma reflexão do próprio “eu”, pois somos conduzidos a pensar nossa própria realidade. Fazemos parte de um processo histórico, social e cultural, como autores de nossa própria história; e, por isso, o ser humano tem seu próprio modo de agir, pensar e aprender. Seja através de um diálogo entre teoria e prática, seja a partir da concepção de filosofia como criação de conceitos, inspirada em Deleuze, ou mesmo pela urgente necessidade de refletir sobre os processos históricos, a filosofia enquanto disciplina vem sendo forçada a procurar formas de construir outros caminhos, lembrando sempre que o professor se coloca como um fio

condutor do processo de ensino aprendizagem, permitindo assim um diálogo construtivo entre as partes envolvidas.

Por todos esses motivos, percebemos a necessidade de pensar em uma estratégia de conduzir o aluno a um caminho no qual a filosofia seja uma disciplina que traga uma reflexão e não apenas uma simples matéria complementar, mas que seja lhe dado o seu valor.

A disciplina busca despertar no aluno o senso crítico perante a sociedade, para tanto, é preciso despertar o impulso, o desejo do saber, o perguntar-se a si mesmo e a toda realidade em que se encontra. Ora, a filosofia é filha do seu tempo, pois não vive apenas do passado, como queria Hegel, ao referir-se a ela como a ave de minerva que alça voo sobre o entardecer. Ela também pensa os problemas de seu tempo, e talvez por isso seja urgente criar ferramentas para o ensino de filosofia, porque só assim realmente os alunos poderão interagir com a disciplina de forma efetiva e condizente com o que se espera dela.

No entanto, para pensar no ensino de filosofia é necessário pensar em sua teoria e no desenvolvimento de uma prática, pois um complementa o outro. Sendo assim, o professor poderá realizar e trabalhar os conceitos da filosofia dentro da sala de aula, valorizando a ideia de que o pensar reflexivo deve estar no cotidiano, servindo-se da história do passado e com o olhar ajustado no futuro. É primordial, então, entender o que é o material didático, para que assim possamos compreender os processos do jogo e direcioná-lo para as ações significativas para ensino, considerando as etapas do processo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa e as referências: a elaboração do conteúdo do jogo

Levando em conta nossas considerações até aqui mencionadas, pretendemos fazer uma reflexão sobre a caminhada que fizemos para efetivar a produção do jogo didático *Kairós*, para tanto, seguiremos denotando os pontos onde encontramos contribuições para nosso próprio processo de formação, enquanto pesquisadores e docentes iniciantes.

Notamos o quão significativo foi o período de alguns meses de pesquisa em busca de conteúdos teóricos sobre a vida e a teoria de vários pensadores ao longo da história da filosofia. Tal enfoque propiciou momentos de diálogo e aprendizagem, dada a variedade de leituras necessárias para efetivar uma pesquisa sólida. Seguiremos mostrando um dos enfoques de nossa pesquisa, que foi o estudo biográfico para composição do conteúdo das cartas do jogo.

A pesquisa biográfica é fonte de referência de suma relevância, tanto para quem está iniciando os estudos em filosofia, quanto para quem já tem

uma longa trajetória de pesquisa na área. De maneira geral, encontramos livros organizados por historiadores e biógrafos que buscam reconstruir o percurso de vida do pensador, além de outros documentos, como cartas e anotações do próprio filósofo que ajudam a recuperar e manter a sua memória acessível. A biografia de determinado filósofo nos dá uma dimensão de fatores que certamente contribuem para a compreensão da história da filosofia, além do processo filosófico do pensador propriamente dito. Em outras palavras, tendo em vista a dimensão da vida do pensador, conseguimos compreender de maneira mais consistente e ampla a sua filosofia.

Uma vez tendo tomado conhecimento de certos escritos sobre a vida de um filósofo, nosso campo ótico em relação à filosofia se amplia, servindo como base tanto para ampliar nosso conhecimento em relação ao filósofo, como para aprofundar o conhecimento específico, ou até mesmo como um norte, para saber qual direção o pensador segue dentro de todo o universo da filosofia. Dada a complexidade e pluralidade cultural do ser humano, com o auxílio da biografia, podemos compreender a partir de que ideias o pensador segue sua linha de raciocínio. Assim evitamos tentar entender a teoria do filósofo apenas com base em conceitos de nossa cultura, pois buscamos compreender qual o significado de um conceito para determinado filósofo, encontrando em seu processo vital e no meio em que viveu contribuições para tal noção.

Pensemos num caso exemplar: o filósofo alemão Friedrich Nietzsche escreveu uma pequena autobiografia, intitulada *Ecce Homo*, onde faz um apanhado geral comentando cada obra sua, em que circunstância foram escritas, além de algumas peculiaridades que são relevantes em sua vida. Nietzsche trás à tona questões pessoais, como a relação com o compositor Richard Wagner, que o levou a uma reavaliação de si mesmo. A diferença com Wagner ainda rendeu o título da obra *Crepúsculo dos Ídolos*, fazendo uma sátira ao título da ópera de Wagner, “Crepúsculo dos Deuses”. Tais relatos nos dão ideia de como sua vida pessoal foi veementemente influente sobre seus escritos, ou seja, além de formular a teoria, no caso de Nietzsche, há uma estreita relação entre a vida e a filosofia. E, por isso, certamente, sua autobiografia é válida para compreensão de sua filosofia. Mas, voltemos à questão anterior.

Com o aporte das biografias, também podemos compreender como se dá o processo de formação intelectual do filósofo, porque procuramos identificar qual a realidade em que o pensador se encontrava para a formação anterior à sua produção intelectual. Pensamos no universo biográfico a partir de três aspectos: o “histórico sociocultural”, a “vida

privada” e a “formação intelectual”. A seguir faremos uma breve exposição de cada um desses aspectos.

O primeiro ponto que vamos apresentar é o aspecto histórico sociocultural que representa o meio em que o pensador nasce e se encontra inserido em determinada cultura historicamente desenvolvida, e já com certos parâmetros pré-estabelecidos, que muitas vezes influenciam na formação cultural da vida do filósofo e, por extensão, de sua filosofia. Além disso, uma cultura traz consigo certas noções de alguns conceitos filosóficos que podem afetar o pensador, provocando-o para iniciar seus estudos. Estudos estes, muitas vezes pensados numa dinâmica prática-social, ou seja, seria o caso de uma teoria pensada para mudar a realidade social em que vive, ou pelo menos intimamente conectada com os problemas oriundos da realidade. É o exemplo do filósofo alemão Karl Marx, que olha para a realidade social à sua volta e pensa em ideais que se fundem na *práxis*, assim constituindo seu materialismo dialético:

Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida... Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1990, p. 49)

Para Marx, o fundamento de sua teoria se dá na concepção que ele tem da realidade material que o cerca, portanto, constitui um olhar de acordo com seu processo histórico social e cultural. Podemos pensar que a relação de alguns filósofos com a sua sociedade é uma relação dialética, onde olha para toda a dimensão histórica de que é fruto e pensa num raciocínio que dê conta de formular, sobretudo, questões que visam compreender tal realidade, encontrar equívocos óbvios na força motriz da cultura ou até mesmo formular novas teorias a fim de superar a história social e cultural já vivenciada. Para os estudos de filosofia, compreender a história sociocultural em que o filósofo se encontra é fundamental, pois este processo é o que imprime na história da filosofia os acontecimentos dados de acordo com a dimensão em que se encontram os pensadores. E, além disso, evidencia a importante conexão do filósofo com as questões de seu tempo.

A pesquisa biográfica visa localizar o pensador a partir de dimensões sociais e culturais que se fazem presente dentro de um processo histórico e ao qual o pensador também pertence. Este processo deve ser analisado

tendo em vista duas perspectivas: a da história que se deu em dado momento para o sujeito pensador, isto é, sua própria leitura sobre o seu tempo; e a partir da história, isto é, de uma recepção da história que se construiu após a iniciação teórica do pensador que não é apenas sujeito, mas passa a ser protagonista deste processo.

Dentre fatores influentes na história, elencamos a perspectiva sociocultural, onde se encontra a porta de contato do pensador com o meio social em que vive. A convivência propriamente dita é um dos elementos formadores do pensamento filosófico, ou seja, há vários casos em que, em virtude da convivência social surgem as principais questões a serem investigadas e que, evidentemente, podem ser fundamentadas em valores ou conceitos culturalmente estabelecidos, como noções de ética, convenções morais, política, crença, religiosidade e paradigmas científicos. Além do que a pesquisa histórica sociocultural nos proporciona, a partir da estrutura e da realidade social em que o pensador viveu, facilitando nossa construção biográfica do filósofo e a compreensão aproximada da dimensão histórico-temporal.

Enfim, pensando ainda numa visão antropológica, notamos a importância de reconhecer as diferenças culturais historicamente desenvolvidas que nos orientam de maneira plural, mas que não deixam de ser significativas, na medida em que servem como fundamento para pensarmos a filosofia e seus aspectos conceituais que certamente se encontram em constante devir.

No segundo aspecto levantamos a relevância do ponto de vista da vida privada do pensador. Buscamos encontrar, em sua trajetória de vida, acontecimentos que serviram ao filósofo como pulsão para sua produção intelectual. O foco dessa questão é saber em que medida a vida pessoal teve alguma influência relevante para sua filosofia. De maneira geral, é algo muito subjetivo, pois nem todo pensador reconhece que teve estreita relação entre sua vida pessoal e filosofia, e que isto possa ter sido determinante. O que é relevante para nós é justamente saber até que ponto a vida privada influenciou ou não na filosofia do pensador.

Tomemos como exemplo o filósofo alemão Theodor Adorno, de origem judaica, um dos fundadores da Escola de Frankfurt. Como muitos intelectuais judeus na época, foi perseguido e teve sua liberdade cerceada. Exilado nos Estados Unidos durante o período da segunda Guerra Mundial, escreveu o livro *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Entre algumas memórias recuperadas da Alemanha da época, profundamente marcada pelas práticas do governo liderado por Hitler, ele escreve o seguinte fragmento, pensando uma “vida não se vive”:

Cedo na infância eu vi os primeiros limpadores de neve em vestes leves e andrajosas. À minha pergunta recebi a resposta de que se tratava de homens sem trabalho aos quais se dava aquela ocupação para que ganhassem o seu pão. Bem que merecem ficar cavando a neve, exclamei com raiva, para logo cair em pranto sentido. (ADORNO, 2008, p. 186)

Pensando numa perspectiva de inclinação para a filosofia, no sentido de um tempo dedicado, é interessante saber em que medida o pensador dedicou tempo de sua vida para a atividade do filosofar, isto é, até que ponto houve de fato uma dedicação pessoal, intensa, chegando a fazer parte da sua vida não como simples tarefa, mas como fim último escolhido pelo próprio pensador: o de levar a cabo suas proposições filosóficas.

Outro ponto interessante diz respeito aos hábitos do pensador, pois a maneira de viver muitas vezes se equivale à maneira de pensar filosoficamente, tornando-se, assim, um dos pontos mais significantes para se compreender determinada estrutura filosófica, problematizada juntamente com a própria vida do pensador. Tomemos como exemplo a colaboração de um historiador: Diógenes Laércio viveu no século III, considerado historiador e biógrafo dos filósofos antigos, escreveu uma obra de cunho biográfico, *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. O texto é fonte inestimável de informações a respeito da vida e do pensamento de filósofos da antiguidade, o que significativamente nos serve como fonte de pesquisa para esta época.

Encontramos no terceiro ponto, a formação intelectual, a reunião dos acontecimentos que podem ser entendidos, no mínimo, como algo contundente para a vida teórica de um pensador. O conhecimento da formação intelectual de determinado filósofo pode esclarecer o grau de colisão que a mesma teve, posteriormente, na produção teórica do pensador. Porquanto, grosso modo, a influência teórica serve como alimento intelectual tanto sendo para dar seguimento na mesma linha teórica, ou mesmo romper com a influência, a partir para uma crítica construtiva.

Partindo da história da filosofia, no período da Grécia antiga, temos o caso clássico da relação entre Platão e Aristóteles, onde o discípulo estuda por mais de vinte anos na Academia de Platão. Depois disso, Aristóteles funda sua própria escola, chamada Liceu, rompe com a teoria do mestre e fundamenta sua própria, contrariando o inteligível platônico e se fundamentando no mundo sensível. O que não quer dizer que o envolvimento com filosofia não deriva da influência platônica, pois sua a formação, antes do contato com o pensamento de Platão, era a medicina.

Marcado decisivamente por essa relação, Aristóteles foi impulsionado a pensar problemas filosóficos.

Depois de Platão, podemos dizer que a filosofia seguiu como um processo histórico, sobretudo de “estudos filosóficos”, ou seja, todos os pensadores que vieram depois de Platão se relacionaram com a tradição filosófica, para então fundamentarem seu próprio pensamento.

Percebemos que o processo de formação é muitas vezes complexo em suas influências, ou seja, direcionado para problemas fundamentais dados a uma escolha objetiva, mas que antes dessa escolha mais original, o pensador se debruça sobre o universo filosófico, sua história e seus problemas. A leitura se fundamenta na linguagem, que, como representante simbólica do pensamento, caracteriza o pensamento posterior à leitura. O pensamento filosófico é calcado em problemas, muitos dos quais, já haviam sido pensados antes, e que, graças à leitura posterior, puderam ser repensados.

Considerações finais

A experiência que o grupo teve ao construir o jogo para uso didático em filosofia mostrou, por um lado, a flexibilidade que se pode ter no trabalho com a filosofia. A complexidade característica da filosofia, que muitas vezes exige um trabalho árduo e longo, não impediu que seu conteúdo pudesse ser transformado em algo lúdico, quebrando um pouco com a forma linear com a qual o conhecimento é trabalho no ambiente escolar. Ao acompanhar um grupo jogando o *Kairós*, não é difícil perceber como as cartas introduzem um assunto ou mesmo fazem uso de uma matéria distante para aproximar o estudante da filosofia.

Para a equipe que desenvolveu o jogo, o exercício de criar cartas também ensinou muito das diferentes possibilidades de relacionar filosofia em todos os contextos e assuntos, podendo interagir e divertir ao mesmo tempo em que aprender é relembrar. Além de trazer à tona muitos conteúdos, filósofos, obras e informações que provavelmente não teriam sido encontradas fora desse trabalho de pesquisa.

Alejandro Cerletti, em *O ensino de filosofia como problema filosófico*, apresenta quatro etapas muito interessantes na perspectiva de estabelecer um ensino de filosofia mais crítico e reflexivo, quando afirma que:

Se analisarmos o processo que conduz a ensinar filosofia, poderíamos estabelecer algumas instâncias ou momentos característicos.

Certamente, seria possível identificar muitos outros e organizá-los de maneira diferente. Mas nos pareceu que os que aqui foram apontados respondem mais ajustadamente as colocações desenvolvidas ao longo

do livro. Não se trata, por certo, nem de uma prescrição nem de uma descrição do processo, mas da postulação de uma mínima - e, portanto, carente de conteúdos específicos- que ajude a tornar inteligível a questão “ensinar filosofia”, como problema filosófico e como problema didático. (2009, p.93)

Assim, o autor nos apresenta quatro momentos que auxiliam em um conjunto dinâmico. Sendo eles: o *momento reflexivo crítico*, do qual nos propõem ao que vamos ensinar aos alunos, através dos pontos filosóficos e didáticos, trazendo um vínculo ao conceito propriamente dito; o *momento teórico/propositivo*, do qual nos apresenta uma instância na problematização, o porquê do ensino de filosofia; o *momento didático*, que vem nos trazer uma escolha, do que vai se ensinar, por exemplo. Eis aqui questões a partir das quais o professor fará uma construção de um espaço filosófico singular em sua sala de aula. E, para finalizar, apresenta o último ponto, o *novo momento reflexivo crítico*, que visa em um processo reflexivo da prática, sendo assim propõe uma “autoformação”, onde resulta no exercício ensinar/aprender, implicando uma responsabilidade.

De certa forma, é o que nós esperamos que o jogo *Kairós* possa ajudar a fazer: permitir uma abordagem mais sedutora, leve, mas que nos faça não apenas acessar os conteúdos, mas também retornar sobre eles e depois deles para poder construir um pensamento crítico, apoiado não apenas em impressões e posturas radicais, mas em diálogo permanente com as grandes contribuições da filosofia e com os dilemas do mundo contemporâneo.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ASPIS, Renata Pereira Lima. “O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica”, em revista Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, nº 64, p. 305-320, set./dez. 2004

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FAVARETTO, Celso. “Sobre o ensino de filosofia”, em Revista da Faculdade de educação, São Paulo, v. 19, nº 1, p. 97-102, jan/jun1993.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia entre a questão pedagógica e a problemática filosófica**, São Paulo: Editora UNESP 2009

GOMES, Pedro Braga. "O ensino da filosofia: conceitos e justificativas", em revista Revela, Praia Grande, ano III, nº 5, pág. 1-16, jun/ago 2009

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. RJ: Zahar, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1990.
SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. SP: Cortez, 2002.

VÁRIOS AUTORES. **Filosofia**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARTE II
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

EXCERTOS DE OFICINAS: OLHARES SÓCIO-FILOSÓFICOS NO CHÃO DA ESCOLA

*Antônio Charles Santiago Almeida
Jacqueline Bueno, Jane Ribeiro Didek Santos,
João Venâncio Scherer, Mateus Gustavo Coelho,
Odair José Campos, Odenir Pires, Solange Alves Pereira.*

Considerações iniciais

O artigo ora proposto resultou de observações realizadas no Colégio Estadual Túlio de França, município de União da Vitória – PR. Professores e acadêmicos das áreas de Filosofia e Sociologia, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – UNESPAR, articularam, a partir da escuta de alunos desta realidade escolar, oficinas no contraturno com as temáticas de filosofia e de sociologia.

Todavia, além da escuta dos alunos neste estabelecimento de ensino, nós, professores e acadêmicos do curso de filosofia, mantivemos contato, todo o tempo, com a equipe pedagógica, direção, professores e funcionários para efetivar as atividades de oficinas com a parceria destes e também para auxiliar no atendimento das demandas do Colégio Estadual Túlio de França. Exemplo dessa parceria ocorreu com a nossa participação na construção do Plano Político Pedagógico – PPP e do auxílio ao projeto que é desenvolvido na escola denominado de *educação e cinema*.

Dessa maneira, nossas atividades foram realizadas com os alunos dos Cursos de Formação de Docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais na modalidade Normal - Integrado, Técnico em Meio Ambiente – Integrado e o Ensino Médio. Primeiro, fizemos visitas diariamente na escola, depois, observações do espaço físico, dos documentos e da dinâmica que é operada no chão dessa escola. Posteriormente, fizemos escuta com os alunos para, a partir das demandas encontradas e apresentadas pelos próprios alunos, ofertarmos oficinas, palestras e minicursos.

Cada uma dessas oficinas foi minuciosamente construída pelo grupo, quer dizer, uma construção verdadeiramente coletiva, pois, não houve uma espécie de liderança na construção, pelo contrário, fizemos estudo em

grupo, projetamos atividades e construímos entre nós para, depois, fazermos a aplicação da mesma na realidade escolar.

Em cada uma dessas oficinas objetávamos levar aos alunos muito mais do que informação, ou seja, desenvolver a reflexão no campo da Filosofia e da Sociologia e, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos se sentissem provocados por cada tema em questão ali trabalhada.

O trabalho em forma de oficinas com a Filosofia e a Sociologia no Colégio Túlio de França foi um grande desafio, mas um bom desafio, pois conseguimos efetivar o objetivo proposto, a saber, fazer com que filosofia e sociologia conversassem entre si e nos ajudassem a compreender os problemas que cercam o nosso cotidiano.

Nesse sentido, a discussão que se segue, é parte de uma caminhada, onde nós, professores, supervisores e acadêmicos compartilhamos saberes, dividimos experiências e aprendemos com os erros e os acertos de um grupo heterogêneo, mas capaz de fazer a diferença; com responsabilidade, compromisso, pesquisa e ciência. Segue o que pode parecer um recorte temático e não necessariamente um artigo, mas adiantamos que é muito mais do que um artigo, trata-se de um relato de experiência que traz consigo a certeza de um bom combate, ou seja, uma jornada de aprendizado, crescimento e de esperança da relação possível entre os saberes.

1. Cultura: uma leitura sociopolítica em Gilberto Freyre

A abordagem do tema Cultura, a partir do papel que desenvolveu o negro no Brasil, torna-se capital e relevante, pois, de acordo com Gilberto Freyre, a mistura das raças preponderou para formação de uma identidade brasileira, ou seja, o Brasil é um país misturado. Nas palavras do autor:

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo - há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil - a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano. (2003, p. 367).

Mesmo com o avanço na forma de fazer educação, com as políticas de reparo por meio da cidadania e vivendo nesse país, dito por Freyre, misturado, aspiramos preconceito e o reproduzimos de forma silenciosa com a sustentação da chamada “democracia racial”.

Por essa razão, conscientes de que a realidade brasileira, em grande medida preconceituosa, buscamos proporcionar aos estudantes do Colégio

Túlio de França, um maior aprofundamento sobre as questões que envolvem a cultura no sentido de mistura e sua contribuição para a formação da identidade brasileira. Ainda, em sintonia com a proposta existente no Programa de Iniciação à Docência, realizamos um diálogo entre os saberes, quer dizer, filosofia e sociologia. Este diálogo resultou, a partir da observação da realidade escolar, bem como da escuta dos alunos; na oficina contraturno intitulada de cultura afro-brasileira a partir da leitura sócio-política em Gilberto Freyre.

Com relação ao processo de formação do povo brasileiro, é importante lembrar que este se deu por meio do colonizador europeu português com o índio e, por meio da prática de escambo, o colonizador obteve por certo período a exploração da mão de obra indígena. De acordo com Freyre: “com a intrusão europeia desorganiza-se entre os indígenas da América a vida social e econômica; desfaz-se o equilíbrio nas relações do homem com o meio físico” (2004, p. 157). Para este autor e para qualquer outro estudioso – a vida social, política, econômica e cultural do índio brasileiro, com a chegada dos portugueses, se deu em função dos interesses econômicos do colonizador português.

A partir de meados do século XVI, ocorreu a chegada dos primeiros africanos, que foram retirados de sua pátria mãe e transportados, nas condições desumanas, para o Brasil. Estes negros escravizados se tornaram, em cada parte do Brasil, mercadoria dos senhores de negros escravizados. Esta presença negra não se restringiu as lavouras e as senzalas, ela se espalhou pela Casa Grande, desenvolveu-se na estética, na economia e na sexualidade. Para Freyre:

Não nos interessa, se não indiretamente neste ensaio, a importância do negro estética, muito menos no puro progresso econômico, do Brasil. Devemos, entretanto, recordar que foi imensa. No litoral agrário, muito maior, ao nosso ver, que a do indígena. Maior, em certo sentido, que a do português (2004, p. 369).

Sabe-se que um dos fatores que contribuíram para a escolha do negro, além da existência de colônias portuguesas na África, foi em especial, ao fato de que o negro de lá era retirado à força. E ainda, segundo Freyre, (2004) o negro dominava inúmeras técnicas e sua boa predisposição biológica e psíquica para a vida nos trópicos. No início da colonização, ocorreu a inserção das primeiras cabeças de gado, sem que houvesse aqueles que dominassem este tipo de criação. O mesmo vale para a cultura da cana-de-

açúcar a e a fundição dos metais - técnicas todas, que vieram com o negro escravizado.

Não obstante ao serviço prestado no campo, bem como a inserção da técnica advinda da África, foi na casa grande que o negro, certamente, exerceu grandes influências. Por meio da culinária, isto é, os banquetes ofertados aos senhores dos negros escravizados, na linguagem, iniciada pela ama de leite, acrescentava dialetos, linguagens e enriqueciam o vocabulário do senhorzinho da casa grande. Do folclore, os contos e as brincadeiras. Personagens de origem africana iam sendo incorporados e os contos portugueses eram adaptados, com o toque da cultura negra, para promoção de novas realidades da criança brasileira.

Nesse sentido, de posse da leitura da obra *Casa-Grande & Senzala*, foi possível, com os alunos do ensino médio do Colégio Túlio, estimular o ensino e a aprendizagem, já realizados por professores de história e de sociologia; bem como assegurar uma compreensão salutar da chamada identidade brasileira. Também, a partir da oficina contraturno, foi possível desmistificar uma série de preconceitos e sensibilizar os mesmos para a importância da cultura brasileira a partir da noção freyriana de *mistura*. Dessa forma, saberes foram partilhados, atividades desenvolvidas em torno das cantigas e histórias africanas e, acima de tudo, rompemos com falsos estereótipos e promovemos um novo olhar sobre a cultura brasileira.

De posse de uma compreensão teórica em torno da cultura afro-brasileira, buscamos, por meio da capoeira, demonstrar resultados da mistura cultural, pois há um enorme debate em em torno da origem e desenvolvimento dessa arte, a saber, capoeira. Entretanto, é consenso que a mesma é genuinamente brasileira, não deixa de trazer, em seu bojo, traços e elementos africanos, mas, dito anteriormente, ela, a capoeira, nasce da necessidade do negro lutar, em terras brasileiras, contra a opressão e os castigos dos feitores. Dessa maneira, muitas vezes, disfarçada de dança, os negros ensaiavam os passos e ampliavam golpes dessa arte genuinamente brasileira.

Por essa razão, fizemos oficinas de capoeira com os alunos e demonstramos, a partir de aulas práticas, a riqueza dessa cultura que se traduz na musicalidade, na dança e nos chamados lamentos, ou ainda, cantoria da denominada vozes do sofrimento. Assim, fizemos a combinação do binômio – teoria e prática, quer dizer, dito por Arendt, conhecer significa relacionar teoria com prática em nome da *práxis*. Pois bem, se no primeiro momento houve a teorização com textos de *Casa-Grande & Senzala* no segundo momento, envolvemos os alunos com a ginga da capoeira. Este segundo momento atinou para músicas, danças e golpes de capoeira, mas sem perder o foco teórico, isto é, as relações necessárias para localização

cultural desta arte com o espaço de resistência e de luta dos negros escravizados.

2. Feminismo: esboço de lutas cotidianas.

Decerto que os excertos de oficinas, isto é, artigo aqui proposto, possa parecer uma colcha de retalhos, asseguramos que não é isso, mesmo que possa parecer. Pelo contrário, há um fio de condução, isto é, uma relação de imbricação entre filosofia e sociologia. E por isso, a partir de determinadas temáticas, sobretudo, que geram polêmicas, debates e conflitos nos debruçamos para, a partir da filosofia e da sociologia, elucidar ou, em alguns momentos, estender o debate entre os alunos do Colégio Túlio de França.

Por isso, discutir a questão de sexo e de gênero teve como escopo analisar o ser humano em sua diversidade a partir desse expediente sócio-filosófico. A discussão com os alunos foi de cultura, quer dizer, demonstramos, a partir de arcabouço teórico, como nossas identidades são construídas para além de nossa condição biológica. Por essa via, buscamos desmistificar preconceitos e fortalecer o debate em torno da questão que é bastante recorrente.

É sabido que, historicamente, a mulher foi reprimida, excluída e marginalizada do cenário social, político, econômico e cultural. E esta ação advém do universo machista e preconceituoso que perpassa toda história do ocidente. Entretanto, no século XX o universo feminino conseguiu provocar mudanças e alterações neste mesmo cenário, ou seja, uma espécie de emancipação por meio do asseguramento de direitos.

Este universo feminino, em menos de um século, articulou mudanças no sentido de ultrapassar as atividades domésticas e ocupar outros lugares que eram restritos ao universo masculino. Entretanto, mesmo com a conquista de espaços extra domésticos, a mulher não deixou as atividades domésticas, pelo contrário, passou a configurar-se no grupo das que dispõem de *dupla jornada*. E como se não bastasse, a sociedade ainda reproduz o discurso da inferioridade feminina, do sexo frágil e da falta de habilidade para com os assuntos extra domésticos.

Decerto que as lutas dos movimentos feministas conseguiram efetivar direitos e colocar na pauta do Estado Democrático de Direito reivindicações históricas, a exemplo do direito ao voto, direito ao aborto, direito à igualdade jurídica, direito ao divórcio e tantos outros direitos que foram e que ainda esperam ser conquistados. Todavia, não quer dizer que, com a luta do movimento feminista, os direitos entre homem e mulher

foram igualados, que há reconhecimento da mulher como agente de autonomia, de responsabilidade e de independência, pelo contrário, vários estudos apontam que mulheres nas mesmas funções que homens recebem salários inferiores¹³, isto é, uma demonstração clara e absurda do velho mito: “superioridade masculina”.

Dessa maneira, buscamos refletir com os alunos do Colégio Túlio de França, a partir do aporte teórico¹⁴, como que os mesmos recebem a luta do movimento feminista e ainda, como julgam os velhos mitos que são reproduzidos cotidianamente? A provocação filosófica é sempre positiva e por isso, asseguramos um bom debate na medida em que suscitamos o direito negligenciado no que diz respeito à igualdade jurídica e que, despercebido, não nos importamos com essa problemática e, pior, reproduzimos como verdades absolutas a denominada *inferioridade feminina*.

Por isso buscamos desconstruir o imaginário coletivo que sustenta, de forma danosa, o preconceito e o machismo. E esta consciência coletiva é reproduzida, seja pelos meios de comunicação de massa ou mesmo pelos livros didáticos. Nesse sentido, nos asseguram os autores:

Nos livros didáticos as famílias são sempre brancas, o pai tem um emprego fora de casa e a mãe aparece sempre de avental, servindo a mesa ou costurando. O menino está sempre brincando de caminhãozinho ou bola e a menina está sempre com uma boneca, olhando o irmãozinho brincar de coisas mais interessantes (FARIA; NOBRE, 1997, p. 26-27).

Esta é a imagem caricatural das famílias ocidentais e, sobretudo, brasileira. E nossa tarefa foi, como intelectual, promover um olhar diferenciado dessa cultura machista e atinar para novos horizontes no sentido de ampliação do debate, a saber, somos ou não iguais – do ponto de vista jurídico? E se somos - porque tamanha distância entre homens e mulheres? Esta inquietação ainda é fonte de inspiração e debate entre os alunos que participaram da atividade promovida no Colégio Túlio de França, pois, mesmo com toda luta efetivada pelo movimento feminista do século

¹³ Segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, os homens chegam a receber salários até 30% maiores que as mulheres no Brasil. [acesso em 2013 Junho 03]. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil>- Dados do Dieese conjuntamente com o Seeb/SP demonstram que as mulheres recebem em média 25% a menos que os homens dentro de instituições financeiras na grande São Paulo. [acesso em 2013 Junho 03]. Disponível em: http://www.fetecsp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8853&catid=51:renda&Itemid=125.

¹⁴ Simone de Beauvoir, LuceFrigaray, Julia Kristeva, HélèneCixous, Michel Foucault, Judith Butler.

XX, o século XXI carece alargar o debate, destruir o machismo e promover a justiça entre homens e mulheres como sujeitos livres, singulares e iguais juridicamente. Nas palavras de Lain Mackenzie (2001, p.159): “está na hora de considerarmos a possibilidade de que sejam mais políticos do que imaginarmos os aspectos mais íntimos e biológicos das nossas identidades.”.

3. Corpo, Dança e Filosofia: uma observação fenomenologia

Numa perspectiva diferente, mas não contraditória, no que diz respeito à proposição dos trabalhos no Colégio Túlio de França, promovemos uma compreensão salutar do corpo e sua relação com a dança e a filosofia por meio de um procedimento fenomenológico. Dessa maneira, propomos aos estudantes novas concepções acerca do processo de construção do corpo, de como este se comporta de acordo com padrões criados através dos tempos e como o mesmo está intimamente ligado à alma.

Partimos de elucidações histórico-filosóficas sobre a relação existente entre *corpo* e *alma*. Dessa maneira, resgatamos, ainda que brevemente, as teorias de Platão no que corresponde a superioridade da alma com relação ao corpo e que este, o corpo, inviabiliza a alma atingir o verdadeiro conhecimento.

Assim, resgatamos, no curso da história, a perspectiva, religiosa ou não, da relação entre corpo e alma. De maneira singular destacamos a visão do período medieval, onde o corpo era fonte de pecado e qualquer excesso que viesse do corpo comprometeria a salvação da alma.

Após uma compreensão pontual de cada momento histórico, isto é, a localização teórica desta relação entre corpo e alma, circunscrevemos a questão em torno de Michel Foucault e sua obra *Vigiar e Punir*. Este autor demonstra claramente como o corpo, a partir do século XVIII, passou a ser entendido como fonte de poder, ou seja, algo facilmente adestrado através do controle do outro.

Foucault, na obra citada, demonstra, denuncia e critica os métodos utilizados por inúmeras instituições ao longo da história, que visavam o pleno aproveitamento do corpo e o direcionamento das forças. Assim, apresentamos, aos estudantes do ensino médio, partes da obra *Vigiar e Punir*, dentre as quais se destacam: *A arte das distribuições* e com esta refletimos como o espaço da sala de aula e as disposições dos corpos revelam a existência de hierarquias, como também a arquitetura permite constante vigília neste espaço educacional.

Outra parte significativa apresentada aos alunos foi *o controle da atividade* através da divisão do tempo, no qual somos condicionados a

produzir, segundo estas determinações, o melhor aproveitamento do tempo de forma ritimizada e mecânica. Também, trabalhamos com *a composição das forças e os recursos para o bom adestramento*. Esta é uma discussão que aparece na terceira parte que se denomina de *Disciplina* na obra *Vigiar e Punir*. O esforço nosso foi no sentido de tornar a obra de Foucault compreendida e de fundamentação para o objetivo proposto, isto é, teorizar sobre o corpo a partir do prisma filosófico e estabelecer relações com o cotidiano dos educandos.

Dessa forma, findamos a discussão em torno do texto com apontamento das seguintes partes da obra já citada, a saber, *A vigilância hierárquica, A sanção normalizadora e o Exame*. O exame é muito comum, isto é, fácil de fazer relações com realidade da escola, pois, para o autor: “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2011, p.177). Problematicamos os conceitos e estabelecemos relações entre os mesmos para, posteriormente, imbricá-los com a noção de controle por meio do corpo.

Nesse sentido, os conceitos apresentados demonstraram o poder que as instituições têm sobre o corpo e como as mesmas conseguem manipular, dominar e adestrar o corpo em função de procedimentos ideológicos. Assim, o corpo torna-se vítima do sistema que o disciplina em função de interesses institucionais, quer dizer, o corpo torna-se uma máquina em função das regras, dos espaços e do tempo que é controlado e determinado pelo agente institucional.

De posse dessa apresentação conceitual advinda do texto de Foucault, buscamos uma teorização da fenomenologia, mais precisamente, da compreensão conceitual de fenomenologia estabelecida pelo filósofo Merleau-Ponty. A discussão foi estabelecida de forma tímida, mas sem o barateamento do conceito, pois houve entre nós, docentes do curso de filosofia, uma leitura acurada deste autor, bem como a compreensão de seu expediente filosófico para realização desta atividade no chão da Escola Túlio de França.

Pois bem, provocamos uma verdadeira angústia filosófica na vida dos alunos que participaram da atividade, uma vez que construímos, desconstruímos e reconstruímos conceitos em um curto espaço de tempo. Travamos, ou melhor, fizemos com que autores dialogassem, imaginariamente, entre a relação do corpo e da alma com vistas ao entendimento de Merleau-Ponty e sua compreensão, diferente de Foucault, do corpo e da alma como apenas um – em que o corpo é a extensão do Ser no mundo, e é através dele que a alma interage com o mundo.

Para Merleau-Ponty - pensamos e sentimos através do corpo, e todo movimento por ele executado passa pela alma, dentro do princípio de intencionalidade. Essa fenomenologia vai além, pois propõe um resgate do sensível, mesmo com o corpo estando já estigmatizado pelos processos socioculturais que resultaram na perda das sensações, e na superficialidade do corpo.

A relação de Isadora Duncan com essa nova fenomenologia é direta, pois ela afirma, com sua dança, o retorno e a importância da sensibilidade. Rompendo com o balé clássico e sua padronização cruel, ela traz inovação para sua época, quando se inspira nos fenômenos naturais, nos princípios da beleza clássica (grega) e nos movimentos leves, porém firmes, que expressavam suas vivências, aprendizados de infância, dores e alegrias, e que ao ritmo da música, traziam a tona toda sua essência e sensibilidade enquanto Ser.

Desse modo, a partir da fenomenologia de Isadora Duncan, desenvolvemos atividades no sentido de respeitar a liberdade do corpo dentro da dança, cuja finalidade era de resgate à sensibilidade a partir do corpo como mensageiro da alma. Assim, por meio dessa atividade, libertamos o corpo, nos desprendemos das regras e das formas, buscamos na alma a sensibilidade e nos permitimos ao mais alto grau de *anarquia corporal*, isto é, nós e educandos nos desvencilhamos da força, do hábito e da autoridade para, num único estante fenomenológico, fazer dessa liberdade o sagrado fenômeno que enaltece a vida – a liberdade do corpo que dança, de forma conexa e desconexa, mas que simplesmente dança e, semelhante a Nietzsche no *Assim Falou Zaratustra*, um deus que mata seu demônio pessoal e dança. Por isso, cantamos, dançamos e filosofamos como ébrios, ou seja, sem forma, sem regra e sem força – uma experiência fantástica e talvez sem sentido, pois o sentido é força, é método e é regra.

4. Ética e Meio ambiente:

A partir das atividades anteriores, isto é, das oficinas de cultura brasileira, capoeira, gênero e dança professores do curso técnico em meio ambiente solicitaram de nossa equipe uma atividade com seus alunos e propuseram como tema: *ética e meio ambiente*. Pois bem, nos aventuramos em fazer, a partir da filosofia e da sociologia, uma discussão conceitual de ética e, posteriormente, relações com o meio ambiente.

É sabido que, cotidianamente, somos questionados sobre a diferenciação que há entre ética e moral, pois é muito comum a

incompreensão conceitual. Decerto que não era objetivo nosso fazer uma genealogia de tais conceitos, mas antes de tudo, clarificar os conceitos para uma melhor compreensão desta proposta, a saber, a relação entre ética e meio ambiente. Dito anteriormente, não era proposta da atividade um curso de ética, pelo contrário, compreender o campo prático da ética, ou seja, nas palavras do filósofo Peter Singer: “o problema é que, como já vimos, os princípios éticos mudam lentamente, e o tempo que temos para desenvolver uma nova ética ambiental é curto” (2006, p.3001). Para este autor ou a gente muda ou a gente morre, quer dizer, não é possível que sobrevivamos muito tempo se insistirmos nesta forma violenta, gananciosa e tirânica do capitalismo moderno.

Vivemos a escassez dos recursos naturais, a degradação do meio ambiente e a desvalorização da vida como parte constitutiva da natureza. Tudo isso se soma com o extermínio de comunidades, o aquecimento do planeta, o uso irracional dos recursos naturais e a ameaça constada de vida por meio de políticas que utilizam-se de armas nucleares, químicas e biológicas.

Precisamos mudar! Isso é fato, e mudar no sentido de compreender a mãe natureza como parte de nós mesmos, isto é, semelhante aos antigos gregos, nós e natureza somos partes constitutivas e qualquer separação é causa de dor, sofrimento e morte. Por isso, precisamos de uma nova percepção de mundo para que possamos assegurar nossa sobrevivência no planeta, pois, epidemias, fome, seca, falta de recursos naturais, extinção de espécies agigantam os passos e batem as nossas portas civilizacionais.

Com a idade moderna o homem rompe definitivamente com a natureza e passa a observá-la como algo distante e sem grandes relações de imbricação com a vida. Basta citar Francis Bacon e Renê Descartes que, dentre outras coisas, pensavam na natureza como algo a ser compreendido e dominado, pois, de posse de compreensão e dominação o homem seria o senhor absoluto do conhecimento e, necessariamente, do mundo. Posteriormente, o século das luzes, com o uso extremado da racionalidade provoca a dissociação total entre homem e natureza.

De posse desse expediente de leitura, procuramos provocar nos alunos do ensino técnico em meio ambiente o que se pode denominar de ética ambiental, ou ainda, aventamos a pergunta: é possível, em tempos modernos, falar de ética ambiental? As respostas foram as mais variáveis possíveis, mas uma coisa era consenso – ou a gente muda a forma de vida que temos ou o planeta não suporta essa modalidade de vida que reproduzimos.

Por essa razão, apresentamos documentários, fizemos leituras e promovemos debates em torno da temática. Discutimos a possibilidade e os caminhos para que estabeleçamos novas formas de relação com a natureza para que possamos assegurar uma postura ética frente aos problemas circunstanciais que nos acometem. Não se tratou de reproduzir uma visão utópica e ideologia, mas antes de tudo, refletir, semelhante a Ortega y Gasset, que nós não vamos mudar o mundo, mas podemos mudar as nossas ações, os nossos espaços e as nossas vidas. Dessa maneira, longe de utopia, ideologia ou coisa do tipo, provocamos debate, tencionamos com os autores e pulverizamos conceitos para que cada sujeito pudesse, a partir de sua realidade, pensar eticamente nas ações singulares que tomam ou deixam de tomar a cada instante.

Assim, o fio condutor estabelecido foi de apresentar um esboço histórico, quer dizer, resgatar os momentos da história onde havia uma relação de simultaneidade entre homem e natureza e, posteriormente, onde o elo entre os mesmos era desfeito. Aventamos, a partir de um itinerário teórico, propostas capazes de minimizar os danos ao meio ambiente. Fizemos comparações de conceitos e de crenças, ou seja, confrontamos as teorias antropocentrismo e do eco-centrismo.

A partir desse itinerário sócio-filosófico, bem como histórico provocamos reflexões, suscitamos questões e saímos com a sensação de que o tempo foi suficientemente curto para que pudéssemos alongar a discussão, estender o debate e acrescentar estudos dirigidos. Entretanto, é certo que atendemos de forma satisfatória o convite, mas como o conhecimento é uma construção e sempre estamos construindo, desconstruindo e reconstruindo fica sempre, depois de uma longa ou curta caminhada, o sentimento do inacabado e do incompleto. Mas, uma coisa é certa: teorias à parte – sustentamos que, de forma veementemente, ou a gente muda ou a gente morre.

Considerações finais

Diante dos desafios atuais, a Educação, é um tema que nos avizinha. Repensar o papel da Educação no interior de nossas escolas torna-se fundamental para refletirmos sobre qual seria o papel social da escola e de que forma esta instituição contribui decisivamente para a “formação” humana. Foram tais questionamentos que nos impulsionaram a refletir sobre a construção do nosso trabalho no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Subprojeto de Filosofia UNESPAR.

No interior da escola de ensino médio, pensamos de que maneira a educação escolar pode educar sem adestrar, não propagando conteúdos estáticos, desconectados de suas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição que visivelmente não é neutra, ao contrário, como aponta Gasparin (2003, p. 19), “é ideológica e politicamente comprometida”.

Perguntando-nos pelo sentido e pelo papel que se designa ao ensino de Filosofia e Sociologia na atualidade, como poderiam estas disciplinas contribuir para uma formação humana e mais autônoma, para a formação de sujeitos que, em meio a tanta alienação tecnológica e industrialização do pensamento, ainda sejam capazes de se espantar perante a realidade e também transformá-la por meio do pensamento e da sua prática social, foi que buscamos discutir o desdobramento das práticas sociais escolares cotidianas e mais especificamente, a contribuição da “disciplina” de Filosofia e sua conexão e contribuição com os outros saberes escolares, visando assim, uma multidisciplinaridade, por acreditarmos que a mesma aponta para a superação da fragmentação dos saberes escolares nos fazendo refletir sobre o papel do professor enquanto construtor de novas relações pedagógicas que visem a autonomia e o pensamento crítico.

Lembrando o apontamento de Merleau Ponty, de que “aprender Filosofia é reaprender a ver o mundo”, a Filosofia, em especial, mostra-se como disciplina privilegiada para a construção do conhecimento, para o desvelamento dos sentidos do real. Neste sentido, a escolha metodológica do trabalho com as oficinas filosóficas, veio trabalhar não apenas em uma dimensão técnica dos conceitos filosóficos e sociológicos, mas considerando a manifestação da vida, a manifestação do pensamento das juventudes presentes na escola de ensino médio.

No decorrer do nosso trabalho, tivemos a oportunidade de pensar o ensino vinculado à pesquisa, através de estudos individuais e em grupo procurando o embasamento necessário para discutirmos e repensarmos a nossa prática pedagógica na escola. Compartilhamos experiências relativas ao Ensino da Filosofia e da Sociologia com os Docentes do Núcleo Regional de Educação do Município de União da Vitória – PR, através do Evento Formação em Ação (evento de formação continuada, promovido pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, através dos NREs) lecionando uma oficina tendo como temática a Indústria Cultural, onde debatemos autores e propomos atividades didáticas para o ensino médio referente à temática trabalhada.

Neste sentido, através do PIBID, Subprojeto de Filosofia, obteve-se a oportunidade de ter um contato mais próximo com os desafios e possibilidades da docência em Filosofia na contemporaneidade, buscando

no âmbito teórico e prático a superação do desafio de fazer com que os nossos alunos aprendam a “pensar”, buscando a formação do estudante para a vida política, consciente e efetiva na sociedade a qual se insere, sendo este, capaz de interagir na sociedade de forma crítica, autônoma e participativa, o que em nossa atualidade, não é uma tarefa assim tão simples.

Logicamente que não há metodologias prontas para esta tarefa, ainda mais se tratando de Filosofia, onde há tantas concepções vigentes. Construir juntamente com os alunos um caminho, uma metodologia, foi bastante significativo para esta caminhada. Conhecer a realidade histórico-cultural em que o aluno está inserido, suas angústias, suas perspectivas, se configuraram como os primeiros passos para uma aproximação da disciplina e sua validade, com a vida cotidiana dos alunos.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1967. 2 v.

_____. Simone. **O Segundo Sexo: Mitos e Fatos**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1970. 1 v.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

UNCAN, Isadora. **Memórias de Isadora Duncan**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

FARIA, N.; NOBRE, M. (Org.). **Gênero e desigualdade**. *Cadernos Sempreviva: Texto para ação feminista*, São Paulo, SOF, p. 11-14, 1997

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para pedagogia histórico-crítica**. 2 ed.

MACKENZIE, Iain. **Identidade, Diferença e Filosofia Política**. In: Política: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre, 2011, p 151-175.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. Tradução de Álvaro Augusto Fernandes. Lisboa, Lugo, 2004.

FILOSOFIA E CONHECIMENTO: EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

*Vanessa Francisca Petters, Sílvia Miketa, Inês Topolski,
Suelen Moura Sarnes e Osmar Schroh.*

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuir com a formação de docentes e com a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. No âmbito desse programa se insere o subprojeto “Filosofia na Escola de Ensino Médio: vivências, desafios e possibilidades” que teve início em agosto de 2012 e se encerrou em fevereiro de 2014, num momento importante na história das políticas educacionais brasileiras, pois apesar de ser um modo de conhecimento que possui longa trajetória histórica, a Filosofia como disciplina escolar nem sempre foi assegurada à juventude no Brasil. Com idas e vindas ao currículo escolar a Filosofia e a Sociologia só se tornaram efetivamente obrigatórias no Ensino Médio por determinação legal, através da Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, que altera a LDB 9394/96.

O retorno da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio teve uma longa luta política, ligada às lutas pela democratização do país e pela afirmação da cidadania plena, na qual se insere o direito à Educação Pública da qualidade. A partir de 2008 a Filosofia conquista por força da lei um espaço, ainda que pequeno, na matriz curricular do Ensino Médio e, então, temos no cotidiano escolar e no âmbito das políticas educacionais muito trabalho no sentido da construção da identidade desta disciplina na escola.

O PIBID – Filosofia da Universidade do Estado do Paraná, Campus de União da Vitória, se insere neste contexto de compromisso com a afirmação da Filosofia na Escola do Ensino Médio. Partindo do cotidiano escolar, de observações participantes, da escuta dos estudantes e de professores, do estudo da história da escola, de documentos que orientam as práticas pedagógicas, tais como as Diretrizes Curriculares Estaduais, Projeto Político-Pedagógico, Proposta Curricular entre outros, realizamos uma

imersão na realidade escolar do Colégio Estadual José de Anchieta, em seguida planejamos e vivenciamos algumas possibilidades de ensino de filosofia que representou mais que oportunidades de iniciação à docência, pois explicitou que ensinar filosofia é possível e que esta tarefa só pode ser realizada com qualidade se estiver em diálogo com os desafios da escola, colaborando no sentido de problematizar sua função na formação dos jovens na sociedade atual.

Tratamos neste relato de aspectos desta experiência que consideramos relevantes a serem partilhados acerca desse caminhar. Destacamos que entendemos que não há um único caminho, como diz o poeta, o caminho se faz ao caminhar.

O chão da escola como “conteúdo” de aprendizado

Como desenvolver o objetivo do PIBID, que é a formação inicial e continuada de professores, valorizando o Ensino de Filosofia no Ensino Médio? Esta questão acompanhou o trabalho que desenvolvemos ao longo do PIBID-Filosofia.

Após a leitura dos documentos que compõem o bojo do trabalho pedagógico, tais como: Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Interno da Escola, entre outros como a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394/96, outra preocupação aflorou: como trabalhar na perspectiva de não ser somente mais um projeto na escola?

De acordo com os objetivos do projeto, já nos primeiros contatos com a escola, com as salas de aulas do ensino médio, a preocupação que nos sobressaltou aos olhos foi à relevância de ouvirmos os estudantes e sermos o mais fiéis possível as suas aspirações e angústias acerca da escola, evitando chegar a eles com nossas suposições ou imposições acadêmicas. Para tanto, necessariamente primeiro deveríamos conhecer o chão da escola onde iríamos trabalhar.

O Colégio Estadual José de Anchieta, Ensino Fundamental e Médio, está situado na Praça Coronel Amazonas, s/n, na área central do município de União da Vitória, Paraná. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do colégio sua fundação ocorreu no dia 14 de junho de 1948, tendo como primeiro nome “Escola de Aplicação”. Após consulta popular, no dia 06 de maio de 1955 a escola passa a se chamar “Escola de Aplicação José de Anchieta”, tendo o sacerdote Padre José de Anchieta como seu patrono. A partir de 1960 o prédio da Escola José de Anchieta passa a ter dualidade administrativa com a instituição de Ensino Superior “Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras” de União da Vitória, atual Campus da Unespar.

Com as reformas educacionais, através da Lei 5692/71, a Escola passa a se chamar “Escola José de Anchieta- Ensino de 1º grau”. O Colégio atende um público bastante heterogêneo, de vários bairros da cidade e também do interior. A condição econômica dos alunos é bastante variada. O colégio conta com duas salas de recursos: Déficit Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos, duas salas de Recursos Multifuncionais (tipo I), ofertadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio.

A partir do ano de 1991 a Escola Estadual José de Anchieta- Ensino de 1º grau passa a atender apenas a modalidade de 5ª a 8ª série. O ensino de 1ª a 4ª série ficou sob a responsabilidade da Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo, recém-criada e com funcionamento no mesmo prédio até o ano de 2010, quando se transferiu para as dependências de outra Escola Pública Estadual do Município. Os objetivos pedagógicos da escola, de acordo com os documentos que orientam sua organização, são: Garantir a conquista da emancipação intelectual dos alunos; desenvolver a capacidade cognitiva do educando em suas dimensões conceituais e formais, levando os alunos à passagem da heterônoma à autonomia; Desenvolver a consciência ética política capaz de gerar mudança significativa no meio ambiente e na sociedade; Garantir a inclusão educacional de todos os alunos, através de uma prática pedagógica democrática e inclusiva.

Paralelo ao conhecimento do Colégio Estadual José de Anchieta onde desenvolveríamos nossas atividades, buscamos conhecer um pouco mais da história recente da Escola Pública no Estado do Paraná, pois as políticas educacionais impactam diretamente no cotidiano escolar. Nos anos do governo, que no Paraná intitulamos “Lerner” (1995 a 2002), a escola pública passou a ser um laboratório de experiências e projetos, impulsionados pelo Ministério da Educação alinhados a intervenção de agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, de alinhamento neoliberal. Neste contexto temos no Paraná reformas que desmontaram o ensino profissionalizante de nível médio e em nível nacional temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Na interpretação da Secretaria de Estado da Educação de então, criou-se Projetos, desencarnados de conteúdos, que de forma transversal e com um discurso de interdisciplinaridade na verdade representou um esvaziamento do conhecimento no âmbito escolar. Tais projetos, por meio da parte diversificada da matriz curricular permitiam que se criassem disciplinas sem garantia de direcionamento e objetivos claros para a educação básica pública. Professores sofriam para entender como trabalhariam seus conteúdos de forma transversal somente por projetos, os alunos não encontravam uma linha de construção de conhecimento que lhes

desse segurança do conteúdo aprendido, e tudo isto não dava a certeza de que se criava qualidade na educação.

Além do impacto dessas políticas no cotidiano da escola houve programas de aceleração da aprendizagem, com vista à aprovação automática, com vistas de maquiagem os índices educacionais sem garantia da aprendizagem. Sem dúvida muitas lacunas na educação de milhares de jovens naquele momento foram criadas por estas políticas, o que levaria décadas para serem absorvidas pela sociedade. Dentro deste processo, a questão do ensino de Filosofia no nível Médio da educação pública sempre foi um tema que despertou indagações.

Alguns acreditam que os adolescentes não estão preparados para o estudo da filosofia, mesmo o currículo e o tempo (hora aula) não permitem um aprofundamento dos grandes tratados filosóficos, bem como a vida e obra dos grandes filósofos. Parece que este pensamento ainda é corrente e não é proveniente somente do período da ditadura militar (1964 a 1980) Rodrigues (2008) afirma que na formação do Exército Brasileiro e de sua forma de Educar e influenciar na educação Brasileira já havia uma repulsa pelo pensamento filosófico:

Para os chamados “jovens turcos”, somente uma formação técnica, voltada efetivamente para a prática, com aulas de tiro, conhecimento profundo da tecnologia bélica e com reduzido conteúdo filosófico, conseguiria incutir o ethos militar. (RODRIGUES, 2008, p. 98).

Os “jovens turcos”, citados por Rodrigues são militares turcos, que vieram para o Brasil entre 1904 e 1913 para a modernização do Exército Brasileiro, que na época tinha entre seus objetivos a educação de jovens para as fileiras militares. Reformular o currículo escolar foi uma das medidas adotadas para a modernização do Exército, o que de fato influenciou nos currículos das escolas públicas da época, com uma conotação fortemente técnica em detrimento das áreas filosóficas. Se olharmos mais profundamente para este período ditatorial perceberemos que a filosofia foi retirada do currículo não por ser insignificante, mas sim por se tratar de perigosa e subversiva. Apesar do adágio sobre sua aparente inutilidade, a filosofia foi excluída da grade curricular por ser considerada perigosa para a segurança nacional, ou como se dizia na época, “subversiva”. (CHAUI, 2009, p. 9).

Se entendermos o Ensino Médio na Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, do Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica, no artigo 4º define que as unidades escolares que ministram esta etapa da

Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na LDB - Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) da seguinte forma:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Levando em conta a resolução citada, parece-nos que a filosofia é uma atividade intelectual mais do que apropriada para se chegar aos objetivos das alíneas da resolução bem como as diretrizes da LDB. Portanto não é finalidade no Ensino Médio formar filósofos profissionais, mas sim preparar o jovem para ser cidadão que atue na sociedade de forma autônoma, que use dos textos clássicos filosóficos para aprimorar seu conhecimento de mundo de sociedade e de indivíduo.

Frente estas situações e leituras do grupo PIBID do Colégio Estadual José de Anchieta, uma nova realidade apareceu, os alunos que éramos nós, ou os alunos da década passada são em muito diferentes dos alunos de hoje, e uma constatação é óbvia, são outros alunos porque os jovens são outros, Arroyo (2011) é claro quando afirma:

Uma constatação era consensual. São outros alunos porque são outros adolescentes e jovens. Reconhecer essa realidade nos situa em um caminho promissor para acertar nas posturas profissionais. (ARROYO, 2011 p. 225)

Se os alunos são outros necessitamos buscar na história porque eles se tornaram outros, constatamos que a Constituição Federal de 1988, quando afirmou que a escola deveria ser para todos e obrigatória, colocou os “outros” que não tinham espaço na educação até então dentro da escola, e estes “outros” trazem consigo novas informações, necessidades e questionamentos. Se eles são outros, a nossa escola também deve ser outra, o que exige também novos profissionais para darmos uma resposta aos novos desafios que os “outros” trazem para dentro da escola. Arroyo (2011) apresenta esta preocupação:

O que estes adolescentes e jovens questionam não são as disciplinas nem a autoridade gestora e docente, mas as estruturas e ordenamentos escolares, e o que é mais radical. Muitas escolas e muitos coletivos gestores e docentes já reconhecem que o problema está aí, mas como intervir? (ARROYO, 2011, p. 225).

Depois de constatarmos algumas realidades subjacentes como: O problema da evolução do ensino público no Brasil, o lugar e o papel do ensino de Filosofia na escola pública e de modo ainda que superficial, mas preocupante, quem são nossos alunos decidimos partir para uma oficina que trabalhasse a questão da visão que os jovens têm da escola como espaço social e instrumento de sua formação. A consulta deveria então partir dos próprios alunos como sujeitos e protagonistas de sua formação.

A escuta dos jovens do Ensino Médio

Partimos então para as oficinas com os alunos das 2ª Séries do Ensino Médio, escolhemos estas turmas, pois poderíamos dar continuidade às oficinas com eles no próximo ano (2013) quando a grande maioria deles estaria na 3ª série. Propusemos então duas perguntas: “A Escola que temos” e “A Escola que queremos”, em forma de equipes os alunos deveriam confeccionar cartazes que representassem qual escola eles têm hoje, ou qual a visão da escola que eles possuem. Num segundo momento eles responderam também em forma de cartazes a questão: “A Escola que queremos”.

Na primeira parte da oficina - A Escola que temos - os alunos representaram de uma forma bem crítica. Cada equipe retratou como percebiam a escola do ponto de vista estrutural, educativo, de gestão, de relacionamento humano, etc. Após compartilhar esse trabalho entre as equipes, na semana seguinte repetimos a atividade agora para que retratassem, também, em cartazes a escola que gostariam de ter. Na segunda parte da oficina - A Escola que queremos - os alunos foram bem realistas nas suas opiniões. Realizaram mais rápido a atividade do que da primeira vez. Utilizaram mais da escrita do que de colagens e desenhos.

Estas duas questões foram colocadas com pretensão de observar os alunos, o que eles acham do ensino, da estrutura, dos relacionamentos interpessoais e da alimentação. Além de pedir aos alunos para que colocassem algumas ideias para melhoria da escola. Constatamos que a avaliação dos alunos era mais sobre as condições materiais do que acerca do papel da escola acerca do conhecimento.

Essa primeira escuta se explicitou de forma muito positiva pela acolhida e comprometimento dos estudantes. Percebemos o quanto foi gratificante se sentirem ouvidos e como exerceram essa tarefa com responsabilidade. Com base no resultado positivo que tivemos, pudemos levantar subsídios para dar continuidade ao projeto.

Considerando a ausência de reflexões acerca da escola como local que por sua própria natureza trata de saberes e conhecimentos construímos uma pesquisa para investigar melhor essa temática, ou seja, procuramos recolher informações sobre o que os alunos pensam sobre o conhecimento, sobre a filosofia e sua necessidade no Ensino Médio. Essa pesquisa foi organizada através de um questionário semiestruturado ambientado na internet, (Google Docs) e os alunos responderam a pesquisa no laboratório de informática do colégio.

Como resultado desta consulta, de modo geral percebeu-se que o conhecimento é algo que preocupa os jovens e que a escolha de uma boa escola e atividades que tragam conhecimentos são sempre bem vindas pelos estudantes, mesmo que, no dia a dia não demonstrem isso.

Com relação às perguntas sobre o ensino de filosofia, a pesquisa revelou que os alunos assimilaram que o ensino de filosofia na escola pública não é para formar filósofos no sentido profissional, mas sim dar condições para que os conceitos sejam questionados e se faça uma argumentação crítica da realidade.

Ainda com relação à importância que a filosofia tem na escola, 65% responderam que tem muita importância, o que nos trás mais responsabilidade na atividade docente e certamente uma reavaliação de nossa formação continuada. Deste modo, depois da avaliação, haja vista, a importância dada pelos alunos à escola, ao conhecimento, e também às aulas de filosofia, entendemos por bem planejarmos uma oficina que aprofundasse as questões do conhecimento começando pelo empirismo.

Escolhemos o texto *O Empirismo* (Hessen, 2003), para primeiramente expormos aos alunos o tema em sala de aula sobre teoria do conhecimento, para depois fazermos o questionamento: é possível obter o conhecimento através dos sentidos?

Após o momento de introdução os alunos foram levados para a praça que se localiza logo em frente à escola. Neste momento achamos que é importante relatarmos algo sobre a praça, pois é um estigma para o Colégio.

A Praça Coronel Amazonas, que é o anel central de União da Vitória, era a anos separada do Colégio Estadual José de Anchieta por uma rua, algumas décadas atrás, a administração pública resolveu, para dar maior segurança aos alunos quando entravam e saíam do colégio, criar nesta rua um

calçada, ou seja, a praça ficou ligada ao colégio. Mas mesmo esta união física com o passar do tempo não trouxe a ideia de um espaço de convivência. Hoje a preocupação é que a praça é ocupada por desocupados, ponto de passagem de drogas entre outras coisas, é um estigma negativo, um espaço que temos, mas que não usamos. Ousamos deste modo em criar o que chamamos de “Filosofia na Praça”.

Realizamos a “Oficina na Praça” com três turmas do Ensino Médio, duas terceiras séries da manhã e uma da tarde. Os alunos foram vendidos e passavam por cinco bases onde testavam os cinco sentidos, num sexto momento voltavam à sala de aula para responder um questionário, que nos daria o resultado da experiência, em vista de que o mesmo fosse compartilhado com os alunos e pudéssemos responder a questão inicial: É possível obter conhecimento através dos sentidos?

A cada passo em que se desenvolveram as oficinas, fomos percebendo os valores que foram surgindo com relação à educação, o tempo e o modo do jovem de hoje no apreender os conteúdos e valorizá-los, são diferentes do que tradicionalmente encontramos nos manuais didáticos. O espaço escolar que muitas vezes não é percebido por nós educadores, pois estamos nele cotidianamente, é para o jovem o lugar que ele realiza sua convivência diária, se encontra, troca experiências e se sente poderoso, pois está entre seus pares e a simples visão de serem a maioria, diante de um grupo reduzido de professores e funcionários lhes cria a ilusão do poder e lhes renova a energia do relacionamento.

Porém, esta energia direcionada no espaço escolar como busca de conhecimentos com métodos diferenciados, como o PIBID vem trazendo para dentro da escola, desperta para que os jovens percebam que a escola é um espaço importante na sua formação. Frente às disciplinas consideradas pelos jovens como tradicionais, e por vezes até insignificantes, a filosofia se apresenta no Ensino Médio tentando dar uma ressignificação para a importância do conhecimento intelectual nas mais variadas áreas.

A filosofia apresentada como uma forma desafiadora de conhecimento aliada às percepções que os jovens trazem de si, desta etapa de sua formação e suas perspectivas futuras, de seus valores e de suas seguranças, lhes desperta a atenção para um novo modo de entender, conhecer e interpretar a realidade.

Deste modo percebemos que a filosofia pode contribuir significativamente na educação, pois o jovem de hoje está cada vez mais mergulhado na sociedade de consumo, em que tudo é descartável e passageiro. A filosofia com sua tradição de questionamento e busca de significados à condição humana pode contribuir para a formação intelectual

dos jovens, nas teias da organização do pensamento criar novos pensamentos, criticar velhos pensamentos e questionar verdades tidas como absolutas.

A conclusão não poderia ser melhor, a esperança e a valorização da filosofia no Ensino Médio e conseqüentemente a maior responsabilidade da academia, principalmente no curso de licenciatura para a formação dos futuros docentes de filosofia. Como previsto no projeto inicial, envolvendo todas as escolas participantes do PIBID - Filosofia, decidiu-se em realizar um Evento de Filosofia que reunisse os alunos das três Instituições de Ensino Médio que participaram das oficinas do PIBID – Filosofia, para trabalharem juntos e trocarem suas experiências em Oficinas que os levassem a compreender o valor da Filosofia dentro da perspectiva das Políticas Públicas para a Juventude, na Lei Federal nº 12852/2013 que institui o Estatuto da Juventude sancionado no dia 5 de agosto de 2013.

Através da aproximação entre estudantes, bolsistas de iniciação à docência, com o cotidiano do Colégio Estadual José de Anchieta, com as experiências em sala de aula junto com professor supervisor, em momentos de estudos e de planejamentos, várias atividades foram desenvolvidas. Momentos de aprendizados que certamente podem ser aprimorados. O longo destas vivências foi consolidando a compreensão de que a Filosofia como disciplina escolar é uma construção que precisa envolver-se com as especificidades do Ensino Médio, no diálogo com os estudantes deste nível de ensino, no compromisso com a formação dos professores que aproximem cada vez mais o Ensino Superior, através dos cursos de licenciatura, da Educação Básica.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2011.

HESSER, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

LIMA, Soeli R. TONON, Eloy. **Contestado: a hermenêutica da fotografia**. Ed. Kaygangue. Rio de Janeiro. 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Filosofia**. Curitiba: SEED, 2008. (Livro Didático Público).

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

Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual José de Anchieta, 2012.

Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Colégio Estadual José de Anchieta, 2012.

RODRIGUES, Rogério, Rosa. **Veredas de um Grande sertão**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. (Tese Doutorado em História Social).

SEVERINO, Antonio Joaquim e Estevão Santos. **Ensinar e aprender com pesquisa no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

TOMELIN, Janes e Karina. **Diálogos Filosóficos**. 2 ed. Blumenau: Nova Letra, 2005.

Questionário editado está disponível em: <https://docs.Google.com/forms/d/1E8Tr65upvzKvV2RUg1i9W3mX7FcOdkj6PLAfrkFfsRY/viewform>

MEMÓRIA E JUVENTUDE

*Alexandre Pinheiro; Bruna Domingues; Cleberson Bialeski;
Giselle Moura Schnorr; Helton Zavaski; Sergio Andrigueto;
Suelen Alves e Marcel Flenik*

Introdução

A equipe do PIBID de Filosofia no Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza adotou como princípio teórico-metodológico exercícios de pesquisa qualitativa no trabalho com história oral, observação participante, estratégias de escuta dos estudantes por meio de oficinas e aplicação de questionário semiestruturado. Essas atividades contribuíram para um diagnóstico, ainda que parcial, da realidade escolar e dos sujeitos do ensino médio. Esse diagnóstico foi condição para o trabalho, a convivência e o conhecimento deste espaço que nos acolheu. Observar os espaços da escola, sua estrutura, suas formas de organização, sua história, sua identidade, seus desafios, suas riquezas e fragilidades desde o início mobilizou o trabalho dos bolsistas que a cada dia foram mais acolhidos, em especial, pela direção do colégio. Nesta trajetória este trabalho tomou duas direções que se encontram e se complementam: a pesquisa “História e Memória da Escola” e a pesquisa “Escola, Juventude e Ensino de Filosofia”.

A pesquisa “História e a Memória da Escola” teve como objetivo estudar a memória oral de pessoas que fizeram parte do passado deste colégio, ex-professores, ex-alunos, ex-funcionários, assim como também a comunidade escolar atual. Além dos depoimentos a equipe de bolsistas teve acesso ao acervo de documentos históricos do colégio, como fotos, registros de ex-alunos, ex-professores, ex-funcionários, etc. Esse exercício em torno da memória, além de auxiliar com o registro e documentação do acervo do colégio, buscou compreender a trajetória do colégio na comunidade, a (s) identidade (s) desta instituição escolar ao longo de sua história e contribuiu para entendermos quem são os jovens que hoje estudam no colégio e como estes percebem a função do ensino médio em suas vidas.

O trabalho sobre “Escola, Juventude e Ensino de Filosofia” foi desenvolvido em paralelo à pesquisa História e Memória. Algumas estratégias de escuta dos jovens do ensino médio foram criadas pela equipe de bolsistas e desenvolvidas nas aulas de filosofia. A escuta dos jovens da

escola demandou estudos sobre o Ensino Médio no Brasil, a história da disciplina filosofia na educação brasileira, aspectos da juventude no Brasil atual, estudos sobre currículo e cultura, etc.

Foi um intenso trabalho de pesquisa e aprendizado que articulando pesquisa e ensino levou a uma melhor definição dos temas das oficinas que a equipe passou a desenvolver em algumas aulas de filosofia do professor supervisor.

A equipe de bolsistas de iniciação a docência são jovens estudantes de filosofia e a cada dia de trabalho foi tornando mais gratificante compreender, ao menos um pouco, quem são os jovens do colégio com quem estavam interagindo. Essa interação que os desafiava dia a dia a buscar sentidos à filosofia na escola e na formação das juventudes tornou-se fonte permanente de onde foram emergindo os “conteúdos” das aulas de filosofia.

Com as oficinas, nas aulas de filosofia, conseguimos aprimorar ainda mais a compreensão do cotidiano escolar e nos ajudou no permanente exercício da dialogicidade na escuta dos estudantes. Com o desenvolvimento desse trabalho fomos captando uma compreensão mais ampla acerca da realidade social em que estes jovens estão inseridos, os aspectos relativos ao mundo do trabalho que tão cedo os envolve, muitas vezes devido ao apelo que oferece a cultura do consumo.

O imaginário, os sonhos, concepções e ideologias expressadas pelos jovens nos desafiaram a problematizar em reuniões de estudos e planejamento questões quanto à ética, a política, a estética, a teoria do conhecimento, as tecnologias de informação, etc. Temas todos inerentes ao conhecimento filosófico e a partir dos quais fomos intuindo, captando e desenvolvendo as oficinas, tais como: liberdade, ideologia, mundo do trabalho, indústria cultural, sociedade de consumo, juventude e cultura, etc., pois nosso desafio maior sempre foi tornar significativo o conhecimento filosófico.

É importante ressaltar que neste percurso ficou a cada dia mais evidente que o ensino de filosofia não pode ser afirmado na escola sem um diálogo para além das salas de aula, ou seja, que muitos de seus desafios envolvem-se com o trabalho pedagógico escolar como um todo, com a identidade do Ensino Médio e as formas de organização curricular que este comporta. Assim, as reflexões aqui contidas são resultados de um percurso de trabalho coletivo, da confiança em nos depositada pelo colégio, em especial, pelos estudantes e na defesa que temos aprendido a fazer do direito a educação de qualidade, no qual se insere o direito ao acesso aos conhecimentos filosóficos.

1. Situando o Colégio

As primeiras atividades da equipe, além da observação participante em aulas de filosofia, foram de estudos dos documentos da escola, tais como o Projeto Político-Pedagógico, Proposta Curricular, Plano de Trabalho Docente, Diretrizes Curriculares Estaduais e Nacionais e registros sobre a história do colégio. .

O Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza completou sessenta anos em 2012 e atualmente funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. No período matutino oferta a segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conta uma Sala de Apoio à Aprendizagem - Língua Portuguesa e Matemática, para alunos do 9º ano vespertino. Há atendimento também de uma turma do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM-Espanhol e de uma turma de Sala de Recursos.

No período vespertino oferta a segunda etapa do Ensino Fundamental, conta com 1 (uma) Sala de Apoio à Aprendizagem - Língua Portuguesa e Matemática, para alunos do 9º ano matutino, uma Sala de Recursos, duas turmas de CELEM – Espanhol sendo duas do 1º ano e uma do 2º ano.

No período noturno a EJA - Educação de Jovens e Adultos, com Organizações Coletivas e Individuais, no Ensino Fundamental e Médio. Há também o atendimento aos alunos nas APEDs-Ações Pedagógicas Descentralizadas da EJA, que funcionam em prédios fora deste estabelecimento de ensino e que são outra forma de garantir o direito à escolarização aos alunos que residem distante da escola. Atualmente funcionam onze turmas de APED's distribuídas nos bairros de União da Vitória e no município de Porto Vitória, sendo que estas ofertam apenas a Organização Coletiva. Há ainda a oferta desde o início do ano letivo de 2012, de cursos pós-médio do E-Tec pelo IFPR- Instituto Federal do Paraná na modalidade à Distância, sendo que os cursos ofertados são Técnico em Eventos, Técnico em Administração e Técnico em Serviços Públicos.

O Projeto Político Pedagógico do colégio apresenta a instituição escolar; suas características; seus pontos fortes; onde necessita de melhoras e que educação pretende desenvolver. Este documento é de fundamental importância, pois sistematiza, ainda que não de forma definitiva, um processo de planejamento participativo, que se concretiza na “caminhada”, onde se define o tipo de educação que se pretende realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e para a mudança da realidade. É um elemento de organização e de integração da atividade prática da escola na busca de concretizar o ideal de educação que se pensou coletivamente. O desafio cotidiano da escola está no coletivo assumir o

proposto no PPP e ter as condições objetivas, tanto de infraestrutura como de condições de trabalho para que este se efetive.

A equipe de bolsistas do PIBID Filosofia focou suas atividades com os estudantes do Ensino Médio matutino. No início do trabalho realizou tentativas para desenvolver oficinas em contra turno, porém estas não tiveram adesão por parte dos estudantes. Através de pesquisa realizada nas turmas do Ensino Médio foi possível compreender que a não adesão às atividades em contra turno ocorreu por vários fatores, desde o fato de alguns estudantes trabalharem na parte da tarde, terem responsabilidade em casa com o cuidado de irmãos menores, como questões relativas a certa resistência à cultura escolar que não atrai os jovens para ficarem mais tempo no colégio quando tem o hábito de ficar na internet e jogando jogos eletrônicos. Após esse diagnóstico as atividades com os estudantes foram planejadas e desenvolvidas nas aulas de filosofia no período regular.

2. História e memória da escola

Nos primeiros contatos com a equipe pedagógica, professores e direção, a equipe de bolsistas foi convidada a colaborar em atividades de organização das comemorações do aniversário do colégio.

O Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza completou sessenta anos em 2012. Observando fotografias e relatos de professores e funcionários fomos percebendo que muitas mudanças aconteceram neste espaço, sejam elas na sua estrutura física, nas formas de oferta da educação, nas pessoas que fizeram e fazem parte dessa história. Em diálogo com a direção do colégio nos desafiamos a contribuir na tessitura de um registro da história oral do colégio, visto que o mesmo possuía um rico acervo documental que nos possibilitava o acesso a pessoas que ali trabalharam e ali estudaram ao longo destas seis décadas. Toda instituição escolar traz na sua trajetória histórias subjetivas de indivíduos que vivenciaram e fizeram parte da sua construção formando assim sua identidade e com a comunidade onde se localiza.

Contribuímos um pouco com a reconstrução da história do colégio por meio da busca da memória escolar vivenciada por professores, alunos e funcionários do passado e do presente. Usamos o resgate de memória, por meio do registro da história oral sobre o colégio, com o intuito de valorizar sua trajetória na comunidade e proporcionar percepções sobre as identidades que esta instituição foi tomando ao longo do tempo. Desta forma percebemos que além de um acervo histórico este trabalho pode auferir dados que contribuam para o trabalho pedagógico, auxiliando na

reflexão pela comunidade escolar sobre a história, trajetórias e mudanças que esta instituição tem passado, seja pelo impacto das políticas educacionais, seja pelas mudanças na sociedade e na cultura, como outros fatores que foram tecendo sua identidade atual, seus desafios e possibilidades.

Como possibilitar inovações na qualidade da educação? Como superar os índices de evasão no ensino médio? Como promover o interesse nos estudantes pelo conhecimento e o desejo de continuidade nos estudos? Como significar o ensino médio e o ensino de filosofia? Estas e outras questões, também, permearam o trabalho de pesquisa com a História e Memória. Se jovens de ontem, não são os jovens de hoje o que isso exige da escola? Esta que hoje oferta o Ensino Médio numa estrutura que historicamente foi planejada para o Ensino Fundamental não precisa pensar sua identidade quanto ao trabalho com adolescentes e jovens? Dialogar sobre a juventude que estudou ao longo das últimas décadas no colégio e os jovens atuais foi um rico aprendizado sobre a função da escola em nossa sociedade.

A preservação do patrimônio cultural – material e imaterial - é fundamental para identidade de um povo e compreensão das gerações futuras. Os bens culturais guardam informações e significados. Refletem ideias, crenças, costumes culturais, preferências, conhecimentos , características sociais, políticas e econômicas de determinada época.

O trabalho com a “História e Memória” do Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza se insere na valorização de seu patrimônio cultural e teve como objetivos contribuir com o registro da história oral, organizar um memorial escolar e produzir um vídeo-documentário. Este registro mais que um acervo historiográfico representa um exercício que pode resultar num projeto de reconstrução da identidade ou das identidades da instituição ao longo do tempo.

A metodologia utilizada consistiu em pesquisa-ação com a participação direta dos bolsistas do PIBID em diferentes instâncias do colégio e da comunidade escolar, tais como local de trabalho, residências de ex-alunos e ex-funcionários, com o objetivo de recuperar a história dessa instituição escolar.

As relações entre memória, história, identidade social abordadas neste trabalho podem suscitar debates e contribuições sobre a função que a escola vem desempenhando ao longo de sua trajetória. Recuperar a complexidade do passado da escola entendido como resultado da ação de diferentes atores sociais implica num trabalho de elaboração e procura de fontes, que não estão somente contidas nos arquivos, mas também próximas às pessoas,

provocando e despertando recordações, lembranças; coletando materiais e objetos pessoais; pedindo auxílio para interpretar outros. Esses documentos presentes na escola podem apresentar-se em diferentes situações, muitas vezes em condições precárias de conservação com o risco explícito de perderem-se completamente, a catalogação do material é fundamental na preservação do acervo de documentos que compõem a história da instituição.

Vale ressaltar a presença e a participação colaborativa de professores aposentados, antigos, atuais alunos e funcionários, membros da sociedade civil, evidenciados nas entrevistas, suas recordações e histórias de vida seja na coleta de depoimentos orais, na identificação de imagens, pessoas, objetos e suas histórias, como também novos fatos e acontecimentos que foram evidenciados no processo de identificação de fotos, documentos e nos relatos de fundadores da escola, como também da análise desses diferentes sujeitos e documentos pertencentes à instituição escolar.

Esta pesquisa está inserida na perspectiva da pesquisa qualitativa voltada para compreensão do cotidiano escolar do passado e do presente. O estudo do cotidiano envolveu a observação de diferentes espaços da escola, do diálogo com os sujeitos da escola, estudo dos documentos orientadores do trabalho pedagógico escolar e no contexto das comemorações dos sessenta anos do colégio gestou esta pesquisa sobre a história não documentada, ou seja, a história oral. Somou-se a compreensão do cotidiano os relatos da memória oral de ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários. O registro dos depoimentos só foi possível graças ao apoio do Laboratório de História Oral da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória, que cedeu equipamentos fundamentais para a realização do trabalho. Como resultado final foi produzido um documentário em vídeo e organizado documentos no espaço escolar.

Esta pesquisa procurou resgatar de forma oral a memória de membros que fizeram parte da história do Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza. Analisou e ajudou a organizar os dados históricos documentados: fotos, atas e registros em geral, que foram escaneados, classificados e organizados. Como trabalho de história oral, foram coletados depoimentos através de recursos de áudio, imagem e vídeo que finalizados passaram por uma edição e produção de documentário.

Acreditamos que este trabalho deixou um legado não apenas em termos de levantamento histórico, organizado, registrado e arquivado, mas também, outra contribuição: a proposta de continuidade por parte da escola da reflexão periódica das práticas escolares e incentivo de criação e organização de uma comissão de “História Viva”, com intuito de manter

ativa a necessidade de registrar e documentar o que for possível para a manutenção e reflexão sobre sua identidade, pois esta se faz fundamentalmente pelos sujeitos que nela convivem.

2.1 O resgate de memória como fonte de reflexão

A História estuda o processo de mudanças e permanências dos grupos e culturas humanas ao longo do tempo e a Filosofia ocupa-se do pensamento, concepções de mundo. Sendo em primeiro instante figurações, que possuem campos distintos porém que dialogam. No entanto, uma pergunta se impõe: como cada uma dessas áreas de conhecimentos vê a metodologia de seu trabalho, isto é, que categorias de análise, instrumentos e conceitos são fundamentais para que o saber seja constituído em cada campo de conhecimento?

No caso específico da história, a filosofia recentemente se ocupou da reflexão sobre as relações entre as ideias e a história. O tema recebeu o nome de “filosofia da história” e foi cunhado pelo filósofo Voltaire. Trata-se de investigar a relação entre o trabalho técnico do historiador, investigar documentos, reconstituir os traços econômicos, políticos e culturais de uma época, etc. – e o modo como esse historiador interpreta os acontecimentos. Mas é, também, uma questão de ir além da descrição dos fatos históricos. A filosofia da história desdobra o significado dos fatos, as conexões entre as ideias e o contexto político, econômico e cultural de uma época ou de um povo.

O historiador não é apenas um coletor de informações. Ele reflete sobre essas informações, reconstrói com sua inteligência aspectos que as fontes sozinhas não permitem inferir e o faz com enorme carga de contribuições críticas nos diferentes aspectos humanos do conhecimento material e intelectual. Através do desenvolvimento da história oral poderá tratar da memória estabelecendo diálogos com a Filosofia.

No caso do trabalho de história e memória do colégio, mais do que simplesmente fazer um levantamento histórico documental desejamos perceber como o passado e presente escolar ajudam na elaboração do futuro. Olhar para as transformações ocorridas ao longo do tempo e procurar compreender que maneira pode-se gestar uma proposta educacional relevante em diálogo com o passado e o presente. Se perguntando: o que nosso passado nos ensina? O que nosso presente revela? O que desejamos para o futuro?

Ouvir as vozes daqueles que passaram nas últimas seis décadas pelo colégio nos auxiliou a perceber que tipo de influência a escola exerceu em suas vidas. Foi possível, ainda, perceber como parte da comunidade vê a escola e qual a influência que esta exerceu sobre ela. O resgate de memória pode, também, ajudar na ressignificação dos processos pedagógicos, das demandas educacionais, do espaço escolar e da comunidade na qual está inserida.

A pesquisa de história oral e análise dos documentos no colégio nos apresentou experiências singulares que, se compartilhadas com o coletivo, expressam muito da cultura escolar desta instituição ontem e hoje. Entre os elementos que se revelou na pesquisa destacamos o fato de que esta escola foi responsável pela formação de uma parcela de habitantes desta cidade.

A boa receptividade de ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários do colégio a esta pesquisa gestou a vontade de registrarmos através de um documentário histórico parte dos anos passados por estas pessoas na comunidade escolar até os tempos atuais. Para a maioria dos entrevistados o colégio é parte de sua biografia, com marcas inesquecíveis. Analisar a escola de ontem a luz da de hoje nos auxilia na compreensão das mudanças de sua própria identidade, que passou da oferta do ensino fundamental, para o qual foi pensada inclusive arquitetonicamente, para a oferta do ensino médio. Esse nível de ensino vem ocupando os espaços do colégio, com desafios distintos do ensino fundamental o que exige reflexão e busca de soluções de problemas em prol de um ensino cada dia de maior qualidade.

O desenvolvimento empírico, de caráter interdisciplinar entre a Filosofia e a História, explicitou saberes mútuos com ricas contribuições aos acadêmicos e reforçou a importância do trabalho da universidade para além das fronteiras de conhecimentos, intensificando a formação docente ao somar com a comunidade escolar. Além disso cumpriu com objetivo de manter e disponibilizar a comunidade a história documentada, ampliando as fontes com a elaboração de material áudio visual.

Acolher os depoimentos de diferentes indivíduos que passaram pela escola Astolfo Macedo de Souza, analisar a partir destes as constantes transformações de espaços físicos, de concepções e práticas educativas, fazer a escuta de antigos docentes e procurar compreender o colégio no contexto da história da educação paranaense e brasileira proporcionou muitos aprendizados aos bolsistas, futuros professores de filosofia.

Neste trabalho procuramos aliar reflexões do ponto de vista histórico com interpretações filosóficas acerca de conceitos como o de memória, história e identidade social. Tais reflexões possibilitaram análises dos processos educativos vividos, suas contribuições no desenvolvimento de sujeitos sociais, bem como possibilitou a percepção da representatividade escolar na comunidade. O projeto de memória e de história oral é, também, uma rica reconstrução das políticas educacionais que marcaram a escola.

3. Escola, Juventude e Ensino de Filosofia.

3.1. Ensino Médio

A identidade do Ensino Médio pressupõe pensar num currículo que contribua para formação integral de seus educandos, apresentando-lhes saberes escolares de um ponto de vista questionador, contextualizado, numa perspectiva interdisciplinar, crítica e criativa.

Na pesquisa sobre a história e a memória do colégio e nos estudos dos documentos orientadores do trabalho pedagógico percebemos que em seis décadas esta escola ofertou principalmente o Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, e recentemente o Ensino Médio. É interessante destacar que isso vai de encontro às características históricas do ensino médio no Brasil que teve sua ampliação ocupando os espaços das escolas de ensino fundamental, sem políticas educacionais específicas voltadas para a juventude, público atendido por este nível de ensino.

Nesta trajetória o Ensino Médio já foi compulsoriamente profissionalizante, como pela reforma representada na Lei 5692/71, no contexto da ditadura militar, que o caracterizou atrelado aos interesses da sociedade industrial com forte caráter tecnicista de ensino. Tivemos, também, o impacto das reformas neoliberais iniciadas a partir do Consenso de Washington e levadas a cabo no governo Fernando Henrique Cardoso e no Estado do Paraná, antes da aprovação da LDB 9394/96 quando é implantado o PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, financiado pelo BID, que extingue o Ensino Médio Profissionalizante na Rede Pública Estadual.

Em 2004, decreto nº 5.154/04 possibilita a integração do ensino médio e do ensino técnico, um avanço, mas ainda não atende as expectativas das forças progressistas implicadas neste processo que esperavam mudanças mais profundas na educação à medida que estas conjugassem planos e ideias de caráter emancipatório. Em 2004 no Paraná houve a abertura de cursos de Ensino Médio Integrado que na linha do decreto nº 5.154/04

passam a ofertar cursos profissionalizantes. A preocupação das políticas educacionais sobre a identidade do Ensino Médio deveria ser a superação da dicotomia estrutural que o marca historicamente.

O Ensino Médio ainda hoje convive com a omissão do Estado, dividindo os espaços já precários do Ensino Fundamental, com ausência de recursos, faltam professores, materiais para laboratório, bibliotecas atualizadas, assim como a ausência de uma política de formação de professores organicamente articulada com a realidade escolar. Quanto às políticas recentes voltadas para o ensino médio, descreve Blengini (2011, p. 4):

A concepção de Ensino Médio Integrado que o embasou, pretendia promover, considerando os limites impostos pelas contradições do modo de produção capitalista, uma relativa unidade entre formação geral e profissional. Essa concepção sustenta-se nas idéias de escola unitária, formação politécnica e formação omnilateral, originadas do pensamento marxiano e gramsciano. Escola unitária no sentido de ruptura com a dualidade educacional marcada por uma formação voltada para o trabalho intelectual e outra voltada para o trabalho manual. Dualidade esta que se constrói a partir da própria dualidade que marca a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Formação politécnica no sentido de possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna. E formação omnilateral no sentido de permitir o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões e capacidades.

O decreto 5.154/04, que propõe o Ensino Médio Integrado representa um avanço, mas ainda temos práticas políticas que reiteram a separação entre formação geral e formação profissional, ratificando a orientação conservadora presente na educação ao longo da história brasileira. Este decreto parece expressar muito mais as correlações de forças no interior das políticas educacionais, pois mantém as contradições do período anterior e expressa a necessidade de mudanças estruturais no Ensino Médio como um todo.

Nesta mesma linha de correlações de forças temos, em 2012, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, via Parecer 05/2011 do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Resolução nº 02/2012. Como destaca este parecer os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar o projeto organizativo que atenda às novas demandas do Ensino Médio:

Atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e

adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população. De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio (CNE, 2011, p. 03).

No Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza percebemos claramente essa realidade onde muitos jovens não concluem o Ensino Médio, seja por que evadem ou por que tem sucessivas reprovações migrando para a Educação de Jovens e Adultos.

Diante desta realidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam para a necessidade de formação integral, com uma definição de currículo que se compromete com a juventude, considerando suas singularidades e especificidades sociais. Propõe aos sistemas educativos currículos flexíveis, “com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.” (CNE, 2011 p. 12).

De acordo com o mesmo documento pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola. Orientam-se no sentido de uma formação humana integral, evitando a redução de orientação limitada de preparação para o vestibular. Neste sentido o Ensino Médio deve apresentar uma unidade que possa atender a diversidade mediante diferentes formas de organização curricular (CNE, 2011, p. 12).

No texto das novas diretrizes destaca-se a necessidade de construção de outro ensino médio. Perguntamo-nos, então, sobre a efetividade do ali proposto haja visto que percebemos que o mesmo não era conhecido no ambiente escolar. Questão que se relaciona com o contexto das políticas educacionais estaduais atuais caracterizadas pela ausência de um programa de formação continuada dos trabalhadores da educação e de discussões acerca do conhecimento e o currículo na escola.

É fundamental a busca de um currículo para este nível de ensino que, por um lado ofereça uma formação humanista consistente, por meio da qual o estudante possa se apropriar dos conhecimentos historicamente constituídos, desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo sobre essa constituição, e por outro lado possibilite uma compreensão da lógica e dos princípios técnico-científicos que marcam o período histórico e afetam as relações sociais e de trabalho.

Seria uma proposta de educação humanista e tecnológica que ofereça uma formação pluridimensional, integral, que possibilite ao estudante condições tanto de se inserir no mundo do trabalho como de continuar os seus estudos, ingressando no Ensino Superior. Assim a especificidade do Ensino Médio, enquanto educação básica, não o afasta nem o dissocia da vida e do mundo do trabalho, tendo como desafio não submetê-los aos interesses do mercado.

As questões que envolvem o currículo como construção social passam pela discussão a respeito dos sujeitos do Ensino Médio e pela formação de professores como intelectuais, não apenas reprodutores de conhecimentos. Pensar uma política pública para o Ensino Médio partindo da realidade desses sujeitos exige que tenhamos claro que não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem classe ou fração de classe na verdade são jovens de classe popular filhos de trabalhadores assalariados. Ter como ponto de partida os sujeitos é reconhecer a dimensão humana da educação em seu potencial de transformação social, pois através da compreensão da realidade em que estamos situados é possível formar sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a superação das desigualdades.

O estudante do Ensino Médio é uma pessoa de um tempo histórico específico, que sofre as influências dos movimentos e das determinações deste tempo vivido. É uma pessoa que tem uma origem social, que marca sua constituição enquanto sujeito. Trata-se, também, de sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento, a adolescência. Fase de transição, dúvidas e necessidades de referências quanto a possibilidades futuras, para os quais a escola cumpre uma função importante.

O Ensino Médio demanda a definição de sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem especificidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de

direitos no momento em que cursam o Ensino Médio (RAMOS, apud CIAVATA, 2004, p. 41).

3.2 O Ensino de Filosofia

O retorno da filosofia no Ensino Médio une-se às lutas pela democratização da sociedade, pela afirmação do direito à educação pública. Com a aprovação da LDB 9394/96 havia uma esperança do retorno da disciplina às escolas, porém o caráter pouco claro da lei não garantiu sua obrigatoriedade no currículo até a Lei nº 11.684/2008 que determina a oferta obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Ao longo da execução do subprojeto PIBID Filosofia percebemos que o ensino de filosofia no colégio carrega o desafio do diálogo acerca do projeto educativo escolar como um todo, ou seja, a função da escola de ensino médio e como se inserem neste contexto as contribuições da filosofia na formação dos jovens.

Entre as dificuldades que todas as áreas de conhecimento enfrentam na escola está à organização do conhecimento, marcado pela fragmentação do tempo e do trabalho dos professores. Isso afeta o modo como o conhecimento é percebido pelos estudantes, muitas vezes de forma descontextualizada, técnica e no ensino de filosofia coloca o professor diante da permanente tarefa de justificar sua relevância no currículo, pois diminui o tempo de outras disciplinas. A superação dessa lógica está ligada a necessária revisão da escola de ensino médio e sua função na formação da juventude, questão que não pode abdicar da função formativa da filosofia.

Ensinar filosofia envolve várias questões, tais como: O quê ensinar? Como ensinar filosofia? Como tratar das relações entre adolescência e filosofia? Qual o papel da filosofia no currículo escolar? Estas e outras questões têm sido objeto de pesquisas e práticas relacionadas ao Ensino de Filosofia e é, também, objeto do PIBID - Filosofia.

A filosofia como disciplina tem muito a ajudar, pois pode contribuir para que os discentes compreendam os problemas, de uma forma crítica, autônoma e reflexiva. Diante desta realidade nosso trabalho, além dos estudos teóricos, voltou-se para a valorização do que entendemos como conquista na legislação educacional, tal como a já citada reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia (2008) que é um documento referência no planejamento do professor supervisor.

Outro aspecto fundamental diante deste diagnóstico foram alguns ensaios de pesquisa qualitativa que realizamos com os estudantes, seja através de oficinas mais lúdicas em que pudemos exercer a escuta dos adolescentes e jovens, como através da aplicação de um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas.

Nas observações participantes das aulas do professor supervisor percebemos que a maioria dos jovens possuem dificuldades para ler e interpretar textos de natureza filosófica, bem como há pouca motivação para o conhecimento. Foi possível constatar o quanto os jovens se mobilizam mais com o mundo digital, tecnológico e mercadológico. Essa realidade nos inquietou e ainda nos desafia, não temos respostas, mas procuramos estabelecer com eles o diálogo sobre o que observamos e percebemos, provocando reflexões, inquietações, na esperança de sensibilizá-los para o conhecimento filosófico.

3.2 Quem são os estudantes do Ensino Médio do colégio?

Tendo em vista a percepção da trajetória histórica do ensino médio no Brasil e o conhecimento da realidade do colégio em que estávamos inseridos desenvolvemos a pesquisa que teve como ponto central entender quem são os jovens do ensino médio, como eles veem a escola e o que eles pensam sobre a disciplina de filosofia no ensino médio. Na realização deste trabalho de pesquisa, após uma oficina sobre juventude, definimos pela elaboração de questionário semiestruturado que foi aplicado por intermédio do aplicativo GoogleDocs, com 37 perguntas.

A aplicação deste questionário ocorreu com as turmas em que o professor supervisor leciona aulas de filosofia, sendo: duas turmas do 1º ano, 2ª A e a turma do 3º ano do Ensino Médio. Esta pesquisa ocorreu na sala de informática do colégio nos horários de aulas de filosofia. A pesquisa englobou setenta e quatro alunos (74), que constituem uma amostra significativa dos sujeitos do ensino médio.

Os estudantes do ensino médio, que responderam a pesquisa, são na maioria do município de União da Vitória (88%). Um pouco mais da metade composta pelo sexo feminino (57%). A maioria dos jovens estuda no colégio desde o Ensino Fundamental e 53% desses alunos moram com seus pais, sendo 34% somente com a mãe, o restante só com o pai, avós, ou outros. 27% não souberam informar a sua renda familiar. Os demais afirmaram a renda familiar oscila entre menos de 600,00 e 3.200 reais.

Um dado que chamou nossa atenção, inclusive talvez esclarecendo por que os estudantes não aderiram a atividades em contra turno no PIBID foi

que 51% dos jovens realizam outras atividades fora do colégio, como por exemplo: atividades esportivas; atividades artísticas; cursos como: espanhol; técnico em administração; cursos de informática; curso pré-vestibular; curso de Bovinocultor de Leite (PRONATEC); cursos no SENAC e 20% trabalham realizando funções de: produção rural, leite, criação de gado e corte de madeira; ajudante de pedreiro; atendente; massagista; mecânica de automóveis; auxiliar de escritório; estágios remunerados; ajudante de mecânica ; vendedor; garçom; secretária e alguns trabalham com seus pais. Isso significa que 71 % dos estudantes que responderam nossa pesquisa tem uma agenda de atividades significativas em contra turno escolar.

Como já imaginávamos a pesquisa confirmou que a grande maioria dos jovens assiste televisão (82%) e 88% têm acesso à Internet. Realizamos um levantamento dos principais programas que acessam, são eles: seriados; filmes comédia e suspense; documentários e esportes; Os Simpsons; futebol; novelas; globo esporte; desenhos; filmes; jornais; seriados; documentários; Jornal; Canal Rural; Playboy, Sex Hot, Megapix, Telecines; História; Discovery Channel; National Geographic; Pânico na Band; programas de Humor.

Sobre a escolha da escola 45% afirmaram que estudam ali porque é próximo a sua residência, 20% por que foi uma escolha dos pais e 12% pela qualidade de ensino da escola, 14% porque possuem amigos que estudam na escola, 4% porque tiveram problemas em outras escolas e 5% por outros motivos, como por exemplo, mudança de cidade ou porque seus pais estudaram na mesma escola.

Todos os jovens afirmam que a escola é importante em suas vidas, porque consideram a escola a porta de entrada para um futuro melhor. Os estudantes destacaram que gostam de estudar no colégio por que consideram o ensino da escola muito bom (92 %). Neste aspecto destaca-se também o fato de que estão próximos aos seus amigos então ocorrem brigas na escola . Quanto à estrutura física do colégio apenas 5% a consideram excelente, 18% ótima, 53% boa, 22% regular e 3% péssima.

Sobre a qualidade de ensino 20% consideram excelente, 34% ótima, 39% boa, e 7% regular e expressaram uma valorização do conhecimento escolar para sua formação (96%). Sobre a aprendizagem 81% consideram que compreendem bem o que a escola ensina, porque acham que os professores explicam bem o conteúdo, tiram notas boas em provas e 19% não compreendem muito bem, porque acham que alguns professores não explicam muito bem o conteúdo, muita há 'bagunça' em sala que atrapalha .

Além das questões fechadas no questionário havia questões dissertativas, que sintetizamos a seguir:

Você considera sua escola democrática? Dos 74 alunos que responderam esta pesquisa, 59 destes dizem que sim, a minha escola é democrática, enquanto 15 dizem não, ou seja, 80% acreditam na escola como um espaço democrático, todavia 20% dos alunos descreem na possibilidade da escola figurar como um espaço de exercício da democracia.

Quanto as formas de participação democrática dos estudantes no seu colégio. S eis alternativas foram oferecidas: Reuniões e assembleias, representantes de turma em conselho de classe, grêmio estudantil, todas as alternativas acima, nenhuma e outros. Destas alternativas, o grêmio estudantil surgiu como a forma de participação democrática mais lembrada pelos alunos. Ainda que as alternativas anteriores aparecessem também como presentes no colégio. Dos 74 indivíduos entrevistados, apenas seis afirmaram não existir nenhuma das formas de ação democrática mencionadas.

Quando indagados sobre o significado do ensino médio, a grande maioria dos alunos não apontou para os estudos como uma prática constante em seu futuro. Os alunos viam o ensino médio como uma fase ou etapa final de estudos, que para alguns é a etapa mais elevada que esperam alcançar, para outros, minoria, uma preparação para um possível ingresso na faculdade e para outros, como era de se esperar, é um momento de indecisão quanto ao futuro.

A grande maioria dos alunos considera a disciplina de filosofia importante no currículo do ensino médio (89%). Sobre o porquê da presença da filosofia no ensino médio as respostas variaram bastante, alguns afirmaram não saber o porquê da existência da filosofia no currículo escolar, vários opinaram que a filosofia ajuda a pensar, pensar de uma forma crítica, entender opiniões e os dois lados de determinados assuntos. Alguns mencionaram como função importante da filosofia a ajuda na tomada de decisões e na compreensão da política além de uma função histórica sobre mitos e culturas.

Alguns veem a filosofia como acessório ao pensamento, ou seja, como auxílio para “pensar melhor”, outros, afirmam que tem papel na construção de um espírito crítico, outros tantos mencionam um viés histórico da filosofia, dizem aprender sobre mitos, lendas, culturas e até mesmo sobre a etimologia das palavras. O método utilizado pelo professor supervisor também foi mencionado e elogiado. Além desta visão histórica alguns alunos destacaram que a filosofia prestigia o princípio da dúvida, ou “lições para a vida” e sua importância em tomadas de decisões do dia-a-dia.

Sobre o significado de ser jovem este período da vida é visto pelos alunos como um tempo de incertezas. Uma passagem da vida infantil e

adolescente para uma vida adulta. Os alunos apontam essa época como sendo especial para diversões, festas e amizades, mas também é o início de um período de responsabilidades, novas regras, passagem para a vida adulta. Uma libertação das rédeas familiares, mas também a afirmação do contrato com a sociedade, uma mudança no modo de ver a liberdade. Alguns afirmaram inclusive que desejavam voltar no tempo, voltar a ser criança e fugir da maioria das responsabilidades futuras.

Sobre aspectos negativos em ser jovem em nossa cidade a falta de opções de lazer e diversão apareceu como protagonista nas respostas. Mas também apareceram respostas que refletem outros problemas sociais, como a falta de oportunidades de emprego, violência e drogas. Os jovens ao responderem este questionamento reclamavam por mais dignidade, respeito e melhores condições educacionais ao mesmo tempo em que alguns reclamavam das cobranças da escola e da família e das manhãs frias da região de clima subtropical úmido em que vivem.

Quanto ao futuro dos setenta e quatro alunos 66% afirmaram querer cursar faculdade, 16% afirmaram que gostariam de trabalhar logo e ter seu próprio dinheiro. Ainda, 11% afirmaram que planejam realizar um curso profissionalizante. Entre esses projetos futuros pode-se perceber que todos possuem planos mais ou menos semelhantes. Terminar o ensino médio, trabalhar e futuramente fazer algum curso superior ou técnico, criar a própria empresa, trabalhar de maneira autônoma. Alguns desejam abandonar a cidade e partir à procura de oportunidades que julgam não existir aqui, ter casa própria, formar uma família, ter um meio de locomoção (automóvel, na maioria dos casos), ganhar bem para poder se sustentar.

No espaço desse artigo não é possível realizar uma análise mais aprofundada desses dados, no entanto, é importante destacar que os estudos teóricos sobre educação, sobre a função da escola, das trajetórias do ensino médio no Brasil nos permitiram perceber que ainda temos no imaginário dos educandos que a educação escolar tem uma função de redentora dos males sociais, teria assim um poder de provocar ascensão social. Ainda que o acesso à escolarização seja condição para uma maior mobilidade social, direito que deve ser assegurado a todos, sabemos, também, que ainda é um desafio a escola deixar de ser reprodutora das desigualdades sociais, exemplo disso está nos índices de evasão do ensino médio já apontados aqui.

A reflexão acerca das concepções e realidade desses jovens foi importante para conhecermos a realidade da escola pública e pensarmos em como as relações de ensino-aprendizagem são influenciadas pela realidade social em que os educandos estão inseridos. A questão crucial da escola que

é ensinar está envolvida na teia de significados atribuídos à educação na sociedade e a superação da noção da educação como redentora dos problemas históricos, sociais e políticos.

Ao longo da história da filosofia criaram-se conceitos capazes de promover questionamentos e mudanças na realidade. O que se propõem, portanto é trazer a filosofia ao ensino médio tendo como objetivo formar uma capacidade de compreensão de si e do mundo. Neste contexto entra a questão filosofar e filosofia. Ambas estão intimamente ligadas, filosofia já é filosofar e filosofar já se torna filosofia propondo uma relação entre leitura e escrita. É evidente que não nos foge o grande dilema do ensino de filosofia que é ensinar a filosofar ou ensinar a história da filosofia.

Neste ponto lembramos de Horn (2005, p.48) que em seu texto “Ensinar filosofia... Sim, mas como? Pressupostos Teóricos e Metodológicos” infere sobre uma suposta oposição dos filósofos Immanuel Kant que defende o ensino do filosofar e de Friedrich Hegel que ao contrário infere que se deve ensinar a história da filosofia. A proposta de Horn não é de forma alguma estabelecer um combate entre Kant e Hegel, mas sim, evidenciar as propostas de ensino dos dois filósofos, com seus pontos negativos e positivos. O autor aponta que é falsa essa dicotomia, pois o ensino de filosofia se faz considerando a tradição filosófica, sua história, e no exercício – aprendizagem – do filosofar. Ou seja, aprendemos filosofia filosofando e filosofando aprendemos filosofia, uma coisa complementa a outra

A pesquisa com os jovens nos indica que a história da filosofia deve ser referência para o exercício do filosofar, pois o esvaziamento do conhecimento e de seu significado no espaço escolar é a perda de sentido da principal função da escola: a socialização dos saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, se partimos de temas que num primeiro momento estão circunscritos no chamado senso comum e nos interesses dos estudantes cabe ao professor tratá-lo filosoficamente, recorrendo a tradição filosófica. O desafio dessa tarefa é mais que pedagógico, pois se encerra na árdua tarefa da promoção do pensar reflexivo que é próprio da filosofia e de condições para isso. Conduzir os estudantes a acessar o conhecimento filosófico através dos textos, é possível e é preciso fazê-lo, pois aprendemos a história da filosofia, que os filósofos sempre buscam problematizar, teorizar e criar a partir de seu contexto histórico e cultural, cabe a nós aprender a exercer essa tarefa, na busca de contribuir para significar nossa condição no mundo.

Deve-se, então, levar ao aluno do ensino médio, uma compreensão crítica, sem preconceitos, uma compreensão filosófica, no sentido de

questionar, de reinventar, e principalmente produzir o saber, ser pensante e não pensado. No seio da escola burguesa o professor se encontra a transmitir o saber em meio à realidade alienante da escola. É um gigantesco desafio de fato, por isso a extrema importância, o estudo, o planejamento, e muito, além disso, a importância do professor como sujeito mediador em de sala de aula, que desperte a vontade de saber do aluno, um professor capaz de ensinar que escola é lugar de aprendizagem e de possibilidade para se construir um mundo melhor.

4. Oficinas de Filosofia

Além da pesquisa com história e memória e da pesquisa com os estudantes do ensino médio foram criadas oficinas de ensino de filosofia. Estas oficinas levaram em consideração muitos aspectos, como por exemplo, a realização de um trabalho aliando teoria e prática, o diálogo com o planejamento do professor regente (supervisor do PIBID) em cada série e o que percebemos na escuta dos jovens na pesquisa. Um ponto importante é que ao realizarmos estas oficinas, refletimos sobre os resultados, a partir deles planejamos e criamos novas oficinas, contribuindo para que os alunos de alguma maneira participem da criação e do desenvolvimento das atividades.

Realizamos várias oficinas, tais como: “O que é ser jovem na atualidade?”, “Realidade ou aparência?” e “O que é Liberdade?”. A seguir abordaremos parte dessas oficinas:

4.1. Oficina “Juventude e Ensino de Filosofia”

Elaboramos uma proposta de desenvolvimento de uma primeira oficina a ser realizada com os alunos do Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza, da 1ª série A, 1ª série B e 2ª série A, no período matutino nos dias 06 e 07 de dezembro de 2012, com o tema de “O que é ser jovem na atualidade”. Esta mesma oficina veio da necessidade de conhecermos quem são os indivíduos (jovens) que constituem a Escola. O objetivo específico era responder as questões “Quem é o jovem hoje?” e “quais são as perspectivas de futuro dos referidos jovens?”.

Para a produção da oficina o grupo socializou dois textos com visões antagônicas sobre a questão da juventude. O primeiro texto é um depoimento de um jovem que expõe certa negatividade em relação à postura de vida dos jovens na contemporaneidade. O segundo texto mostra um caráter positivo da juventude atuante em trabalhos de filantropia.

A oficina foi concretizada em dois períodos. Os procedimentos metodológicos para esse primeiro dia foram apresentados pelos bolsistas aos alunos das séries pretendidas às atividades, e quais eram as propostas educacionais com os mesmos, e como iriam funcionar as atividades da oficina. Os acadêmicos bolsistas apresentaram uma dinâmica de grupo, com objetivo de sensibilizá-lo acerca do tema. O nome da dinâmica é “O espelho”. O propósito da mesma foi “quebrar de gelo” entre os bolsistas e os demais alunos. A brincadeira durou no máximo 10 minutos, onde a turma fez uma roda no meio da sala de aula, e em seguida foi dada, uma caixa com um espelho dentro. A caixa ia passando de aluno para aluno e somente eles poderiam abrir e ver e o que havia dentro. Foi solicitado que observassem o que viam na caixa e refletissem sobre seu significado. O objetivo foi proporcionar uma forma lúdica para introduzir a refletirem sobre eles mesmos, sua condição individual e social. Após a observação da “caixa” realizamos um bate-papo sobre o que viram e sentiram e em seguida os alunos foram organizados em grupos. Escrevemos no quadro de giz o tema da oficina e solicitamos que produzissem atividades em cartolinas, através de recortes de revistas, desenhos, entre outros, sobre o tema: “O que é ser jovem na atualidade?”.

No dia, 07 de dezembro de 2012, ou seja, no segundo dia de atividade da oficina os alunos retomaram a problematização sugerida sobre O que é ser jovem? E o que é ser jovem em União da Vitória? Houve socialização dos cartazes por parte dos alunos. Esta oficina nos ofereceu rico elementos acerca de como os jovens do colégio percebem, além de contribuir para a aproximação entre os “pibidianos” e os alunos.

Como resultado dessa atividade constatamos que a maioria dos jovens passam a maior parte do tempo fora do colégio, jogando vídeo games, em lan houses, na internet, assistindo televisão, filmes, novelas e programas humorísticos. O apelo à sociedade de consumo, a competitividade, o individualismo e a ausência de preocupações com a coletividade foram alguns dos pontos altos da oficina. Além disso, destacamos que em meio a muita dificuldade de expressão na forma escrita, no desinteresse pela leitura e pelo exercício de abstração que a filosofia exige, saltou aos olhos talentos de vários alunos para o desenho e a comunicação de forma oral.

4.2 Oficina “Realidade e Aparência”

A oficina “Realidade ou Aparência” foi realizada em duas aulas de filosofia do professor e supervisor Marcel Flenik Santos. Foi desenvolvida

na primeira série B do Ensino Médio e nasceu de nossa análise dos resultados da oficina sobre juventude descrita acima.

O nosso objetivo com esta oficina foi desafiar os alunos a uma reflexão de si mesmos e sobre a sociedade em geral. Para isso tentamos provocar mudanças de olhar sobre realidades que ora revela e ora oculta através de falsas aparências o real. Para isso realizamos um trabalho com máscaras, para provocar a reflexão acerca do que aparenta e o que de fato é.

Com este tema de realidade e aparência, tentamos estabelecer, também, uma relação com a Alegoria da Caverna de Platão, que foi trabalhada com os alunos e em seguida pelo professor.

Procuramos problematizar a Alegoria da Caverna partindo de exemplos simples, do convívio deles, como por exemplo, as redes sociais como o Facebook, onde as pessoas se mostram ou não, se iludem ou não, conhecem ou alienam acerca da realidade que os cercam.

Ao final de toda a oficina solicitamos que os alunos elaborassem um texto sintetizando seus aprendizados

5. Considerações finais

A proposta de atividades na forma de oficinas a partir de pesquisas realizadas com os alunos do Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza, nos apontou desafios e possibilidades. As atividades proporcionadas pelo PIBID de Filosofia teve objetivos contribuir para a iniciação à docência e o caminho escolhido foi o de construção de estratégias de diálogo com a comunidade escolar. Desta forma surgiram duas linhas de ação que se desenvolveram paralelamente e se complementam: a pesquisa sobre “História e Memória da Escola” e o trabalho teórico-prático sobre “Escola: Juventude e Ensino de Filosofia”

Esse percurso se realizou com o importante apoio da comunidade escolar e transcorreu como um rico exercício de aprendizado acerca do ensino médio num colégio que nasceu, se desenvolveu e passou por mudanças de sua identidade, onde da oferta do ensino fundamental passou a oferecer, também, o ensino médio. Observamos que ainda hoje o colégio tem como desafio significar este nível de ensino, seja no espaço físico e em sua especificidade pedagógica, pois as demandas da juventude na contemporaneidade são distintas das outras fases de desenvolvimento humano e precisam ser analisadas e compreendidas intra-muros escolar. A exemplo disso temos a problemática da evasão escolar que assola principalmente este nível de ensino em comunidades que atendem a população com maior vulnerabilidade social.

A pesquisa “História e Memória da Escola” além de organizar, sistematizar e divulgar informações sobre o Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza contribuiu para percebermos a riqueza do trabalho com a memória oral e a representação do mesmo para a comunidade. Esse trabalho culminou na elaboração de um vídeo documentário que expressa o encontro de diferentes gerações que fazem parte da construção da identidade desta importante instituição de ensino de nossa cidade. As juventudes de ontem e de hoje são a razão de ser do trabalho educativo escolar, compreendê-las ao longo do tempo em muito pode ajudar os jovens que frequentam este espaço a dar sentidos aos processos de escolarização a que estão submetidos, assim como podem auxiliar os educadores na escuta das vozes juvenis com quem trabalham cotidianamente.

Aprender a dar voz aos sujeitos do espaço escolar, analisar criticamente os conteúdos de suas falas e partindo delas planejar ‘aulas’ ou ‘oficinas’ de filosofia tem sido nosso desafio maior da docência. Desafio que nos instiga a encontrar o necessário rigor teórico somado ao significado histórico e social do pensamento filosófico para a formação dos jovens.

6. Referências

ADES, César. **A Memória partilhada**. Resenha de: Bosi, Ecléa. (2003). **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24613.pdf> Acesso em: 30/01/2013.

BLEGINI, Ana Paula. **As Políticas Públicas de Ensino Médio Integrado do Governo Lula: aproximações preliminares**. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana 11 a 14/04/2011. UFSC, Florianópolis, SC, Brasil.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. **Resolução Nº 2**, Conselho Nacional de Educação de 30/01/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Parecer CNE/CEB, N.º 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Parecer CNE/CBE n. 38/2006 e Parecer CNE/CBE n. 05/2011**. Brasília, DF.

_____. Governo Federal. **Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera art. 36 da Lei 9394-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

CARBONARA, Vanderlei. **O Diálogo na Formação Filosófica: uma discussão sobre a metodologia do ensino de filosofia.** In. RIBAS, Maria Alice Coelho (org). Filosofia e ensino: a filosofia na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005 (coleção Filosofia e Ensino).

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção.** Currículo sem Fronteiras, v.7,n.2,pp.131-147,jul/Dez 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 28ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. et al. (org). **Filosofia do ensino de filosofia.** Petrópolis, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História.** Trad. Maria Rodrigues e Hans Harden. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia - fundamentos teóricos e metodológicos.** Ijuí: Unijuí, 2009.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>. Acesso em: 30/01/2013.

LEAL, Alessandra. **Cultura e Memória: percepções das lembranças re-existentes no tempo.** Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/2459> Acesso em: 30/01/2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão. Campinas: SP Editora da UNICAMP, 1990.

MENEGOLO, Elizabeth D. da C.W.; CARDOSO, Cancionila J.; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O uso da história oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da produção textual.** Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/596> Acesso em: 30/01/2003.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Filosofia.** Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/.../diretrizes.../filosofia.pdf Acesso em: 15/10/2013.

Este livro foi composto em fonte Cambria, 11, papel Lux Cream 70g,
com capa em papel Cartão Supremo 250g.

A Editora LiberArs utiliza papel oriundo de fontes de manipulação
e produção ambientalmente responsável.