

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS EM TERESINA: O DESAFIO DE IR ALÉM DA  
ESCOLARIZAÇÃO**

**Rosângela Maria da Silva Melo**

**TERESINA – PI  
2010**

**ROSÂNGELA MARIA DA SILVA MELO**

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS E  
PRIVADAS EM TERESINA: O DESAFIO DE IR ALÉM DA  
ESCOLARIZAÇÃO**

**Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção o título de Mestre em Educação.**

**Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**

**TERESINA - PI  
2010**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M528f      Melo, Rosângela Maria da Silva.  
              A filosofia no ensino médio nas escolas públicas em  
              Teresina [manuscrito]: o desafio de ir além da escolarização /  
              Rosângela Maria da Silva Melo. – 2010.  
              136 f.

              Impresso por computador (printout).  
              Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí,  
              Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2010.  
              “Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Oliveira Cabral”.

              1. Prática Pedagógica. 2. Ensino de Filosofia. 3. Filosofia  
              Deleuzeana. 4. Prática Docente – Ensino Médio. I. Título.

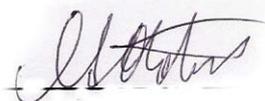
CDD 371.3

**ROSÂNGELA MARIA DA SILVA MELO**

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM  
TERESINA: O DESAFIO DE IR ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO**

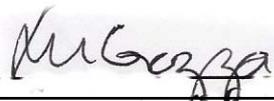
**Teresina, 04 de fevereiro de 2010.**

**BANCA EXAMINADORA**



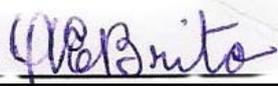
---

**Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral – UFPI**  
**Orientadora**



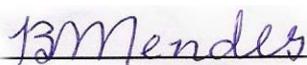
---

**Dra. Sandra Mara Corazza - UFRS**



---

**Dra. Antonia Edna Brito – UFPI**



---

**Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes - UFPI**

À minha mãe Laura Lima da Silva (*In memoriam*),  
por saber incentivar e despertar o gosto pelo  
conhecimento, dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo deste trabalho pude contar com o auxílio de muitas pessoas e instituições, para torná-lo realidade, por isso os meus mais sinceros agradecimentos à (aos):

Universidade Federal do Piauí – UFPI, pela oportunidade de ampliar conhecimentos.

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pela disponibilidade e compreensão para com minha falta de tempo.

Colaboradores das escolas onde se realizou a pesquisa: diretores, professores, vigias e discentes que proporcionaram um ambiente acolhedor, viabilizando assim a pesquisa.

Minhas filhas Leonice e Thinara, por acreditarem em mim, ao mesmo tempo em que teciam fortes críticas na intenção de melhorar este trabalho.

Meu marido Erik Pereira da Silva, pela compreensão da quase ausência em sua vida.

Amiga Socorro Abreu, pela disponibilidade da digitação e diagramação do trabalho.

João Bosco de Sousa Almeida, professor de matemática IFPI, companheiro pesquisador com quem sempre pude contar para aprofundar e desvendar novos conhecimentos.

Amigas professoras Lina Maria Santana Fernandes e Francisca Maria da Conceição de Oliveira, pelo acompanhamento, incentivo e tradução.

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:  
“Navegar é preciso; viver não é preciso”. Quero  
para mim o espírito [d] esta frase, transformada  
a forma para a casar com o que eu sou: Viver  
não é necessário; o que é necessário é criar.  
(Fernando Pessoa)*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a prática do professor de filosofia do Ensino Médio em escolas públicas de Teresina-PI, com o propósito de perceber a contribuição deste campo de conhecimento para uma formação que vai além da escolarização. Isto é, compreender o alcance formativo da disciplina Filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio, bem como explicitar o compromisso político e técnico do professor desta disciplina. Assim, acompanhando a efetivação desta aula. Evidenciando o que se efetiva na prática do professor de filosofia e na objetivação atribuída à disciplina. Se a formação dada no Ensino Médio é capaz de fazer romper com conceitos e que o aluno possa trazer para si atitudes criadoras de novos mundos, sem fazer reluzir apenas o que já se encontra instituído. Para desenvolver a investigação com consistência buscou-se o diálogo com Medeiros (2005), Benetti (2006), Deleuze (2007), Alves (2002), Pimenta e Gonçalves (2001), entre outros. O estudo toma como referência o sentido dado à Filosofia por Gilles Deleuze, em que evidencia conceitos como literalidade, subjetivação, criatividade, com o propósito de perceber na prática educativa do professor de Filosofia orientações voltadas para a emancipação espiritual, afetiva, intelectual, social e política do educando. O contato com a realidade da escola e da prática docente do professor foi feita segundo os procedimentos de observação, bem como do recurso da entrevista. O desenvolvimento da pesquisa no ambiente da escola e junto aos autores/atores da realidade estudada caracteriza-se como uma intervenção nos moldes de uma abordagem etnográfica, segundo a visão de André (2008). Assim, após a análise e interpretação das informações obtidas, considerando a perspectiva deleuziana de Filosofia, pode-se afirmar que o modelo de prática educativa adotado pelos professores de Filosofia no ensino médio, sujeitos desta pesquisa, nega o alcance de re-elaboração, elaboração e expressão da subjetividade dos educandos, o que obstrui a criatividade e a formação de uma consciência política e social que vá além da mera esteticização da realidade imediata. Diante dessa constatação, coloca-se a relevância e urgência de se rever tanto a formação do professor quanto a proposta educativa direcionada para o ensino médio, não somente enquanto documento oficial, mas principalmente a proposta efetivada em sala de aula, segundo a orientação dada pelo docente.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Prática pedagógica. Ensino médio. Filosofia Deleuziana. Abordagem etnográfica.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the practice of High School Philosophy teachers in public schools in Teresina – Pi. The work aims to find about the contribution of this specific field of knowledge which goes beyond schooling emphasizing what effectively goes on the philosophy teacher practice and to the objective ness related to the subject. If a background given to the student in the high school level is capable to break concepts and that the student can bring to him/herself the creative attitudes of new worlds, without emphasizing just what been imposed. The research was consistently grounded on the works of Medeiros (2001), Benetti (2006), Deleuze (2007), Alves (2002), Pimenta e Gonçalves (2001), and others. The study frames as reference Gilles Deleuze's view on Philosophy in which he enhances concepts such as literal meaning, subjectivity, creativity, aiming to realize through the Philosophy teacher's educational practice the orientation towards a spiritual, affective, intellectual, social and political emancipation of the student. The knowledge of the reality regarding the school and the teachers' educational practice was found out following the procedures of observation, and through interviews. The development of the research in the school atmosphere as well as with the subjects of this reality is characterized as an intervention based on an ethnographical approach, according to André (2008). Thus, after analyzing and interpreting the pieces of information and considering Deleuze's perspective on Philosophy, we may assert that the educational practice model used by the subjects of this research, High School Philosophy teachers, doesn't take into account the re-elaboration, elaboration and expression of the students which prevents their creativity and the building of a political and social conscience that goes beyond the "esteticização" of the immediate reality. based on that fact, it is really outstanding and urgent to review both the teacher's formation and the education approach used in High school education, not only as an official government approval, but chiefly, as a concrete educational practice used in the classroom, according to the orientation given by the teacher.

**Key-words:** Philosophy teaching. Educational practice. Deleuze's Philosophy. Concept. High School. Ethnographical approach.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>10</b> |
| 1.1 Em processo de aprendizagem .....  | 13        |
| <b>CAPÍTULO II: CONFIGURANDO OS PRIMEIROS PASSOS .....</b>                       | <b>16</b> |
| 2.1 Dos sujeitos da pesquisa .....   | 17        |
| 2.2 Dos sujeitos institucionais da pesquisa .....                                | 20        |
| <b>CAPÍTULO III: A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO<br/>BRASILEIRA .....</b>   | <b>25</b> |
| 3.1 A objetivação da filosofia no ensino médio .....                             | 38        |
| <b>CAPÍTULO IV: VIVENCIANDO UMA PRÁTICA EM SALA DE AULA .....</b>                | <b>42</b> |
| <b>CAPÍTULO V: OLHANDO MAIS DE PERTO .....</b>                                   | <b>55</b> |
| 5.1 O tradicional é atualizado .....   | 58        |
| 5.2 As experiências e os atos de fala .....                                      | 60        |
| 5.3 O que faz sentido mexe com a emoção e a razão .....                          | 69        |
| <b>CAPÍTULO VI: PROFESSOR DE FILOSOFIA: UMA PRÁTICA<br/>POSSÍVEL .....</b>       | <b>71</b> |
| 6.1 Propondo a configuração de uma prática, buscando a criação de um conceito .. | 72        |
| <b>CONSIDERAÇÕES .....</b>   | <b>84</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>86</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>88</b> |
| Apêndice 01: Questionário para elaboração do perfil dos professores de filosofia | 89        |
| ..   | 91        |
| Apêndice 02: Perfil dos professores de filosofia .....                           |           |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>92</b> |

## INTRODUÇÃO

Estamos no início do século XXI e vivemos as alterações decorrentes do progresso, da ciência e da tecnologia. É concepção comum que a educação é prioridade para atender aos desafios do mundo que se configuram pelas rápidas modificações exigidas pelas constantes modificações globais, ambientais e humanas, como também promove uma melhor compreensão, discernimento e atitude, seja no campo laboral e/ou no de cidadão.

Assim, a educação se afirma como indispensável para o desenvolvimento humano e aos ideais de liberdade e justiça social da educação básica. Nesse contexto, o professor assume um papel relevante, por ser o agente de mudança, cabe-lhe a missão de fazer frutificar o gosto pela busca do conhecimento, que possibilita o desenvolvimento pessoal e intelectual.

A integração da disciplina de filosofia nos currículos do Ensino Médio contribui e dá consistência ao projeto da educação ao longo da vida defendido no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

A temática “A filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas em Teresina: o desafio de ir além da escolarização”, que norteia esta pesquisa, busca compreender que a presença da filosofia nos currículos do Ensino Médio é decisiva para a formação dos alunos como pessoa e cidadão, porém tal compreensão não é suficiente, nem garantia de efetivação.

Sendo a filosofia obrigatória na formação geral dos jovens, consideramos a observação da prática do professor de filosofia no Ensino Médio, uma medida que nos mostra até que ponto a disciplina está atendendo suas finalidades educacionais na perspectiva de preparar esses os jovens alunos para dar continuidade ao processo de aprendizagem ao longo da vida.

Nosso problema procura entender se a prática do professor de filosofia oferece possibilidade de desenvolvimento crítico/reflexivo ou se corresponde à atualização de uma reprodução e colagem de conceitos prontos e acabados.

Sendo assim, pretendemos, através desta pesquisa, encontrar respostas para algumas das questões, como: a disciplina de filosofia está contribuindo para a objetivação atribuída a ela? A prática do professor de filosofia tem dado o suporte necessário à expectativa de uma aprendizagem ao longo da vida? Existe uma sintonia entre as finalidades da filosofia para o Ensino Médio e a prática do professor? Que filosofia ensinar para atender as finalidades educativas? O horizonte formativo orienta a prática do professor de filosofia no Ensino Médio?

A filosofia no Ensino Médio, a princípio, é colocada como sendo essencial para o exercício da cidadania, caracterizando um saber que proporciona o pensar a realidade, problematizando, criticando e interrogando sobre o mundo em que o indivíduo está inserido, ou seja, a filosofia envolve o sujeito no seu processo permanente de compreensão da realidade em que vive, o que, segundo Deleuze (2007), “ainda é uma visão que não diz o que a filosofia é”, pois, para esse teórico, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Dessa forma, no trato com a filosofia, esta se caracteriza como uma relação de confiança e/ou desconfiança entre amigos e inimigos, pois o movimento do pensar em direção ao conceito comporta confiar e desconfiar para criar novos conceitos que emanam da experiência do vivido. Cabe à filosofia interrogar ela mesma, às experiências sensíveis e o inteligível, provocando desordem nas “verdades” antes concebidas, interpretando o mundo, os homens e a si mesmo.

Em todos os tempos da história da filosofia, enfatiza-se a importância do seu ensino. Dentre as justificativas, a mais comum é a de que é uma disciplina que desenvolve algumas habilidades do pensamento, como por exemplo, o exercício da razão. Qualquer que seja o sentido dado, os movimentos da história com os problemas coexistentes ao momento histórico caracterizam uma crise. Assim, a filosofia aparece como o caminho a ser trilhado para solucionar os problemas e possibilitar a transformação do mundo.

Recorrendo à história da filosofia no ensino brasileiro, no Ensino Médio, podemos observar que essa disciplina nos currículos deu-se de maneira alternada, às vezes, com uma presença garantida, outras vezes definitiva, porém em caráter obrigatório no Ensino Médio, efetivou-se com a lei de n. 11.684 de 02 de outubro de 2008 (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, ativemo-nos ao objetivo geral de analisar a prática pedagógica do professor de filosofia do Ensino Médio em escolas públicas de Teresina, no Piauí, postulando uma ação docente via pedagogia deleuziana.

Estabelecemos então os seguintes objetivos específicos: identificar a metodologia usada pelo professor de filosofia; verificar se a prática oferece um espaço do exercício do pensamento filosófico; identificar se é possível ensinar filosofia; verificar na prática do professor de filosofia se esta oferece espaço para criar e recriar conceitos.

Faremos um enfoque na pedagogia de Gilles Deleuze postulando uma ação docente a partir da invenção de problemas, atualização e/ou (re)criação de conceitos.

A concepção de Deleuze, no que se refere ao papel do filósofo, é de invenção de conceitos. Partindo desse entendimento, é que o deslocaremos para a questão da aprendizagem, problematizando o “ensino” de filosofia, a forma como a filosofia está sendo

oferecida, sua finalidade, o repasse de conteúdos, bem como a interpretação do processo de reconhecimento e da imagem do pensamento.

Como pretendemos fazer a abordagem segundo a filosofia de Deleuze, faz-se necessário compreender alguns dos elementos conceituais que se avizinham no processo da experiência do filosofar, no qual o pensamento é posto em movimento, tendo como elemento impulsionador os signos e, não mais a imagem aprisionada na memória. Esse movimento nos levará aos outros elementos conceituais como acontecimento no plano de imanência e conceito.

A dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução, no qual procurou-se nortear como se desenvolveram as etapas da pesquisa, ao mesmo tempo em que se faz a apresentação da trajetória profissional da pesquisadora.

No segundo capítulo intitulado: “Configurando os primeiros passos da pesquisa”, buscou-se (re)configurar a trajetória da pesquisa. Trata-se de um estudo de caso etnográfico realizado em duas escolas públicas de Ensino Médio em Teresina Piauí, ambas localizadas em bairros de periferia e de clientela economicamente desfavorecidas. Neste capítulo, procuramos atualizar todos os passos para selecionar as escolas e os colaboradores da pesquisa.

Procuramos ainda, neste segundo capítulo, caracterizar a filosofia dentro do programa do currículo nas escolas observadas, enfatizando as percepções dos professores colaboradores sobre o programa da disciplina e a articulação dela com as finalidades educacionais e dimensão formativa da filosofia e suas potencialidades. Evidenciamos também, neste capítulo, o perfil dos professores, explicitando a relação do profissional e suas afinidades para com a disciplina.

O capítulo terceiro se intitula: “A filosofia no currículo da educação brasileira”; nele, faz-se uma retrospectiva histórica da presença e ausência da disciplina nos currículos da educação brasileira, mostrando as expectativas e finalidades gerais da filosofia no contexto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e o sentido que assume dentro do projeto de educação ao longo da vida, tão referenciado no texto da comissão internacional para educação para o século XXI.

Ainda neste capítulo, explicitamos concepções fundamentais sobre a filosofia e seu significado na escola e na sociedade, (re)configuramos várias concepções sobre o ensino de filosofia, articulando alguns conceitos de Deleuze sobre o que é filosofia e correlacionando com conceitos fundamentais que darão consistência ao próximo capítulo. Entre eles,

redefinimos o que é aprendizagem, o movimento do pensamento infinito, interpretação do pensamento como reconhecimento, diferença e repetição, plano de imanência e subjetividade.

No capítulo quarto, intitulado: “Vivenciando uma prática em sala de aula”, descrevemos, passo a passo, a prática dos professores colaboradores em seu ambiente de trabalho.

O capítulo quinto se intitula: “Olhando mais de perto”; nele, buscou-se identificar e qualificar a metodologia utilizada pelos professores colaboradores. Esse capítulo está dividido em três subtítulos: “O tradicional é atualizado” (refere-se ao fato da metodologia expositiva ser bastante utilizada na prática do professor); “As experiências e os atos de fala” (busca-se uma análise das exposições em relação a objetivação da disciplina no ensino médio, é uma referência a bagagem cultural e experiencial que cada aluno trás consigo e que uma vez, oportunizado a participação dos mesmos, poderia levar o professor a perceber de onde estão falando); o último: “O que faz sentido mexe com a emoção e a razão” (refere-se ao momento em que o professor apresenta um texto – letra da música – que, por tratar-se de algo experienciado pelo aluno, desperta sua atenção e se torna suficiente para sua participação).

No capítulo sexto, denominado: “Professor de filosofia: uma prática possível”, postulamos uma aprendizagem envolvendo professor e aluno, frisando que esta só passa a acontecer quando aluno e professor se colocam no campo de imanência, ou seja, com afinidade para compreender, sem permanecer na fascinação ou contemplação.

O conceito é a oportunidade do encontro com o pensamento que experimenta, reconhece signos e nos mobiliza para outras possibilidades, inclusive de algo ainda não pensado.

A configuração de como o movimento acontece ao sobrevoar um conceito nos leva a uma imagem que tem apenas a intenção explicativa, já que no acontecimento, o movimento é indefinido, indeterminado e particular. O plano no qual ocorre o movimento do pensar infinito, é um espaço de possibilidades de outros acontecimentos ou não.

## **1.1 Em processo de aprendizagem**

A sala de aula é um espaço de interação com a realidade, é onde se transmitem e se recebem afetos e valores num processo de aprendizagem contínua comparada a uma relação familiar. Isto eu experimentei de uma forma única e com minha mãe.

Sou a quinta filha de uma família de sete irmãos. Nasci em 19/06/1950 em Buritizinho, zona rural do município de Beditinos – PI.

Experimentei momentos difíceis, como todas as famílias pobres do Nordeste. Vivi na zona rural até os nove anos, quando meus pais resolveram mudar-se para a cidade de Barro Duro – PI. Lá iniciei meus estudos, fiz os três primeiros anos do Primário, foi então que meus pais resolveram mudar novamente e fomos para Beneditinos – PI. Nessa localidade estudei até o quinto ano.

Aos doze anos de idade experimentei a docência com minha mãe. O que aprendia na escola ensinava a ela. Todos os dias, depois do almoço, eu ditava-lhe as palavras para ver se ela conseguia escrever. Esse esforço foi fundamental para que ela conseguisse um emprego de zeladora em uma escola do município, como também para ter o domínio da escrita, e dessa, tempos depois, fazia uso para escrever cartas aos filhos que moravam em outras cidades.

Como eu era a mais dedicada aos estudos, meus pais me enviaram a Teresina para aprimorá-los. Fui morar na casa de pessoas amigas da família; dois anos depois passei a morar com meu irmão mais velho, que havia casado há pouco tempo. Porém, meu irmão, movido pelas circunstâncias e necessidades, passou a morar em um bairro muito distante da escola onde eu estudava e minha mãe viu-se obrigada a oferecer-me para trabalhar como ajudante de cozinha, em troca de um lugar para eu morar e continuar meus estudos.

No ano seguinte, volto a morar com meu irmão, já estava cursando a oitava série, mas as dificuldades se intensificaram e vi-me obrigada a regressar à casa de meus pais, pois não tinha nem mesmo condições de pagar o ônibus para ir à escola.

De volta à casa paterna, preenchia meu tempo ajudando minha mãe que trabalhava como zeladora em uma escola da prefeitura. Lá substitui um professor de ensino religioso por uns três meses. Foi então que em 1978 casei e fui morar em Boa Vista – RR, onde fiz o magistério, ingressando dois anos depois no serviço público como professora da pré-escola. Permaneci nessa função por quatro anos, quando me confiaram a 4ª série primária. Começou assim a qualificação para aprimoramento do meu aprendizado, alguns, como exigência da Secretaria de Educação; outros, fiz por conta própria, pois sempre procurei renovar meus conhecimentos para bem aplicá-los em sala de aula. Dentre os muitos cursos dos quais participei, alguns marcaram minha carreira, dentre eles, posso destacar: teatro de bonecos; ginástica rítmica, psicologia da criança e do adolescente; formação sindical e vários outros de alfabetização.

Anos depois, pela necessidade de qualificação profissional para trabalhar no ginásio, fiz o exame de suficiência pela Universidade do Amazonas em Ciências Físicas e Biológicas; assim, eu poderia trabalhar de 5ª a 8ª séries.

Em 1990, é criada a Universidade Federal de Roraima, onde fui aprovada no primeiro vestibular para Licenciatura Plena em Matemática. Assim tinha que me dividir entre o trabalho, a família e a universidade.

Com a transformação do Território de Roraima em Estado, aproveitei a lei de redistribuição, criada pelo governo federal, e em 1993, voltei para Teresina-PI, onde foi distribuída para outra Escola Tecnológica Federal do Piauí, local onde trabalhei, por um ano, entregando caderneta e fazendo controle de frequência dos professores.

Ainda não tinha terminado o curso de matemática, mas em 1996, passei no vestibular para Licenciatura Plena em Filosofia na UFPI, concluindo em 2000. Em seguida fiz especialização em Teoria do Conhecimento, também na mesma instituição e antes de apresentar o trabalho de conclusão da especialização decidi fazer o mestrado em Educação. Fiz três tentativas antes e sempre com o tema voltado para a questão da aprendizagem e a prática do professor em sala de aula.

Hoje se somam 29 anos de sala de aula; com essa experiência sempre procurei compreender de que forma a prática do professor possibilita a aprendizagem. Essas são inquietações que me seguem por toda a trajetória profissional e que me levaram a participar de vários cursos, fossem eles chamados de capacitação e/ou reciclagem. Nenhuma das respostas encontradas foi satisfatória e tampouco minimizaram a angústia que me acompanha por tanto tempo.

Agora, com meu ingresso na 15ª turma de mestrado em educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, em 30 de agosto de 2007, tenho compreensão de que os encantos e desencantos da minha prática docente fazem parte do processo da minha aprendizagem, inclusive para a própria vida.

Atualmente sou professora de filosofia do Ensino Médio integrado, técnico e superior no IFPI e, a essa altura, se posso afirmar alguma coisa, é que sou uma professora em formação já que condenso minhas experiências do passado em minhas práticas do presente sem projetar o futuro.

## CAPÍTULO II

### CONFIGURANDO OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

Não se deve, portanto, atormentar um poeta com um comentário sutil e divertir-se com a incerteza de seu horizonte, como se o caminho que o leva para vários pensamentos ainda estivesse aberto.

(NIETZSCHE, 2006, p. 148)

Diante da objetivação da pesquisa, era imperativa a necessidade de uma aproximação com o professor de filosofia do Ensino Médio e sua prática em sala de aula. Torna-se imprescindível ir ao campo não só como uma simples visita, mas com uma presença mais demorada, que possibilitasse conviver, escutar e estabelecer relações de confiança entre os colaboradores.

Uma pesquisa etnográfica permite a reconstituição das mais variadas situações e pontos de vista. Uma vez no campo, o método possibilita aproximar o que está distante, perceber, compreender e desvelar o ainda não percebido

Para efetivar o método etnográfico, lançamos mão dos registros das aulas presenciais, visto entender que tais registros da prática do professor de filosofia tornam-se indispensáveis para análise e compreensão do que efetivamente acontece na sala de aula.

Definido o método da pesquisa, o passo seguinte foi decidir o campo onde a pesquisa se efetivasse e possibilitasse a observação necessária da prática do professor de filosofia.

Por não ter um ponto de partida definido, buscaram-se as escolas que apareceram na relação do MEC, que tinham melhor pontuação no Enem, no ano de 2007, em Teresina-PI.

O passo seguinte foi solicitar da coordenação do mestrado uma carta de apresentação. Essa foi encaminhada à Secretaria de Educação do Estado para que tomasse ciência da pesquisa ao mesmo tempo em que se viabilizava a relação das escolas com seus respectivos endereços.

Em uma primeira visita às doze escolhas previamente selecionadas, mais uma autorização foi solicitada aos seus respectivos diretores para que a pesquisadora pudesse transitar livremente pelas suas dependências, bem como saber os horários do professor da disciplina de filosofia.

Em uma segunda visita às escolas, o objetivo foi entregar a cada professor da disciplina de filosofia um formulário a ser preenchido com os dados pessoais, a formação acadêmica, as condições funcionais e o tempo de serviço como professor de filosofia.

De posse dos dados obtidos através do formulário, fez-se a eliminação, inicialmente dos professores que não tinham formação específica (licenciatura em filosofia), depois foram descartados os que tinham menor tempo de trabalho como professor de filosofia. Diante desses critérios eliminatórios, terminamos por eleger dois professores com graduação e pós-graduação em filosofia e com oito e dez anos, respectivamente, de prática docente.

O primeiro colaborador, aqui denominado por Maquiavel, foi observado por um período de quatro meses, em oito salas de 1º ano do Ensino Médio. Em cada sala, assistimos a duas aulas semanais com duração de 45 minutos cada uma. O segundo, ao qual chamaremos Marx, só foi possível acompanhá-lo em duas salas de 1º ano do Ensino Médio por um período de dois meses. Para uma melhor aproximação fez-se acompanhamento não só em sala de aula, mas também em outros momentos como planejamentos, reuniões, aniversários realizados na sala dos professores, o que em muito contribuiu para estabelecer uma relação de companheirismo com os demais funcionários.

Esses dois colaboradores foram observados, pela pesquisadora, através de aulas presenciais e conseqüente anotações sobre suas práticas e também se utilizando dos recursos de filmagem e entrevistas.

Após observação das aulas, procedeu-se a uma análise, feita mediante registros e interpretações das suas práticas, tomando como base referencial autores como: Medeiros (2005); Benetti (2006); Deleuze e Guattari (2007), entre outros.

## **2.1 Dos sujeitos da pesquisa**

Foi fundamental ouvir dos professores suas histórias, suas trajetórias de vida até a escolha profissional e se houve um contributo para a escolha da docência e que concepções de Filosofia orientam suas práticas. Conforme referido, o estudo contou com a colaboração de dois sujeitos e que para melhor entendê-los vamos conhecer um pouco de suas vidas.

O professor colaborador Maquiavel, nascido a 13 de janeiro de 1972, na zona rural de Esperantinópolis, Maranhão, é o sexto dos dez filhos de Pedro e Maria. Residiu naquela localidade até os 08 anos de idade, vindo morar em Teresina no segundo semestre de 1980, devido à morte do pai, assassinado por pistoleiros, com motivação e mandante ainda desconhecidos.

Em Teresina, viveu com a mãe, nove irmãos e quatro agregados (avó materna e três primos por parte da mãe). Mantiveram-se durante anos com o que se produzia na padaria da família, localizada nos fundos da casa em que moravam, no bairro Parque Piauí, na zona sul da capital. No negócio, chegou a trabalhar na limpeza dos fornos e na entrega de pães em mercearias das redondezas. Mais tarde, com o irmão e o primo mais velhos (cabeças que conduziam a padaria), tendo se aventurado em garimpos do Estado de Goiás, a mãe abriu uma venda de frutas, e nela Maquiavel trabalhou por alguns anos.

A adolescência ocorreu nos agitados anos 80, sempre no contexto do bairro onde residiu com a família, num esquema simples: casa, rua, escola. Tinha alguns amigos na vizinhança, outros conhecidos da escola e um grupo de leitores de HQ, hobby da adolescência. Garotas, somente alguns amores, silenciados pela timidez e pelo medo. Como lazer, cultivou a leitura de HQ, o apreço por desenhar, as “peladas” no meio da rua (nelas se produziram amizades, inimizades, brincadeiras, ferimentos até a altura dos joelhos e a certeza de pouca habilidade e pouco gosto pelo futebol), os banhos no rio Poti, pescarias fracassadas no Parnaíba e poucas festas, geralmente “bingos”, típicos dos anos 80.

Como grande parte das pessoas que foram contemporâneas de sua adolescência, tinha como referência musical o *rock nacional*, que despontava com letras politizadas (Titãs, Legião Urbana, Plebe Rude, Engenheiros do Havaí, Paralamas do Sucesso) e uns tipos exóticos (Fausto Fauset e os Robôs Efêmeros, Blitz, Léo Jaime, Magazine, Camisa de Vênus) e, no plano internacional, curtiu U2, The Smiths, The Cure, Pet Shop Boys, Aha, e algo de Michael Jackson, Cynd Lauper, Tina Turner.

Na escola, teve trajetória irregular no Ensino Básico. Fez alfabetização em escola informal (onde conheceu o ‘bolo’ e a “palmatória”), iniciando o antigo primário aos nove anos de idade, ficando retido na sexta série por duas vezes e uma vez na oitava série. Porém, nesse período, já tinha gosto por leitura (bons tempos das HQs e da série Vagalume). O Ensino Médio foi cursado na rede privada (1º e 2º anos, em escola do bairro, na qual trabalhava pela manhã e estudava à tarde) e na rede pública (3º ano, no sistema de ensino de jovens e adultos, supletivo que concluiu em cinco meses). Concluído o Ensino Médio, não prestou vestibular e sim o concurso para o curso técnico de Contabilidade, ainda na antiga Escola Técnica Federal do Piauí. Deste, frequentou somente sete meses, pois não se identificou com o ofício. Mas o curso de Contabilidade o fez ser apresentado à Filosofia, disciplina que fora então integrada ao currículo do curso. Em janeiro de 1996, foi aprovado no vestibular e iniciou o curso de Licenciatura Plena em Filosofia na Universidade Federal do

Piauí, que concluiu no segundo período de 1999. Foi estudante bem sucedido e identificado ao curso. De 2005 a 2008 fez Especialização em Teoria do Conhecimento, também na UFPI.

Sua vida profissional iniciou-se em 1994, quando foi frentista em posto de gasolina. Como professor de filosofia, seu primeiro emprego foi no Colégio Dinâmico, onde atuou de 1997 a 1999. Também lecionou no Colégio Roberto Alencar entre 1999 a 2003 e no Colégio Sapiens entre 2000 a 2005. Em 2000, prestou e foi aprovado em concurso para professor da rede pública estadual, tendo sido aprovado em novo concurso em 2004, fazendo assim o acréscimo de um segundo turno na rede estadual de ensino. Nesta, lecionou na Unidade Escola Raimundo Wall Ferraz entre 2000 a 2002 e, desde o ano de 2003, na Unidade Escolar Estado do São Paulo, na qual tem dedicação exclusiva.

É casado com Jociane Lima de Oliveira, funcionária do Banco do Brasil, a quem conheceu e iniciou namoro em 1997, quando ela cursava o segundo ano do Bacharelado em Serviço Social, na UFPI. Casaram-se em 2001. Em 2003, nasceu a única filha do casal, Sofia, hoje com seis anos de idade e estudante do primeiro ano do ensino fundamental. Residem no Bairro Bela Vista, zona sul da capital, desde o ano de 2003.

Acredita que a educação é um instrumento poderoso, atuando no sujeito e na sociedade, podendo-os levar uma adequação entre a realidade e o idealizado, dentro das possibilidades efetivas. Vale ressaltar que se entende aqui como sendo realidade todos os signos passíveis de interpretações, ou seja, tornar visível o virtual, sendo este o não velado.

O processo educacional resulta de um planejamento executado em ações cotidianas, conduzidas pela disciplina institucional e pela autodisciplina, conquistas que produzem a civilização e a vivência em grupo, sustentadas pelo consenso. O processo de autodisciplina leva o indivíduo ao conhecimento de si mesmo, de suas potencialidades, liberando sua atividade criadora. O professor colaborador Marx, nasceu em 27 de outubro de 1971, na capital do Piauí, Teresina, é Filho de João e Joana.

Quando perguntado ao professor sobre os motivos que o levaram a escolha da profissão docente, informa que uma de início resolve seguir carreira no Exército Brasileiro por influência de um tio. Decepcionado com a vida militar, ele abandona a carreira e dedica-se a fazer o que era antes idealizado: o curso de filosofia. Para a escolha desse curso também sofreu influência do pai, que sendo sindicalista, envolvia-se constantemente em causas trabalhista em prol da categoria.

O professor lembra que o exemplo do pai, sendo o primeiro piauiense a fazer greve de fome, o sensibilizou sobremaneira para buscar o entendimento das causas políticas e sociais, vendo na Filosofia uma das poucas explicações possíveis.

Como professor de Filosofia, percebe que a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio vem colaborar com o bom desempenho do professor em sala de aula, por fazer com que os alunos levem mais a sério as aulas, defende também a necessidade da avaliação e, até mesmo, a inclusão em vestibulares.

Ele é de opinião que a prática do professor precisa ser estimulada e que não existe um método adequado para se ensinar Filosofia, pois entende que qualquer que seja a opinião do aluno, mesmo sendo do senso comum, pode ser o ponto de partida para chegar-se a um bom-senso, depende apenas do professor.

Afirma ainda que precisamos tirar a Filosofia do pedestal no qual foi colocada. Seu ensino não precisa ser complicado e cita que alguns de seus colegas parecem fazer questão de tratar a filosofia como a disciplina para poucos, o que caracteriza um grande erro, pois não faz sentido a reprodução da história ou dos temas filosóficos, se o aluno não conseguir fazer uma relação das ideias e os fatos de sua vida.

Marx exerce suas atividades profissionais na rede pública e privada de ensino. Em suas práticas procura fazer de um assunto banal do dia-a-dia do aluno uma reflexão que proporcione uma ponte para o pensar filosófico. Dessa maneira, acredita que a disciplina desperta o interesse, no entanto é necessária a cobrança nos mesmos níveis de quaisquer outras disciplinas do currículo do Ensino Médio.

Quanto à recepção na sala de aula, segundo ele, ela se dar de forma natural. No primeiro contato com a turma “A”, o professor colaborador entra na sala e avisa aos alunos que a partir daquela data teriam a companhia da professora ali presente, pedindo que ela se apresentasse à turma.

As anotações ocorreram no período de 18/09/2008 a 09/10/2008, porém houve o afastamento do professor colaborador, por iniciar uma pós-graduação. No entanto, as aulas observadas foram suficientes para análise da prática pedagógica daquele professor de filosofia.

Os primeiros registros em campo ocorreram em 21/08/2008 encerrando em 18/11/2008; assim foi verificado um total de 71 aulas.

## **2.2 Dos sujeitos institucionais da pesquisa**

A primeira instituição escolhida para se proceder à efetivação da coleta de dados foi a Escola São Paulo, localizada no bairro Parque Piauí, zona sul de Teresina, fundada em 04 de agosto de 1981. Funcionam os três turnos, cada turno com 08 turmas de Ensino Médio distribuídas entre as séries 1º, 2º e 3º.

Na primeira semana na escola, visitou-se cada setor da instituição, objetivando uma maior interação com os demais funcionários. Em alguns momentos, a recepção foi bastante acolhedora; em outros, surgiram certas desconfianças. O período de adaptação antes de ir diretamente para sala de aula foi de uma semana, tempo suficiente para transitar nas dependências da escolar sem causar espanto e procurando estar presente durante o intervalo na sala dos professores, onde se provocavam algumas conversas informais com alguns e, em particular, com o professor colaborador. O objetivo era tão somente promover uma confiança.

Após uma semana de aproximação, deu-se início o trabalho de observação em sala. A presença da pesquisadora já não era estranha aos alunos, e procederam-se os registros com anotações em cadernos, filmagens e fotografias.



**FIGURA 1** - Unidade Escolar Estado de São Paulo  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

As observações ocorreram somente nas turmas de 1º ano, série em que era oferecida a disciplina de filosofia; no total 08 turmas observadas, quatro pela manhã e quatro à tarde, nas quais a pesquisadora acompanhou o professor de filosofia por um período de quatro meses.

Anotações eram feitas no acontecimento de cada aula em todas as salas observadas; a pesquisadora entrava na sala junto ao professor e só saía depois do término da aula, que era de 45 minutos de duração, duas vezes por semana.

A escola está localizada em um bairro de grande movimentação de pequenos comerciantes e vendedores informais que ocupam o mercado do bairro, avenida principal e adjacências.

O bairro compreende todo o conjunto residencial, mas já perdeu boa parte das suas características iniciais pelas reformas das casas, contudo a igreja, a praça e a escola são referenciais que indicam a organização e a estrutura de origem.

Quanto à estrutura da escola, ela conta com 08 salas de aula, uma biblioteca de dimensões pequenas, uma cantina para fazer café para os professores, onde também funciona uma venda de bombons pertencente a uma das funcionárias.

A sala do diretor está ligada à secretaria. Na escola constam 02 banheiros (masculino, feminino) para atendimento dos alunos e um banheiro para os professores, este de pequenas dimensões, com um único vaso sanitário. Há ainda uma área de piso bruto, destinada à prática de esporte e aulas de Educação Física.

A escola conta com um quadro de professores graduados e alguns com pós-graduação, apresentando também um quadro administrativo satisfatório para a dimensão da escola. A escola adota o processo eletivo para a escolha da direção com participação dos três segmentos: servidores, alunos e representantes da comunidade.

A escola mantém os alunos em suas dependências, sem que tenham acesso à rua. Para a efetivação dessa prática, conta com a permanência do vigia por todo o período de funcionamento. Os alunos só saem da escola fora do horário com a autorização da direção ou de um professor que esteja respondendo na ausência da pessoa do diretor.

Nos aspectos de coordenação e orientação, muitos professores assumem tal função em caráter de colaboração, embora a escola conte com uma pedagoga. Apenas dois cômodos da escola possuem ar condicionado, a biblioteca e a sala dos professores, os demais contam com ventiladores. A sala dos professores funciona também como local de encontro para debates dos mais variados assuntos, além de ser constantemente visitada por alunos.

O diretor, além de suas funções habituais, constantemente é encontrado nos corredores, levando os alunos para a dependência das salas de aula. A escola conta com a credibilidade da população e há grande procura para matrículas; sua evasão é mínima em relação à realidade de outras escolas da capital e acontece mais no turno da tarde. De um modo geral, percebe-se um clima de companheirismo muito grande entre funcionários e direção.

A quadra esportiva da escola é oferecida pelo diretor para que, nos intervalos entre o final da tarde e início da noite, seja utilizada pela comunidade externa, muitas vezes

composta por jovens desocupados, o que remete a um trabalho extra, tanto por parte do diretor quanto do vigilante. Essa atitude visa proporcionar uma maior segurança para o retorno dos alunos às suas residências. Funcionando assim, como uma espécie de troca: prendem-se os desocupados e soltam-se os discentes. Porém, é bom frisar que essa troca não é feita de forma intencional por parte do diretor, uma vez que ao ser questionado sobre o fato, disse apenas tratar-se de uma ação social.

A outra observação deu-se na Unidade Escolar Helvídio Nunes. Esta escola fica localizada na zona norte, na Rua Magalhães filho, 2020, no bairro Marquês de Paranaguá em Teresina – PI.



**FIGURA 2** - Unidade Escolar Helvídio Nunes

Fonte: Arquivo da pesquisadora

É pertencente à região administrativa centro-norte, que, por sua vez, está jurisdicionada à 4ª Gerência Regional da Educação – GRE, funcionando sob o decreto n. 919 de 27/01/69 com a autorização do Conselho Estadual de Educação.

A escola possui 36 dependências, sendo 14 salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala de arquivo, dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências, uma sala para o grêmio, uma sala de mecanografia, uma cozinha, uma cantina, oito banheiros, uma área coberta e uma quadra de esportes.

A equipe técnica administrativa é composta por um diretor, uma secretária, quatro supervisores pedagógicos, uma coordenadora de projetos, mais seis auxiliares de secretaria, um digitador, três zeladoras e três vigias.

A escola oferece, na Educação Básica, a modalidade Ensino Médio de 1ª a 3ª séries, nos turnos diurno e noturno, atendendo a uma demanda de 1.200 (mil e duzentos) alunos regularmente matriculados.

Com uma clientela oriunda de uma população de diferentes níveis econômicos, problemas como desemprego, violência e dificuldades financeiras são fatores que contribuem com o desempenho insatisfatório no rendimento escolar e conseqüentemente repercutem nos problemas da evasão, repetência e distorção idade-série.

A escola possui uma grande estrutura física, porém requer urgentemente uma reforma. As condições materiais são insuficientes quando se trata do atendimento às necessidades administrativas e pedagógicas, fazendo-se necessária a aquisição de materiais didáticos.

A sala dos professores é composta por uma mesa e algumas cadeiras quebradas, não oferece nenhum conforto. É o ambiente menos frequentado; a secretaria é o único ambiente climatizado e é onde se concentra a maioria do corpo de funcionários da escola, incluindo a direção, que se mantém sempre de porta fechada.

Os alunos, ou qualquer outro visitante, são recepcionados pelo vigia, que fica no portão pelo lado de dentro da grade. Talvez pelo espaço muito grande, a impressão é de uma escola abandonada, pela má conservação do espaço físico e por ter muitas salas para poucos alunos.

## CAPÍTULO III

### A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Aquele que quiser, mesmo que fosse somente em certa medida, chegar à liberdade da razão, não tem o direito de se sentir na terra outra forma se não como viajante.

(NIETZSCHE, 2006, p. 312)

A disciplina de filosofia nos currículos do ensino no Brasil tem uma história de presença e ausência que está relacionada aos momentos políticos. É de suma importância compreender como, depois de tantas lutas para seu retorno definitivo aos currículos escolares, essa disciplina vem acontecendo na prática em sala de aula.

Para discutir esse problema, analisaremos o percurso histórico dessa disciplina nos longos períodos pelos quais passou o Brasil e, sempre que possível, faremos um paralelo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei n. 9.394/96, para entendermos os percalços não só da sua implantação como também sua sustentação e amparo legal.

Sabemos que a Filosofia já fez parte dos nossos currículos escolares, porém de maneira alternada, sendo definitivamente retirada quando o Brasil passou a ser comandado pelos militares, em 1964.

Promover um estudo que abarque todos esses anos é uma tarefa árdua e como nos esclarece Alves (2002, p. 07), “[...] empreender um estudo a respeito da presença e ausência da filosofia na educação escolar brasileira, sobretudo na educação de nível básico, é sem dúvida uma tarefa exigente, afinal, são 500 anos de muita história para contar.”.

De acordo com Alves (2002, p. 09), do período Colonial até a República, a filosofia tem presença garantida no currículo educacional, pois sendo o Brasil colônia portuguesa, é natural que a pedagogia aqui implantada tenha influência lusitana. Já o modelo vigente em terras portuguesas baseava-se na pedagogia da Companhia de Jesus<sup>1</sup>, ordem religiosa da Igreja católica, também denominada simplesmente de jesuítas.

---

<sup>1</sup> Fundada em 1534, pelo antigo militar espanhol Inácio de Loyola, tinha um regime de trabalho organizado segundo moldes militares; foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos mosteiros, procurando fortalecer a Igreja católica contra os heréticos e infiéis (CARTOLANO, 1985, p. 20 *apud* ALVES, 2002, p. 09).

No Brasil, os cursos organizados pelos jesuítas funcionavam em colégios e seminários, e estruturavam-se, de modo geral, em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia.

Devemos ressaltar ainda que a estrutura de organização dos estudos jesuíticos baseava-se nas normas sistematizadas pelo *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos). De acordo com Cunha (1980, *apud* ALVES, 2002), esse modelo ainda se dividia em dois graus: “[...] *os studia inferiora*, correspondendo ao atual ensino secundário e os *studia superiora*, correspondendo aos estudos universitários”. E é neste que a filosofia aparece. Veja-se o que diz Cunha (1980 *apud* ALVES, 2002, p. 10).

O curso de filosofia levava três anos, onde Aristóteles era o autor estudado: no primeiro ano, lia-se *A Lógica*; no segundo, *De Coelo*, *De Generatione* e *Meteoros*; no terceiro, continuava-se com *De Generatione*, acrescentando-se *De Anima* e a *Metafísica*; paralelamente a essas obras principais, lia-se, na cadeira moral, a *Ética* e, na de Matemática, a *Geometria*.

Veja-se que a filosofia estudada era de interesse aos projetos da Companhia, ou seja, aquela que estava impregnada pela “concepção de mundo”, isto é, a ideologia dos jesuítas, pois não se devia expor aos alunos nenhuma ideia que fosse contra os dogmas da Igreja. E ainda não era qualquer pessoa que podia participar desses cursos, apenas os “bons homens” da Colônia, entendendo-se aqui como sendo os filhos dos “senhores ricos e proprietários”, a quem o curso de *studia superiora* se destinava (ALVES, 2002).

No período Pombalino, Portugal procurava adaptar-se, econômica, política e ideologicamente às “mudanças estruturais” que se intensificavam na Europa (ALVES, 2002).

Marquês de Pombal, ao buscar uma hegemonia juntamente com o partido oposicionista, fracassou na tentativa de matar o rei, porém foi nomeado ministro, depois de fornecer, em contrapartida, as condições políticas para suplantar seus adversários. Isso gerou uma perseguição e repressão aos não aliados, em especial a Companhia de Jesus, envolvida no atentado, e resultou na sua expulsão de Portugal, e claro, também de suas colônias.

Pombal iniciou um conjunto de reformas visando à independência do jugo inglês. Essas reformas também atingiram o campo educacional; dentre essas, merece destaque a Universidade de Coimbra e mais duas outras “faculdades maiores”, sendo uma de matemática e outra de filosofia. Observe-se o que Cunha (1980, p. 50 *apud* ALVES, 2002, p. 14) diz a respeito:

Um destaque que pode ser feito, em relação à faculdade de filosofia, diz respeito ao caráter desse curso. Tal como o “Colégio de Artes de Coimbra”, quando sob a direção do *Ratio Studiorum*, a recém-criada Faculdade de Filosofia da Universidade de Coimbra mantém o “objetivo propedêutico” nos cursos de medicina, teologia,

direito e cânones, porém, “assumiu um outro, o do ensino das ciências naturais como um fim em si mesmo”.

A filosofia é compreendida, nesse período, como “ciência natural, numa perspectiva pragmática e utilitária, de acordo com a “concepção de mundo burguesa”, que tem como sua maior preocupação o domínio do mundo material.

Veja-se que essa visão está intimamente relacionada à praticidade, ou seja, uma preocupação com a utilidade e conseqüente domínio do mundo material. Portugal preocupava-se com uma educação, mas essa preocupação centrava-se no domínio da natureza, pois buscava a utilização deste conhecimento para benefício do homem (ALVES, 2002).

Quanto à filosofia ministrada nas universidades, nota-se uma significativa modificação no seu conteúdo. Agora tem duração de quatro anos e enfoca-se a filosofia racional e moral, história natural, física experimental, química teórica e prática, além de geometria elementar na faculdade de matemática (ALVES, 2002).

É ainda pombal quem organiza a educação portuguesa em outras bases: laica e liberal. Suas colônias tiveram que se adaptar a essa nova realidade brasileira, no entanto, na prática, houve um desmonte do que havia sido feito pelos jesuítas sem a substituição por algo equivalente, no nível estrutural e deixando a educação brasileira sem consistência.

De acordo com Alves (2002, p, 16-17), modificações favoráveis só aconteceram na colônia brasileira com José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho que, depois de estudar na

Universidade de Coimbra reformada, retorna ao Brasil para dirigir o seminário de Olinda, do qual foi o autor dos *Estatutos* que nortearam os estudos ali realizados, plenamente inseridos na concepção de mundo burguesa, voltados para a solução de problemas práticos e eminentemente econômicos. Dentre os objetivos de Azeredo Coutinho, ao assumir a direção do Seminário de Olinda, destaca-se o da organização de um projeto educacional que preparasse indivíduos capazes de inventariar “as riquezas naturais do reino, visando sua futura exploração econômica. Porém, em se tratando do Brasil, isso implicava muitas dificuldades, principalmente devido à grande extensão do território que deveria ser pesquisado. Para tanto, era preciso formar “*filósofos naturalistas* – os cientistas da época – dispostos a interiorizarem-se para que os recursos brasileiros nos reinos mineral, da flora e da fauna fossem inventariados”. Mas como o *filósofo naturalista* era um homem de gabinete e que, por isso, raramente fazia incursões na mata, Azeredo Coutinho percebeu que necessitava de “outro tipo de homem”. E concluiu que este deveria ser o “cura”, que por “dever de ofício”, tinha que se embrenhar no sertão juntamente com suas “ovelhas”, tendo assim vasto contato com as plantas, aves, peixes etc. O único problema nesse caso era garantir que o “cura” recebesse uma boa formação em “ciências naturais, em desenho, em geometria”, para efetivamente realizar o projeto de “inventariar” as riquezas naturais brasileiras que poderiam, posteriormente, ser exploradas para fins industriais ou comerciais.

Os conflitos causados pela “hegemonia europeia e colonial” entre Portugal e Inglaterra resultaram na transferência da sede do reino lusitano para o Brasil. Com essa mudança houve um investimento por parte de D. João VI e aqui passaram a funcionar “a

Imprensa Régia, uma escola de comércio, uma Academia de Guerra, a célula inicial da nossa atual Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, etc.” (CARTOLANO, 1985, p. 27, *apud* ALVES, 2002, p. 19). Essas mudanças alteraram a cultura da Colônia, além de, com a abertura dos portos brasileiros ao comércio mundial, promover uma influência de novas ideias na vida da colônia.

Quanto às mudanças educacionais houve uma nova estruturação do *ensino superior*, entendendo-se que ele era responsável pela reprodução dos quadros políticos e administrativos dos quais carecia a burocracia do Estado. Assim, investiu-se na Academia Militar e na Academia da Marinha e ainda os cursos de medicina e cirurgia, bem como o de matemática, destinavam-se à formação de profissionais militares. Para os não militares foram criados cursos de agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura. Mais tarde, no período da independência, deu-se vez à implantação do direito, para suprir a necessidade de especialistas em legislação e preparar os futuros parlamentares para atuarem no Congresso.

Quanto ao ensino de filosofia, dele foram retiradas as disciplinas naturais (matemática, física, química, biologia e mineralogia) e passou a ser controlado pela Igreja para os cursos médicos e academia militar, depois para a escola politécnica. Para esses cursos, utilizavam-se livros-textos daquelas ciências, importados da França, resultando assim na influência das ideias que fervilhavam pela Europa, ou seja, o Positivismo.

Desde 1808, o ensino escolar no Brasil manteve a estrutura implantada por Pombal e nele predominava o *estatal e religioso* e funcionando em estabelecimentos isolados. Com a Independência houve modificações na estrutura escolar e passaram a existir dois setores, o do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular), sendo de responsabilidade do Estado organizar o ensino por ele ministrado, enquanto se deixava livre o ensino particular, funcionando em regime de *laissez-faire*. Os “preparatórios” e os “exames parcelados”, exigidos pela burocracia escolar para o acesso aos níveis superiores de ensino, deveriam servir como alternativa aos alunos que pretendiam matricular-se num curso superior (ALVES, 2002).

Essa preocupação de apenas conseguir um diploma de curso superior, de acordo com Alves (2002, p. 21), gerou uma situação melindrosa, na qual se constatou que os

[...] candidatos reprovados em cursos regulares de instrução secundária, geralmente estavam mais bem preparados que os que ingressavam no ensino superior por intermédio dos tais “exames”, o que resultou no rebaixamento do nível dos cursos superiores e passou a exigir menor rigor dos cursos regulares para a aprovação de seus alunos, sob pena de ficarem quase sem clientela.

Dessa nova modalidade não escapou nem o Colégio Pedro II<sup>2</sup>, que se destinava ao preparo de candidatos ao ensino superior. De acordo com Cunha (1980, p. 112, *apud* ALVES, 2002, p. 22), a dificuldade era tamanha que

[...] para o ingresso num curso de direito, por exemplo, exigiam aprovação nos “exames” de língua latina e francesa, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. No caso específico da filosofia, “a filosofia racional forneceria ao estudante meios de pensar, aquilatar o acerto ou erro das proposições; a filosofia moral seria o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência. Esse deveria ser o “plano de estudos”, por assim dizer, daqueles que almejassem ingressar numa faculdade de direito sem frequentar o curso regular de instrução secundária, oferecido nos colégios.

Essa exigência obrigou inclusive ao Colégio Pedro II a passar por várias reformas, chegando ao final do Período Imperial quase que reduzido a um “mero curso de preparatórios”.

Para Alves (2002, p. 24), desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, porém

[...] em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e os cursos de direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente.

Sustentado pelo ideário liberal e positivista, surge a República brasileira, esta, porém, vem acompanhada de novas reformas no campo da política, economia e, claro, também, no campo da educação do Brasil, sustentada principalmente por Benjamin Constant. Como esclarece Alves (2002, p. 25).

As reformas no campo educacional, empreendidas nas primeiras décadas da República, têm esse significado: formar uma nova “elite” para um novo Estado. Sendo a República fundada sob a influência de ideias liberais e positivistas, em contraposição à Monarquia e à Igreja católica, uma das principais medidas adotadas foi a descentralização do poder, instituindo o Federalismo como forma de governo.

Sendo assim, a educação escolar pública estava subordinada ao Estado e não mais aos colégios católicos, e o Estado tornou-se o “principal aparelho ideológico” para disseminar os princípios e valores necessários para sua sustentação.

Na tentativa de buscar uma solução para os problemas do país, e, diga-se de passagem, não eram poucos, instaurou-se o movimento conhecido como “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”, pois se implantou a crença na “possibilidade de reformar

---

<sup>2</sup> Antigo Seminário de São Joaquim, único estabelecimento de ensino secundário do Império, sediado no Rio de Janeiro e fundado em 1837 por Bernardo Pereira de Vasconcelos.

a sociedade pela reforma do homem”, para isso, a escolarização tem um papel fundamental (ALVES, 2002).

Com esse pensamento de Alves (2002), surgem as várias reformas educacionais, tendo como pensador inaugural, Benjamin Constant, que, influenciado pelo positivismo, “baixa o decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, antecipando-se à Constituição de 1891 nas reformas educacionais, buscando introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares”, que não tiveram grande aceitação.

Por outro lado, apesar de as propostas veiculadas por Benjamin Constant não “vingarem” na prática, elas têm um valor simbólico significativo para o nosso intento neste trabalho, por representarem o início da influência mais direta do positivismo nas reformas educacionais e pela imediata repercussão disso no caráter da presença da filosofia no ensino secundário nos primórdios da nossa República.

Percebe-se que, com a alteração do currículo do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II), proposta por Benjamin Constant, visando a uma redistribuição das disciplinas nas séries, conforme hierarquia das ciências de Augusto Comte, conseqüentemente, pela primeira vez, a filosofia, enquanto disciplina escolar fica ausente do currículo (ALVES, 2002).

Para Nagle (1974, p. 119 *apud* ALVES, 2002, p. 28):

O problema da escola secundária na Primeira República apresenta-se polarizado em duas concepções: o das “humanidades literárias *versus* humanidades científicas”. As reformas implementadas nesse período revelam, assim, uma oscilação constante entre essas duas perspectivas, conforme a correlação de forças do momento. A filosofia, tradicionalmente identificada com as *humanidades literárias* ou *clássicas*, torna-se alvo das críticas dos partidários do currículo centrado nas *ciências*, baseados na ideia de que “o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo é aquele que se constrói à base do princípio da *utilidade* e proporciona a formação do espírito científico”.

Para Alves (2002, p. 28), ainda exista outra razão ideológica, qual seja: a afirmação da “hegemonia cultural” que daria suporte teórico e ideológico ao novo regime e

[...] neste contexto, a filosofia é vista com suspeita pelos republicanos, em especial os positivistas, já que a filosofia ensinada nos colégios ou em “aulas avulsas”, naquela época, estava impregnada da ideologia da Igreja católica e da Monarquia, mormente identificada com a concepção do mundo Feudal, de cunho aristotélico-tomista.

Assim, nas reformas empreendidas por Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925), a situação da filosofia estava condicionada aos embates de expressões como “espírito literário” e “espírito científico” na organização da educação escolar.

Com o golpe de Estado realizado pela Revolução de 1930, Getúlio Vargas assume o poder do Estado e, para dar sustentação política e ideológica a seu governo, empreendeu um conjunto de reformas nas estruturas do poder e educacional, merecendo destaque as reformas de Francisco Campos (1932) e a de Gustavo Capanema (1942), dita como Lei Orgânica do Ensino Secundário. (ALVES, 2002)

Para Cartolano (1985, p. 56) e Romanelli (1998, p. 136 *apud* ALVES, 2002, p. 32), a Reforma de Francisco teve como medidas mais significativas:

A criação do regime seriado de estudos e a frequência obrigatória, extinguindo o sistema de preparatórios e exames parcelados para o ingresso no ensino superior, que existia desde o Período Imperial. Quanto à nova estrutura do curso secundário, este ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral; e outro complementar, de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de direito, medicina e engenharia. A filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar, como história da filosofia e como lógica.

Com a Reforma de Gustavo Capanema, manteve-se basicamente a mesma concepção das reformas anteriores, ou seja, enciclopédica e elitista. Enquanto o ensino secundário foi dividido entre o ginásio, com duração de quatro anos; o colegial, com duração de três anos e subdivido em clássico, que enfatizava a formação intelectual e o científico, marcado por um estudo maior das ciências. A disciplina de filosofia era obrigatória para as segundas e terceiras séries do curso clássico e para a terceira série do científico (CARTOLANO, 1985, p. 58 *apud* ALVES, 2002, p. 33).

Após essas reformas surgiu outra, que trouxe grandes consequências para a filosofia, foi a lei nº 4.042 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que de acordo com Cartolano (1985, p. 64, *apud* ALVES, 2002, p. 34), introduziu a descentralização do ensino,

[...] permitindo às escolas optarem entre vários currículos. A estrutura do ensino secundário ficou como estava, organizada em dois ciclos: o *ginasial*, de quatro anos, e o *colegial*, de três anos. Quanto à grande curricular, passaram a existir quatro opções de currículo no colegial, compreendendo até cinco disciplinas indicadas como *obrigatórias*: português, matemática, geografia, história e ciências, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Aos conselhos estaduais, se existentes, cabia escolher, dentre os vários conjuntos possíveis, as disciplinas que iriam *complementar* o currículo. A filosofia aparece como lógica e perde, assim, o caráter de obrigatória que possuía na Reforma Gustavo Capanema, para os cursos clássico e científico.

Essa indecisão da filosofia na escola secundária nacional permaneceu até às portas do golpe militar e neste foi definitivamente retirada dos currículos das escolas públicas da União, pois

[...] visando formar quadros, ou melhor, mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente as multinacionais que aqui se instalaram, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vista a formar indivíduos *executores de ideias apropriadas do exterior*, em vez de formar pesquisadores e pessoas criativas a participar da realidade nacional. (CARTOLANO, 1985, p. 72 *apud* ALVES, 2002, p. 37).

Com esse propósito, a filosofia perde sua importância, visto que não serve ao contexto tecnicista da reforma em andamento. E, como o Estado era visto como um aparelho repressivo, vigiava-se de perto o que se passava na escola para que não se veiculassem ideias contrárias aos seus propósitos.

Sendo a filosofia uma disciplina voltada naturalmente para a discussão de ideias e teorias, representava autonomia de pensamento e, assim, perigo para o poder constituído. Dessa forma, sua retirada do currículo era fundamental para a Segurança Nacional. (ALVES, 2002, p. 38).

Para promover tal retirada, criaram-se situações que justificassem essa ausência, uma delas foi a necessidade de inclusão de outras disciplinas, e essas tinham conteúdo correspondente ao da filosofia, dentre essas estão: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

Note-se, entretanto, que essas disciplinas estavam longe de comportar os conteúdos da filosofia, porém sustentavam a exclusão da filosofia no currículo (SILVEIRA, 1991, p. 206 *apud* ALVES, 2002, p. 39).

A educação moral e cívica (EMC), por exemplo, veiculava valores fundados na moral católica e no civismo, destacando-se o aprimoramento do caráter, a dedicação à família e, principalmente, o “culto da obediência à lei”, que se harmonizava muito bem com as finalidades doutrinárias requeridas pela DSND. A filosofia era normalmente associada a essa disciplina, em nível de equivalência, de modo que se uma fosse contemplada no currículo não havia a necessidade de incluir a outra, para não sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalente. Acontece que a EMC era disciplina obrigatória, enquanto a filosofia era optativa; conseqüentemente, a filosofia tornou-se disciplina ainda mais rara no currículo.

Para Cartolano (1985, p. 74 *apud* ALVES, 2002, p. 39), enquanto a questão legal inibia a tentativa de inclusão da filosofia no currículo, ainda se pode notar que há também uma diferença de caráter, pois a filosofia retirada dos currículos escolares era uma filosofia específica, aquela que constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigente, assim:

[...] à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação *moral* e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o *status quo*.

Foi a lei n. 5.692, de agosto de 1971, lei de Diretrizes e Bases, que proporcionou uma reestruturação do 1º e 2º graus, porém filosofia foi definitivamente varrida dos currículos escolares no nível secundário. A nova lei, de acordo com Romanelli (1998, p. 238 apud ALVES, 2002, p. 40), conferia uma nova estrutura para esse nível de ensino e configurava-se assim:

*Ensino de 1º grau* – com 8 anos de duração e carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. É a esse nível que corresponde à obrigatoriedade escolar; *Ensino do 2º grau* – com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de 3 anos, e 2.900 horas, para os de 4 anos. Destina-se à formação profissional. O ensino de 1º grau, além de formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.

Entenda-se que a lei 5.692/71 foi elaborada para responder a uma demanda econômica, do capital nacional e das multinacionais, que necessitavam de mão-de-obra qualificada, porém de baixo custo, para o trabalho em suas indústrias. Por isso, o caráter profissionalizante que adquiriu o ensino secundário (ALVES, 2002).

Protestos não faltaram, reclamando a filosofia no ensino secundário e, em 1975, a partir de um encontro realizado no Rio de Janeiro, que contou com a presença de filósofos de vários estados, fundou-se o Centro de Atividades Filosóficas, que, mais tarde, transformou-se na Sociedade de Estudos Filosóficos (SEAF), estruturando melhor tais movimentos (SILVEIRA, 1991 apud ALVES, 2002, p. 42).

Ditos movimentos passaram, depois de longo estudo sobre a retirada da filosofia do ensino secundário, a reivindicá-la de volta, agregando-se a ela, outras vozes se juntaram, apoiando tal reivindicação, como: CONVÍVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); CONPEFIL (Conjunto de Pesquisa Filosófica); ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia); CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia; e, ainda, com os estudantes de filosofia, que passaram a organizar seus próprios encontros. Todos eram unânimes quanto à necessidade do retorno da filosofia ao currículo do segundo grau como disciplina obrigatória (ALVES, 2002).

Apesar da argumentação para o retorno da filosofia ao currículo do segundo grau, o governo relutava, pois o que se desejava era uma filosofia específica, e entenda-se aqui como sendo filosofia específica aquela que é “crítica e questionadora”.

Assim, depois de muitos impasses, reintroduz-se a disciplina como “noções de filosofia” no Rio de Janeiro, pelo parecer CEE n. 49, em 21 de janeiro de 1980, como deixa

claro Silveira (1991, p. 157, *apud* ALVES, 2002, p. 44), atendendo-se a solicitação do secretário Niskier, porém,

Este acontecimento, no entanto, apenas indiretamente pode ser atribuído ao movimento pelo retorno da filosofia, uma vez que nenhum dos envolvidos diretamente nesta luta foi chamado pelo poder oficial para participar do processo decisório, ao contrário. Resultou disso que a forma como a filosofia foi reintroduzida nas escolas não correspondeu, em muitos aspectos, àquilo que pretendiam as várias entidades representativas do movimento, especialmente a SEAF. Dentre os muitos problemas, destacaram-se a questão de permitirem que professores com formação em outras áreas lecionassem filosofia e as condições caóticas nas quais o ensino estava sendo ministrado “através de materiais absolutamente aterradores”.

Com a promulgação da lei 7.044/82, generalizaram-se as medidas tomadas no estado carioca e alterou-se o disposto da lei anterior referente à “profissionalização compulsória” do ensino do 2º grau, substituindo-a por “preparação para o trabalho. Abre-se assim um ingresso para as disciplinas diversificadas, buscando-se nelas uma formação mais geral. Dessa forma, a filosofia passa a constar com optativa (ALVES, 2002).

Essa vitória, no entanto, não significa garantia efetiva de que a filosofia fosse incluída no currículo. E os movimentos mais uma vez mostraram sua voz na tentativa de torná-la obrigatória e considerando também a garantia de que a disciplina de filosofia fosse confiada a um profissional da área.

Essa exigência, ainda para Silveira (1991, p. 380 *apud* ALVES, 2002, p. 48), levantou a outro problema: a falta de professores habilitados na área em número suficiente para assumir as aulas que surgiriam se a disciplina se tornasse obrigatória. Em resposta a essa argumentação cogitou-se que

A carência de professores habilitados não é uma deficiência apenas da filosofia, há carência de professores, e muita, também para outras disciplinas do currículo. Então, se esse argumento for dado como válido para justificar a ausência da filosofia, necessariamente deverá ser estendido a todas as outras disciplinas do currículo, em condições semelhantes, para que seja digno de alguma credibilidade. Por último, se for estipulada a obrigatoriedade da filosofia, exigindo-se professores habilitados na área, tende a aumentar a demanda pelos cursos de graduação em filosofia, resolvendo-se, com o tempo, esse problema da falta de professores para a disciplina, onde houver essa carência.

Com todas as argumentações e contra-argumentações ocorridas ao longo da história do Brasil, a verdade é que o governo tinha pouco ou nenhum interesse que a filosofia voltasse ao currículo educacional, seja pelo seu poder de desmascarar a realidade, seja ainda pelo dispêndio que oneraria os cofres públicos.

Hoje, entende-se que a Filosofia é fundamental nas escolas brasileira, pois é quem pode dar conta da formação do novo cidadão que a sociedade exige, ou seja, o cidadão consciente de sua realidade, que sabe que não só faz parte dela, mas também a transforma.

Atualmente a filosofia, assim como a Sociologia, tem assegurada sua presença e em caráter obrigatório no Ensino Médio contemplada na lei n. 11.684, de 02 de outubro de 2008 (BRASIL, 2009).

Garantir a filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio não significa a garantia da formação do cidadão nos moldes desejados pela LDB ou mesmo que atenda às propostas e orientações da Comissão Internacional para Educação.

Para o século XXI, segundo Delors (2006), elaborou-se um relatório orientando ações políticas educacionais para o novo século, atribui-se à educação a tarefa de preparar o ser, ou melhor, o desenvolvimento pleno do homem, capacitando-o a fazer a leitura da realidade de forma crítica e reflexiva de modo a interferir e modificá-la, e assim, evoluindo nas relações sociais, respeitando as diversidades culturais e promovendo valores como responsabilidade e equidade entre os homens.

Diante das orientações da Comissão e da nova LDB, não é difícil perceber que os problemas estão longe de ser solucionados; agora é imprescindível as escolas apresentarem seu projeto político-pedagógico, atendendo não só às exigências, mas efetivar, através da prática docente, os objetivos desejados no processo de formação do homem, no caso a formação daqueles que fazem o Ensino Médio.

A escola por nós observada possui um projeto político-pedagógico que segue os princípios definidos na LDB, apresentando uma justificação teórica que defende a necessidade de desenvolver capacidades que colocarão os jovens na “vida adulta”, valorizar a aprendizagem e o raciocínio.

No período de 1930 a 1988, o ensino de 2ª grau no Brasil, passou por várias reformas e, segundo Pimenta e Gonçalves (2001), não efetivaram a qualidade do ensino nos níveis pretendidos, nem os avanços esperados.

Na história da organização do ensino de 2ª grau está presente não só o contexto socioeconômico e político, mas também a correlação de forças presente a cada reforma.

As reformas foram:

1930/31 - Reforma Francisco Campos

1942/43 - Leis Orgânicas do Ensino

1961- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

1971- Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1ª e 2ª graus e documentos legais subsequentes. (PIMENTA; GONÇALVES, 2001).

As reformas eram tentativas de solucionar os problemas educacionais com a necessidade de ampliação e melhoria da qualidade do ensino, o que não ocorreu devido à

interdependência entre o sistema escolar, econômico e político, que impede maiores avanços propostos nas reformas citadas.

Durante o período de 1930 a 1988, com a ampliação das oportunidades de escolarização, foi possível acompanhar, pelo quadro estatístico, que não houve avanços, visto que não atendia à demanda daqueles que deveriam ter acesso e permanecesse no sistema escolar. O problema relacionado à ampliação continua, visto que não se constatou nenhuma mudança significativa durante décadas.

Quanto à qualidade, esse era outro problema que se objetivava solucionar com as reformas propostas ao sistema escolar. Pimenta e Gonçalves (2001, p. 69) dão o entendimento de qualidade de ensino presente nas reformas e ao mesmo tempo afirmam que em nenhum momento elas garantiram um acesso e/ou condições efetivas para aquisição do conhecimento.

As reformas de 1930/31, de 1942/43 e de 1961 pressupõem um entendimento de que o ensino é de qualidade, quando os alunos são expostos a um volume de conhecimentos somente possível de ser aprendido por uma clientela socialmente privilegiada e, portanto, estimulada culturalmente. Já a reforma de 1971 pressupõe que a qualidade do ensino está associada à eficiência do sistema educacional em preparar a mão-de-obra considerada necessária ou conveniente ao mercado de trabalho. De qualquer forma, nos dois casos, ficam intocáveis os mecanismos de seletividade observados na escola. Na verdade, em nenhuma das reformas buscou-se garantir que toda a população tivesse acesso aos conhecimentos e condições efetivas de aprendizagem.

As autoras fazem a análise e constatam não haver avanços em relação ao ensino de 2º grau. Na reforma Francisco Campos e das Leis Orgânicas de Ensino de 2º grau, objetivava-se apenas o ingresso na universidade, e tinham acessos a esse nível de escolarização classes sociais mais economicamente favoráveis, restando aos filhos de trabalhadores os cursos profissionalizantes

Na reforma de 1961, sem muita mudança em relação à anterior, conseguiu-se ampliar o acesso ao ensino de 2º grau, uma mudança na grade curricular e diminuir as exigências do sistema de avaliação, no entanto ficaram evidenciadas as dificuldades dos que conseguiram ingressar no sistema, mas não se mantinham por não obter os resultados por ela desejados.

A reforma de 1971 se caracteriza pela implantação de mecanismos de contenção para impedir o processo, que levava muitos alunos ao ingresso no ensino superior, visto que as universidades não estavam preparadas para receber todos que conseguiam passar no vestibular.

Segundo Pimenta e Gonçalves (2001), existia, paralelamente a essa situação, a necessidade de mão-de-obra qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho,

fatores que levaram a profissionalização de nível médio, que resultou na reforma de 1971, que apenas legitimou “núcleo comum” destinado a uma clientela economicamente privilegiada.

As literaturas que tratam das reformas educacionais mostram que o ensino de 2º grau tem se estruturado de forma dualista, ou seja, educação profissional e educação acadêmica, o que se mantém desde 1930. O que podemos constatar é que, ao longo das décadas, as reformas em muito pouco se diferenciavam uma das outras.

Durante toda a história das reformas, a estrutura dual permanece. Aos que cursaram escolas profissionalizantes, havia restrições, uma delas era a não preparação para o vestibular, só os que se formavam nas escolas secundaristas tinham melhor preparação para o ingresso na universidade. A graduação profissionalizante é deficitária em relação aos que cursam o secundário.

A expansão do Ensino Médio a partir de 1971 não rompe com o dualismo no ensino de 2º grau; o ingresso no ensino superior estava para aqueles que dominassem os conteúdos do chamado “núcleo comum”, como mostra Pimenta e Gonçalves (2001, p. 74):

É forçoso reconhecer que a escola que se expandiu, especialmente sob a legislação criada a partir de 1971, manteve o caráter dualista do ensino de 2º grau. O ingresso no ensino superior defende fundamentalmente do domínio de conteúdos ministrados no que se convencionou chamar de “núcleo comum”, predominantemente desenvolvido pelas escolas destinadas a uma clientela economicamente privilegiada. A profissionalização, cujo objetivo efetivo é conter em nível de 2º grau a demanda para a universidade, permanece a opção real para os demais alunos.

As que “optavam” pelo profissionalizante faziam escolha entre o que lhe era colocado, o que não significava muito, ou como afirma Franco (1983 *apud* PIMENTA; GONÇALVES, 2001, p.75): “Com efeito, as verdadeiras opções podem estar mascaradas pelas ações possíveis”. O leque de opções era: técnico em contabilidade, magistério, técnico em eletrônica.

O ensino de 2º grau, até a reforma de 1971, evidencia várias deficiências, que não só precisam ser resolvidas, mas que requerem uma organização capaz de desenvolver competências para a sociedade que se movimenta e se molda a cada mudança tecnológica e ao processo de produção.

As políticas educacionais ainda não se firmaram a ponto de oferecer a identidade que ajuste as necessidades e a realidade de uma sociedade que vive as constantes modificações. A cada reforma proposta, há apenas uma releitura de outras reformas anteriores, e que servem de referencial para cada programa de governo, esteja lá a “modificação” que levará seu nome como está no texto.

### 3.1 A objetivação da filosofia no ensino médio

De acordo com as orientações dos PCN, a filosofia é a disciplina que vai desenvolver o pensamento crítico e preparar o aluno para o exercício da cidadania, ou seja, é proposto no texto dos PCN (1999) sobre o ensino de filosofia o desenvolvimento do exercício do pensamento crítico de modo que o homem possa adquirir autonomia; isso através da construção intelectual.

Essa construção intelectual, porém, não se consegue através de conteúdos reproduzidos pelo professor, mas quando é dado ao aluno um espaço no qual o pensamento possa ser posto em movimento, que se viva a experiência filosófica; o texto é apenas um dos instrumentos para que se estabeleça um plano em que ocorre o movimento do pensar. Por ser uma disciplina abstrata, é preciso que se criem condições didáticas que possibilitem o exercício filosófico. Talvez um dos maiores desafios que se tem é com relação à formação dos professores que não se preparam para fazer filosofia.

Como afirma Rodrigo (2009, p. 31) “[...] professores, por vezes com uma boa formação na área, sentem-se perdidos ao enfrentar uma sala de aula [...]”. O domínio do saber filosófico é de fato condição necessária e imprescindível, mas não suficiente.

Afirmar que o professor tem o domínio do conhecimento não significa domínio na relação ensino e aprendizagem, mas também não podemos atribuir à falta de preparo do aluno. É mais provável encontrar a justificativa para o problema do ensino e não só da filosofia, quando há uma crença que torna o professor um transmissor do saber escolar. São as crenças ainda conservadas e validadas com relação ao processo ensino aprendizagem que ainda orientam as ações docentes.

Ao propor uma observação sobre a prática do professor de filosofia no Ensino Médio, não havia uma intenção de criar alternativa, ou seja, uma didática pedagógica que instrumentalizasse sua prática, intenciona-se descobrir se o ensino de filosofia atingiria o extra textual, o ir além da interpretação de um texto filosófico, isto é, tornar visível o virtual.

O que se evidenciou, porém, no percurso das pesquisas, foram indefinições e desafios relativos à presença da filosofia no Ensino Médio, que se alongaram na medida em que se questiona a formação oferecida aos jovens que terminam o Ensino Médio, que filosofia ensinar, para que filosofar.

A falta de interesse pela disciplina de filosofia é uma das reclamações mais constantes entre os professores; um dos motivos apontados por Rodrigo (2009, p. 37) é atribuído em boa parte à falta de compreensão dos conteúdos, ou por os alunos não

encontrarem significação nesses conhecimentos, mas também o professor admite uma parcela de responsabilidade no procedimento de ensino adotado por ele. Não descartamos tais motivos, mas isso também não ocorre com outras disciplinas?

Não podemos negar que o homem reflete e exercita seu poder de pensar sobre ambiente, o sentido de sua própria existência, embora, de forma elementar, já podemos caracterizar uma pré-reflexão.

Esses primeiros ensaios do exercício do filosofar expressam não só o nível de consciência, mas os elementos culturais de uma sociedade; são essas informações que orientam a prática do professor de filosofia; uma vez identificando as concepções filosóficas de um povo, é possível elevar o nível de ideias e conceitos até que se elaborem pensamentos mais autônomos e mais consistentes da realidade.

Como em qualquer outra área do conhecimento, a prática docente no Ensino Médio não pode esperar que os alunos possuam um interesse prévio pela disciplina e, em especial, com relação à filosofia, pois dentro do universo dos conteúdos para o ingresso na universidade, ela não é contemplada, sem contar que nas relações dos jovens há um comportamento visando ao imediatismo, ao mensurável, características muito comuns do pragmatismo dos tempos atuais, o que faz da filosofia uma disciplina menos desejável. A clientela do Ensino Médio visa ao ingresso na universidade ou a um curso técnico profissionalizante, o que faz pensar que a filosofia não tem o que oferecer aos seus objetivos. Essas razões podem ser, a princípio, a grande causa da falta de interesse, tão lamentada pelos professores; trazer o aluno a uma experiência filosófica é um desafio, mas não é impossível; toda e qualquer disciplina requer da prática do professor uma metodologia que desperte, no aluno, o desejo de saber.

Naturalmente sabemos que as pessoas podem ser motivadas, seja por fatores interno ou externo, ou seja, por fatores interiores que as fazem reagir espontaneamente, embora isso seja resultado das relações e experiências de vida, como nos fatores externos, também motivadores, e isso é inegável a força determinante no processo ensino-aprendizagem

Dessa forma, podemos afirmar que a motivação pode converter-se em desejo de conhecer, de busca pelo conhecimento. A diferença talvez esteja na variação de graus do desejo, o que é bem diferente do querer repassar conhecimento sem causar espanto do novo, do belo; afinal, ensinar é arte.

Nesse contexto, faz-se necessário que o professor esteja atento e preparado para criar possibilidades para que todos, em algum momento, sejam tocados, levados a movimentar o pensamento sobre um dado conceitual, ou fenômeno. A condição criada é que

permite, dentro de um universo de multiplicidades, fazer um sobrevoo que conduza ao encantamento pelo pensar autônomo, mesmo que seja “ingênuo”, o que importa é a experiência filosófica, e não é preciso ser especialista, a preparação do professor está também em mediar o movimento, para que não faça sobrevoo apenas no plano do senso comum.

A prática do professor de filosofia é uma relação que deve levar em conta a realidade e, conseqüentemente, apropriar-se dessa informação, para então delinear o plano no qual pode sobrevoar, para experimentar o momento filosófico, não ensinar.

Não é a disciplina que toca o aluno, mas como ela é colocada pelo professor; na prática, é mais fácil se encantar com o entusiasmo. O aluno é tocado quando se trabalham conceitos ou ideias em que ele encontre significação, como afirma Rodrigo (2009, p. 38) “o interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se refletem significativos para o sujeito de aprendizagem”.

A significação é subjetiva e ela se estrutura quando o sujeito relaciona aquilo que é configurado por ele e que tem uma relação com o que é experimentado; o sentido da filosofia para o estudante se cristaliza ao mostrar-lhe que ela está presente em quaisquer circunstâncias da vida e, qualquer que seja seu universo, ele pode criar problemas e buscar soluções. É na experiência filosófica que o pensamento confere a organização coerente ou não da sistematização do conhecimento filosófico do todo, o plano no qual se movimenta.

O conteúdo programado, ou selecionado pelo professor em nada ajuda se não houver uma identidade com a disciplina, podendo colocar o professor numa postura desorientada, quanto à programação a ser adotada para sua prática. Os motivos são variados, vão desde espaço reservado à disciplina, à escolha da programação.

Temos a garantia da disciplina de filosofia na grade curricular do Ensino Médio, no entanto o espaço reservado a ela que é de 90 minutos semanais; talvez tenhamos um problema que é saber se é suficiente para uma prática do professor que deseja fazer de suas aulas um espaço no qual experimenta o exercício do pensamento filosófico.

É possível que algum professor possa ter chegado até aqui e esteja se perguntando como fazer de fato uma sala de aula ser um espaço de condições e possibilidades para experimentar o exercício do pensar filosófico. De certo modo, esperamos que nossos alunos aprendam o que pensamos estar ensinando e que os conteúdos, se bem selecionados, são suficientes e relevantes ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, já que essa foi a forma como a nossa história nos mostra e nos trouxe até aqui, mas é a mesma que nos diz que estamos dando conta da tarefa de “ensinar” para a vida.

Terminado o período de observação, certamente muitos fatores podem ter passado despercebidos e/ou não foram citados aqui. Um fato que deixou à mostra é que nossos colaboradores tinham competência na prática de repassar os conhecimentos, como também domínio sobre eles, o que lhes faltava era a percepção de que o processo de reconhecimento chegaria, no máximo, a uma representação daquilo que era interpretado pelo professor da disciplina de filosofia, talvez, lhes faltando compreender que, no processo de reconhecimento, o aluno não percebe a diferença, ou seja, aquilo que o levaria ao exercício do movimento do pensar, pois isso só ocorre quando se consegue captar signos que lhes forcem pensar.

Note-se que os temas trabalhados em filosofia possibilitavam interpretações ricas para um olhar crítico sobre a realidade atual, porém quase nunca desenvolvidos, e por que não aconteceu? É possível despertar o desejo de busca do conhecimento apenas conhecendo, entrando em contato com a leitura de textos filosóficos? O que esperar da disciplina de filosofia no Ensino Médio?

Deleuze afirma que o papel do filósofo é criar conceitos, mas no Ensino Médio pretendemos formar filósofos? Certamente que não. Sabemos também que a presença da filosofia no Ensino Médio não é garantia de um despertar da consciência crítica ou de uma autonomia no ato de pensar; os temas filosóficos já estão prontos; repeti-lo ou contemplar não é o mesmo que estabelecer conexão, menos ainda fazer o movimento do pensar filosófico.

Ir além da escolarização, pode ser que não seja tão longe, implica sair dos limites de uma intencionalidade de ensinar um conhecimento já sistematizado e seguir para o movimento infinito do pensamento capaz de fazer a leitura da realidade com competência para modificá-la ou não. É ainda ser capaz de intervir sobre opiniões, redefini-las e trazer à tona o não pensado, destruindo e criando outros conceitos.

## CAPÍTULO IV

### VIVENCIANDO UMA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Das paixões nascem as opiniões: a preguiça de espírito as faz cristalizar em convicções.

(NIETZSCHE, 2006, p. 301)

A sala de aula é um espaço de acontecimentos na qual se dá o processo educativo através de uma interação entre aluno, professor, além da realidade de cada um com seus valores e afetos, para a ação de construção e reinvenção de novas realidades.

A prática do professor evidencia a organização do pensamento como também o percurso que utiliza para orientar o ensino e a aprendizagem.

Para evidenciar esse processo, mostraremos abaixo exemplos de textos utilizados pelos professores colaboradores: Maquiavel e Marx, bem como procederemos à descrição de suas práticas em sala de aula, interpretações e análises das observações.



tuições políticas, o que provavelmente ocorrerá se nada for feito.

#### Decifrando Roma antiga

O tema da corrupção está presente em vários textos maquiavelianos, mas, particularmente nos *Discursos Sobre a Primeira Década de Tito Lívio*, no qual essa exposição apresenta sua forma mais desenvolvida. Constituídos por três livros, os *Discursos* comentam os fatos narrados pelo historiador romano Tito Lívio (59 a.C - 17 d.C). Os comentários se concentram na tentativa de “decifrar” o modo de funcionamento da vida política romana, buscando os elementos que sustentaram o esplendor e a grandeza de Roma durante tantos séculos.

Os *Discursos* não são, porém, obra dedicada apenas à explicação da história romana. Trata-se de um texto de análise política em que os meandros da vida de um Estado são explicitados em sua lógica própria.

No início de cada livro, Maquiavel dedica um capítulo ou uma introdução (também chamada de “proêmio”) para indicar seus objetivos. Pela análise dessas partes, observa-se que o Livro I aborda o estudo das coisas internas ao Estado romano; o Livro II, os fatos externos a Roma, suas conquistas, suas guerras vitoriosas etc. O Livro III volta-se novamente para os aspectos internos da vida política romana, no intuito de reconhecer os feitos ocorridos na cidade que colaboraram para a sua grandiosidade. É evidente, pois, que a pretensão do projeto maquiaveliano nos *Discursos* é abarcar todos os fatores que concorrem para a sustentação de uma república.

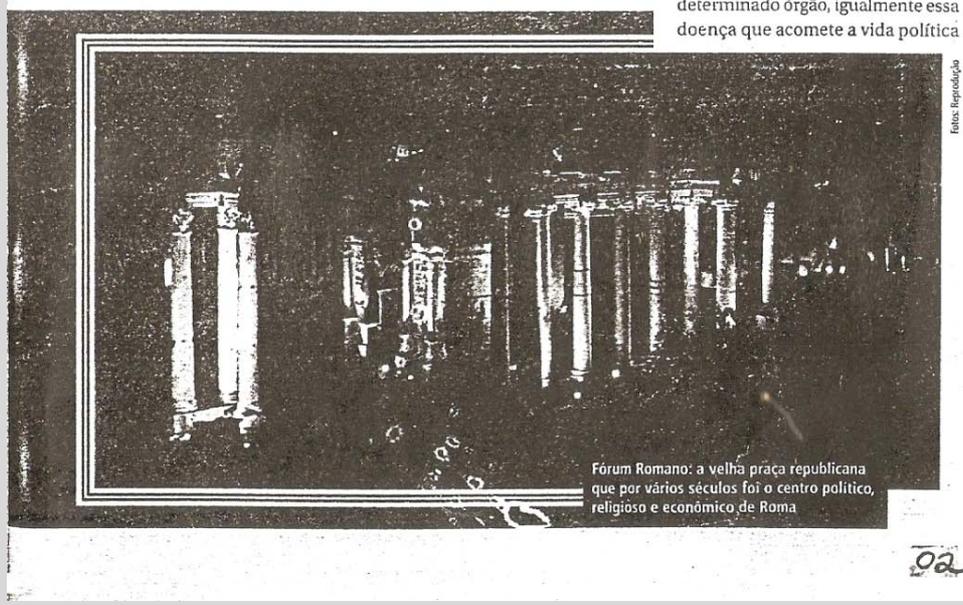
#### Doença que se espalha

Assim como há vários termos para explicar o processo de dissolução das coisas políticas, o mesmo ocorre para designar aquilo que é

passível de corrupção no mundo político. Termos como “repúblicas”, “principados”, “Estados”, “cidades”, “instituições”, “regimes” e até “corpos mistos” são utilizados como sinônimos dos lugares que podem sofrer corrupção. Isso mostra como a degeneração das coisas ligadas à esfera política é aplicável a todas as partes, a todos os componentes desse universo, e não há nada que seja imune por natureza.

No Livro III, capítulo I dos *Discursos*, Maquiavel compara a cidade a um corpo político composto de várias partes, que são as instituições, os órgãos executivos, as leis, o Poder Legislativo, as magistraturas, enfim, todas as organizações que cumprem alguma função para a manutenção do Estado.

A corrupção é identificada a uma doença que recai, primeiramente, sobre alguma parte, mas que pode contaminar o corpo todo. Ora, assim como a doença se inicia num determinado órgão, igualmente essa doença que acomete a vida política



**FIGURA 3** - Texto I: *Maquiavel e a corrupção*, utilizado pelo professor colaborador.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O professor entra em sala, cumprimenta seus alunos e inicia imediatamente a chamada; em seguida, pergunta:

– Então, quem fez a leitura do texto de Maquiavel e a corrupção?

Não obteve resposta e segue ele mesmo fazendo a leitura. Em alguns momentos o professor parava para explicar o significado de algumas palavras. Terminada a leitura, pede que um aluno interprete o parágrafo em destaque com subtítulo *Doença que se espalha*, o aluno responde:

– Não li o texto.

O professor aponta outro que faz a seguinte colocação:

– Eu li, mas não entendi o texto.

Acaba o tempo da aula, o professor diz:

– Continuaremos na próxima aula.

Recolhendo o diário e sua pasta, sai da sala.

O procedimento se repete nas salas seguintes, ou seja, leitura do texto, explicação, solicitação aos alunos que o interprete e obtêm quase sempre as mesmas respostas:

– Não li. Ou: – Não entendi.

Embora se perceba uma repetição, essa não é idêntica, pois cada indivíduo difere em sua maneira de perceber. Em uma das salas, uma aluna interrompe o professor perguntando:

– Então se nós não fizermos alguma coisa, a corrupção se espalha?

– Sim, isso mesmo, pois para Maquiavel a corrupção é uma...?

O professor faz uma pausa e responde juntamente com os alunos em coro:

– ...doença.

Após a leitura e interpretação do texto, a atividade seguinte é o exercício como reforço das ideias e do entendimento. O professor escreve:

Questão do texto 5: *Maquiavel e a corrupção*.

1. Diante da corrupção, o que se destaca para a conservação das instituições políticas?
2. A que se relacionam as disputas entre os grupos políticos?
3. Explique o terceiro parágrafo.

Os alunos que terminavam de responder levantavam e mostravam o caderno, e o professor olhava e dizia:

– Muito bem!

Ou então:

– Não está muito bom, tente de novo, releia o texto.

O assunto era dado por encerrado com o exercício, ou seja, outro tema seria trabalhado na aula seguinte.

O texto que enfatizava a questão da corrupção segundo Maquiavel foi abordado no mês de agosto; no mês seguinte, outubro, haveria eleições municipais, assim o tema trabalhado teria alguma relação com esse fato.

A prática observada permite a interpretação de que o colaborador utiliza o método expositivo, uma vez que se concentra na explanação das ideias do texto, enfatizando os elementos mais importantes e espera que o aluno passivamente aceite como verdade.

Um problema na metodologia expositiva é que nem todos conseguem assimilar o conteúdo e resolver o exercício. Quando o aluno é solicitado a fazer a explicação ou o entendimento da leitura do texto, observa-se que é mais fácil admitir que não entendeu ou dizer que não o leu, por não sentir-se encorajado e/ou capacitado a repetir o que o professor acaba de explanar.

Quando a aluna pergunta: – Se não fizermos nada a corrupção se espalha? O professor colaborador Maquiavel deixa passar a oportunidade de trabalhar a colocação da aluna e fica sem saber se houve realmente compreensão ou se se trata de uma forma camuflada para não parecer incapaz de entender o que está sendo apresentado pelo professor.

Na metodologia expositiva, segundo Vasconcellos (2002), o aluno recebe tudo pronto sem questionar o que recebe, e isso o conduz ao comodismo de não criticar nem associar a orientação com sua realidade, apenas aceita passivamente o que é exposto.

A precisão e a clareza do objeto de estudo é uma das características da educação como transmissão no qual o professor segue a exposição verbal das ideias do texto e o passo seguinte é o exercício de fixação de ideias consagradas como “verdadeiras”.

Vejamos abaixo outro texto para melhor exemplificar o dito anteriormente.

*Filosofia manhã e tarde texto 06*

**O poder e a força**

(...) o homem é um animal que, quando vive entre outros de sua espécie, tem necessidade de um senhor. Pois ele certamente abusa de sua liberdade relativamente a seus semelhantes; e, se ele, como criatura racional, deseja uma lei que limite a liberdade de todos, sua inclinação animal egoísta o conduz a excusar-se onde possa. Ele tem necessidade de um senhor que quebre sua vontade particular e o obrigue a obedecer à vontade universalmente válida, de modo que todos possam ser livres. Mas de onde tirar esse senhor? De nenhum outro lugar senão da espécie humana. Mas este é também um animal que tem necessidade de um senhor. Seja qual for o começo, não se vê como o homem pode se dar, para estabelecer a justiça pública, um chefe que também seja justo – ele pode procurá-lo numa única pessoa ou num grupo de pessoas escolhidas para isso. Pois todos eles abusarão sempre de sua liberdade, se não tiverem acima de si alguém que exerça o poder segundo as leis. O supremo chefe deve ser justo por si mesmo e todavia ser um homem. Esta tarefa é, por isso, a mais difícil de todas; sua solução perfeita é impossível: de uma madeira tão retorcida, da qual o homem é feito, não se pode fazer nada reto. Apenas a aproximação a esta ideia nos é ordenada pela natureza.”

KANT, I. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 15. (Sexta proposição).



Immanuel Kant

1. Conforme Kant, por que o homem em sociedade precisa de um senhor? Você concorda com ele?
2. Qual a principal dificuldade que o texto levanta para a escolha de um chefe justo?
3. Você concorda com o texto quanto à impossibilidade de encontrar chefes justos? Justifique.

**3 Indiferentes**

“Odeio os Indiferentes. Como Federico Hebbel, acredito que ‘viver quer dizer tomar partido’. Não podem existir os apenas homens, os estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso, odeio os Indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bola de chumbo para o inovador, é a matéria inerte na qual freqüentemente se afogam os entusiasmos mais esplendorosos. (...)

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; é aquilo com o que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mais bem construídos. É a matéria bruta que se rebelde contra a inteligência e a sufoca. O que acontece, o mal que se abate sobre todos, o possível

**FIGURA 4** - Texto II utilizado pelo professor colaborador: *O poder e a força*.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O professor entra na sala, faz a chamada e pergunta:

– Vocês estão com o texto em mãos? Deixei na xérox com tempo suficiente para que todos tirassem uma cópia.

Alguns alunos responderam ter, mas a maioria permanece calada.

O professor pára próximo a uma aluna que está na cadeira da frente e pede que ela inicie a leitura, esta é acompanhada pelo colaborador até o término. Ele reforça as ideias de liberdade e justiça públicas, bem como a necessidade do homem e sua inclinação egoísta.

O professor chama a atenção dos alunos que estão no fundo da sala e pede um voluntário para explicar a leitura, ou melhor, o que o autor havia dito sobre a sociedade e a necessidade do governo, insiste por um momento e continua ele mesmo respondendo e dando uma pausa para que os alunos completem com a palavra-chave.

– Segundo o autor, o homem precisa de um senhor para quebrar sua vontade particular e o obrigue a... (pausa) OBEDECER à vontade universalmente válida. Para que eles possam ser... (pausa) LIVRES.

O professor se volta para o quadro e copia as questões:

1. Conforme Kant, por que o homem em sociedade precisa de um senhor? Você concorda com isso?
2. Qual a principal dificuldade que o texto levanta para a escolha de um chefe justo?
3. Você concorda quanto à impossibilidade de encontrar chefes justos? Por quê? Justifique.

A aula termina e o colaborador finaliza:

– O exercício será corrigido na próxima aula.

E na aula seguinte, o professor repete a mesma sequência: chamada, um voluntário para responder a primeira questão, o que logo aparece e o professor reforça e aponta para que outro responda a próxima questão e desse modo é feita a correção do exercício de fixação.

O professor avisa que tem outro texto na xérox com o título *A indiferença política*, e que os alunos devem fazer a leitura em casa, pois trata-se do tema para a próxima aula.

Pelo exposto, a ação do professor se resume à apresentação das ideias “verdades” e exercícios que ajudam a fixação ou memorização do conteúdo.

Um dos problemas percebidos na prática do professor é que, ao responder às questões sobre o texto lido, não são feitos comentários que consideram o que o aluno coloca,

ou seja, não se leva em conta a relação feita da percepção do aluno sobre o que foi apresentado.

Observa-se que não foi dado um destaque significativo ao entendimento e aprofundamento do tema. De um lado, o aluno cumpre o que lhe é solicitado e, de outro, o professor acredita ter cumprido os objetivos e conteúdos programáticos, sem a preocupação com a aprendizagem de fato.

Na aula seguinte, um funcionário entra na sala empurrando uma mesa com uma televisão, o professor entra em seguida.

– Professor, é para assistir ou para ouvir?

– Ouvir.

O professor faz a chamada, em seguida distribui uma folha de papel contendo a letra da música de Bezerra da Silva, com o título *Caô Caô*.

***Candidato Caô Caô***

***O Rappa***

*Composição: Letra E Música: Walter Meninão E Pedro Butina*

Candidato caô caô

Caô, caô a justiça chegou ...

Ele subiu o morro sem gravata

dizendo que gostava da raça, foi lá

na tendinha, bebeu cachaça e até

bagulho fum

Foi no meu barracão, e lá

usou lata de goiabada como prato

eu logo percebi é mais um candidato

As próximas eleições

As próximas eleições

As próximas eleições

Fez questão de beber água da chuva

foi lá na macumba e pediu ajuda

bateu a cabeça no gongá

"deu azar" ...

A entidade que estava incorporada disse:

- Esse político é safado cuidado na hora de votar !

também disse ...

- Meu irmão se liga no que eu vou lhe dizer

hoje ele pede seu voto, amanhã manda a polícia lhe bater ...

- Meu irmão se liga no que eu vou lhe dizer

hoje ele pede seu voto, amanhã manda a polícia lhe prender ...

hoje ele pede seu voto, amanhã manda a policia lhe bater ...

eu falei prá você, "viu"?

Falado por Bezerra da Silva:

Esse político é safadão hein !!!

Nesse país que se divide

em quem tem e quem não tem,

sempre o sacrifício cai no braço operário

Eu olho para um lado, eu olho para o outro

vejo desemprego e vejo quem manda no jogo

E você vem, vem, pede mais de mim

diz que tudo mudou e agora vai ter fim,

mas eu sei quem você é e ainda confio em mim

Esse jogo é muito sujo mas eu não desisto assim ...  
 Você me deve ... Ah ah ah ah !!!  
 Malandro é malandro e mané é mané !!!  
 Você me deve ....  
 Você me deve seu banana prata !!!  
 Texto III utilizado pelo professor colaborador: *Candidato caô caô*  
 Fonte: Arquivo da pesquisadora

Era uma cópia para cada três alunos, que logo juntaram suas cadeiras para acompanhar a atividade proposta. Antes de coloca o CD para tocar, o professor fez um alerta:

– Ouçam com atenção a letra que logo vou pedir explicações e cobrar umas questões.

E assim procedeu. Depois, o professor foi até o quadro e escreveu:

1. Explique as frases em destaque na letra da música: “subiu o morro sem gravata”; “sempre o sacrifício cai no braço do operário”; “veja quem manda no jogo”; “banana prata”.
2. Fale sobre o marketing do malandro e o olho crítico.

Os alunos, com uma atitude de quem realizará algo prazeroso, escrevem, leem e acompanham a música. Depois disso, o professor se movimenta na sala verificando se estão respondendo a atividade. Um aluno interrompe aquele momento de concentração e pergunta:

– Professor, o que significa...?

Logo é interrompido pelo professor:

– É individual. Devolvam-me as folhas, vou usá-la em outra sala.

Outro aluno pergunta:

– Professor, o que é “banana prata?”

O professor mantém-se calado.

Lá no fundo da sala, dois alunos ignoraram a aula e conversavam entre si, querendo saber como baixar música na internet.

Outra intervenção.

– Por que banana prata?

O colaborador responde:

– Tem que olhar a música.

O professor esboça um leve sorriso de satisfação pelo interesse demonstrado por muitos naquela aula. Alguns já levantavam para mostrar o caderno e perguntavam:

– Está correto, professor?

O professor faz um atendimento individualmente.

– Professor, o que é congar?

– É um altar de umbanda.

A metodologia é repetida em todas as outras salas de aula. Com um diferencial para uma das salas no turno da tarde. Nessa sala, ele inicia a aula com a distribuição da letra

da música, os alunos acompanham, alguns cantam baixinho e o professor começa a explicação da letra da música e fazendo analogias a fatos da vida real, enfatizando a questão política e os discursos falaciosos.

– Professor, é preciso prestar atenção se o discurso tem algo de verdadeiro, porque para ganhar as eleições o político só fala o que as pessoas querem ouvir, quando na verdade eles só querem se dá bem.

Antes que o professor se pronunciasse, outros alunos aplaudiram e o professor perguntou:

– Quem é o malandro aí no texto?

E assim o professor segue verificando quem respondeu às questões.

– Professor, “banana prata” é porque é banana rara, certo?

– Não descarto sua resposta, mas pode ser uma banana comum, que se encontra em toda feira, ou seja, ele é só mais um entre outros tão comuns.

O que se observa nesse momento é que sempre que o professor dava uma resposta os alunos tentavam copiar. E é compreensível tal comportamento, pois no final do bimestre os alunos que tivessem no caderno os exercícios com as respostas ganhavam pontos para somar com as avaliações.

O professor continua a verificação do caderno com o exercício respondido, mas não houve comentários sobre as observações dos alunos.

Interpretando a prática observada, pode-se notar, pelas práticas anteriores, que os alunos já se comportam sem expressar suas opiniões, pois entendem que a exposição do professor é mais importante do que ele (aluno) poderia expressar.

O acréscimo de um instrumento tecnológico (CD), para produzir mais em sala de aula não muda o princípio da metodologia expositiva; os alunos continuam recebendo tudo pronto; cabe ao professor a reprodução sem espaço para problematização.

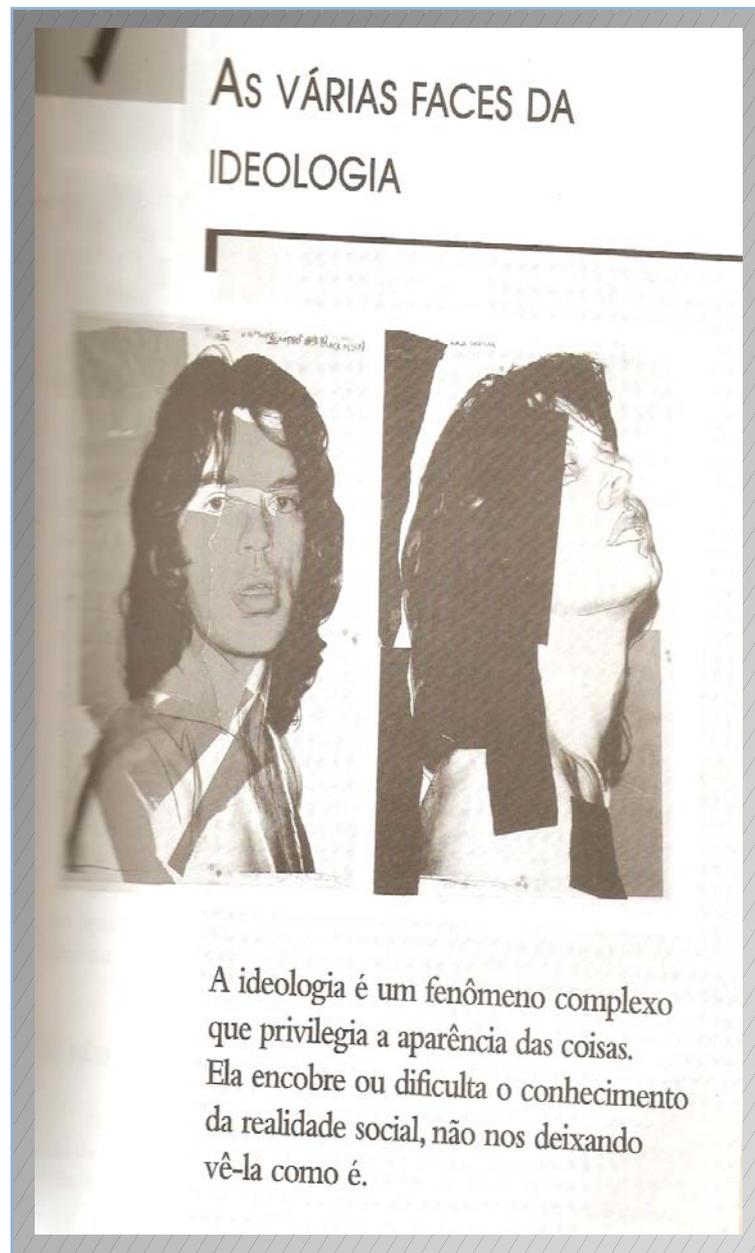
A música enquanto texto motivou os alunos e sem dúvida foi mais produtivo dentro da metodologia expositiva. Os alunos se envolveram e até buscaram algumas explicações, porém não encontraram eco na fala do colaborador e a interação não aconteceu.

O estado de descontração, visível nos alunos, pode ter como motivação; o fato de estarem diante de algo experienciado (conheciam a música), porém não houve fluência nas questões levantadas.

O professor em sua prática toma a responsabilidade de reproduzir as ideias do texto, bem como sua interpretação, na crença de que é essa sua função, simplificando para tornar mais claro o que ele julga complexo, e assim, proporcionar a interação.

Agora a aula observada é do colaborador Marx e tem como tema em foco a ideologia.

Veja abaixo os textos utilizados por ele, a descrição de sua prática e análise correspondente.



**UMA “DEIXA” PARA A IDEOLOGIA**

Em 1992, no auge do processo pró-*impeachment* do então presidente Collor, passeatas varreram as ruas das grandes cidades. No meio delas estavam os “caras-pintadas”. De forma incomum, os jovens novamente participavam de manifestações políticas no Brasil.

Provas de corrupção e desrespeito à nação vinham a público pela imprensa de grande circulação. Uma quadrilha de colarinho-branco havia tomado de assalto os cofres públicos e privados. A força do repúdio popular veio nas cores de nossa bandeira. Que espetacular processo de reversão! Apropriando-se das pinceladas “colloridas”, os jovens destituíram de sentido o patriotismo-*marketing* usado na campanha eleitoral para chegar ao poder de Estado. Misturaram as cores, pintaram-se de preto.

Os “caras-pintadas” renovaram um símbolo – duas pinceladas paralelas – cujo uso no rosto de milhares de estudantes mexeu com o sentimento patriótico e despertou o desejo de participar das decisões políticas. Ajudaram a abrir as cortinas do teatro da política vigente e, por um momento, foi possível ver os bastidores do poder. Uma brecha no sistema de dominação pôde ser aberta!

Os “caras-pintadas” denunciaram a idéia-*marketing* de pátria e patriotismo que emanava do circuito do poder. Aproveitemos esse fato histórico para falar em ideologia.



**A PÁTRIA AMADA**

Pátria é a terra de nossos pais, é o lugar onde nascemos. Mas a pátria-terra é mais do que o solo em que viemos ao mundo. É o berço de irmãos compatriotas, e isso desperta em nós o sentimento de pertencer a uma nação. Pelo fato de falar-

**FIGURA 5** - Texto IV utilizado pelo professor colaborador: *As várias faces da ideologia*.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O professor conduz a aula como se estivesse numa roda de amigos; as cadeiras estão colocadas em círculo e todos estão sentados bem à vontade.

De início, explica o que é ideologia segundo o texto, depois se volta para os alunos e pede que um voluntário cite situações que configurem ideologia. Sem resposta, ele narra o momento dos “caras-pintadas” no ano em que houve o *impeachment* do presidente brasileiro.

O professo cita a ditadura militar da moda, o consumismo; em cada colocação, fazia uma crítica enfatizando o fato da ignorância como entrave que contribui para a alienação.

Uma aluna pede a palavra para dar exemplo de sua família e diz que seu tio ficou louco por causa do fanatismo religioso.

O professor segue falando de várias situações em que a ideologia se faz presente. Ao perceber que uma aluna não está prestando atenção como os outros em sala, pede que ela responda uma das questões do exercício, a aluna responde e o professor ainda complementa com exemplos relacionados a situações sociais, políticas e econômicas.

Em meio à exposição, o professor aproveita para estimular os alunos para que eles tomem atitudes diante da vida e dos objetivos desejados, dando sempre o enfoque às questões ideológicas.

Na aula seguinte, após a chamada, inicia ditando questões do exercício:

1. Explique por que “Pátria” não é só um espaço físico que possui conotações ideológicas.
2. Por que Pátria é uma realidade vulnerável à interpretação ideológica?

Uma aluna pede que o professor repita a questão e ele pede que outro aluno o faça. Nesse tempo, o professor aproveita e responde às questões do exercício; em seguida, dá continuidade à próxima questão.

3. Fale um pouco sobre o movimento dos caras-pintadas que ocorreu em 1992.

Agora o professor faz perguntas sobre os presidentes da ditadura militar.

4. Defina o que é ideologia.

Logo após ditar a questão, questiona o entendimento dos alunos sobre o tema.

5. Como podemos identificar a ideologia em nossas vidas?

Mais uma vez, ele pergunta aos alunos, procurando saber qual ideologia seguem e aproveita para reforçar a busca por um sentido de vida e seus objetivos.

6. Como a ideologia pode provocar a alienação?

O professor explica o que é alienação.

7. Que conflito a ideologia pode provocar nos indivíduos e na sociedade?

8. Descreva o Fascismo promovido por Hitler no período do holocausto.

9. Diferencie, ideologicamente, a escola particular da escola pública.

10. Trace o perfil do aluno oriundo da escola particular do aluno da escola pública, tendo como foco a perspectiva ideológica.

O professor indica o aluno que ficará responsável pela primeira questão e a pessoa eleita escolhe o próximo, e assim sucessivamente, até a última questão. Como sobram alguns alunos, ele pede que cada um escolha um ajudante.

Nota-se que o professor aproveita cada resposta do exercício sobre ideologia e faz observações das mudanças tecnológicas e como isso interfere na vida de todos. Lembra ainda os caras-pintadas e o que isso configura, bem como o que significou naquele período.

Observa-se que, após a exposição do tema ideologia, o professor tem a preocupação em passar exercícios com muitas questões, no entanto percebe que no universo de quinze alunos, apenas dois haviam respondido algumas questões, fala sobre a falta de interesse da turma, o pouco ou nenhum aproveitamento e deixa o exercício para o dia seguinte. Percebe-se visivelmente sua decepção diante do marasmo da sala. Avisa que haverá avaliação e que parte do assunto está no exercício respondido. Em seguida, pega alguns cadernos para observar as questões que foram respondidas e coloca um indicativo nos que responderam às questões. Pede que os demais respondam que ele irá cobrar na próxima aula.

Mais questões são acrescentadas ao exercício.

- Descreva como ocorre o discurso lacunar. Dê exemplos.
- Identifique no texto o discurso lacunar.
- Interprete a seguinte afirmação: “Como uma máscara, a ideologia encobre o conhecimento retardando-o”.
- Como ocorre a inversão da realidade dentro do discurso ideológico?
- Por que se diz que o discurso ideológico é lacunar?
- Explique a seguinte parte do texto: “O modo de produzir a subsistência, condicionado ao agir e ao pensar social”.
- Relacione as seguintes palavras dentro de uma reflexão: ideologia, alienação, discurso lacunar, inversão da realidade, dominação.

O modo como o professor tenta envolver os alunos na exposição sobre ideologia é fazendo referências às relações vividas no cotidiano. De certo modo, provoca uma aproximação na relação professor/aluno, pois muitos tentavam se colocar ou citar exemplos que ajudavam o professor a caracterizar dentro do conceito ideologia, no entanto não ocorre o exercício do pensar reflexivo, que levasse a aluna emitir uma observação ou uma conclusão, tal ação é tarefa só do professor. Como ele é professor, o que tem o saber, toma para si a responsabilidade de alertar aos alunos sobre as respostas e ações praticadas por eles, como a questão do consumo e suas condutas diante da realidade. O professor se comporta de maneira tal que sabe inclusive o que é melhor e como cada um deve comportar-se.

O capítulo sobre ideologia está dividido em nove tópicos e um roteiro de estudo com 17 perguntas e três questões para refletir, no entanto as exposições foram feitas pelo professor através da transmissão oral, sem recorrer à leitura do texto ou a algum tempo que

proporcionasse reflexão e atualização das ideias pelos alunos. Por um lado, o professor com a prática de oferecer tudo de uma vez: síntese das ideias do texto, conclusão, interpretação, tenta ganhar tempo, e, para os alunos, essa prática não é muito diferente, também significa ganho de tempo.

Com essa observação, nota-se que, no momento de responder às questões, os alunos, motivados pelo fator tempo, buscam seus atalhos colando do colega que já respondeu e/ou procuram as respostas no texto, mas se atêm apenas ao processo das ideias principais para atender a cobrança da avaliação.

Quanto ao processo avaliativo, os alunos, de certa maneira, frustram as expectativas do professor, pois, em todas as salas, as notas foram baixas. Assim, o professor recorreu aos cadernos de exercícios para melhorar as notas.

As aulas obedeciam à mesma sequência: leitura do texto e exercícios, que tinham questões que pediam respostas pessoais e/ou roteiro de estudo que organizava e reforçava as ideias principais do texto.

A leitura que se faz é que o objetivo do professor era ajudar os alunos a organizarem as informações e ao mesmo tempo prepará-los para a avaliação, pois elas mantinham a mesma formação das questões dos exercícios.

Quanto à prática pedagógica dos professores colaboradores, pode-se interpretar que a lógica do desenvolvimento das aulas, de acordo com o pensamento deleuziano, caracteriza-se pelo processo de reconhecimento, que procura nos signos dos objetos da memória um significado, como se procurasse uma identidade, o que não levaria ao aluno ao movimento do pensar, pois a pedagogia dos signos se apresenta de forma diferente para cada aluno, visto não ser algo que o professor possa oferecer. A reconhecimento não impõe que o pensamento se mova na busca da solução ou interpretação, são os signos que forçam o pensamento.

## CAPÍTULO V

### OLHANDO MAIS DE PERTO

No diálogo não prevalece senão uma só refração do pensamento: aquela que produz o interlocutor como o espelho, no qual queremos ver nossas ideias refletidas tão belas quanto possível.

(NIETZSCHE, 2006, p.221)

A metodologia utilizada pelos dois colaboradores enquadra-se no método “tradicional” ou a que mais se aproxima dele. Essa postura de suas atuações pedagógicas pode ter origem na formação acadêmica. A esse respeito, observa-se o que Vasconcelos (2002, p. 17) esclarece que a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante nas escolas, “apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é mais presente [...] talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente”.

Diante dessa realidade, urge uma reflexão sobre os ganhos e prejuízos na metodologia dita tradicional, para que se possa partir para novas possibilidades de uma prática diferente e uma nova concepção de educação.

Os professores colaboradores atuam de forma a atender a rotina da escola; suas ações se concretizam na exposição objetiva das ideias dos textos, transmitindo os elementos mais importantes para compreensão deles. Assim, a ação pedagógica segue a apresentação do tema através da exposição verbal, responder questões sobre o tema e submetê-los a uma avaliação. Dessa forma, cumpre-se o programa.

A metodologia expositiva nega aos alunos uma relação interativa com o conhecimento, sem aprendizagem significativa, apenas memorizando as ideias através de palavras-chave do texto trabalhado.

Deve-se considerar que o aluno é um ser concreto e que traz em sua bagagem, experiências culturais e sociais, o que significa dizer que sua aprendizagem não ocorre só na reprodução de conhecimentos transmitidos via professor.

Os temas presentes na exposição dos professores colaboradores orientam valores e a dinâmica do ser humano que, caso fossem atualizados pelos alunos, estaria efetivamente trabalhando a formação pessoal, social e emocional.

A prática docente como transmissão de saberes feito tira a liberdade criadora do aluno, do pensamento livre e um campo no qual aluno e professor poderiam fazer descobertas e atualizar novos conceitos atualizando-os no acontecimento da sala de aula.

O grande desafio para a filosofia é oferecer uma formação na qual tenha como princípio orientador a formação para o longo da vida, isso implica uma prática pedagógica na qual o aluno se sinta parte do processo educativo.

A relação do sujeito com o objeto do conhecimento é insuficiente para descrevê-lo, faz-se necessário o sujeito pré-existente como ponto ou referência para o acontecimento da aprendizagem.

Outro fato a ser considerado é que o saber transmitido minimiza a capacidade do aluno de ser afetado no acontecimento e, dessa forma, limita a criação, a construção e a invenção.

Os dois colaboradores, ao colocarem exemplos que configuram um acontecimento possível do cotidiano das pessoas, demonstravam uma atitude que antecipa e precipita uma aproximação com o aluno; isso já parecia diminuir a distância entre eles (professor/aluno). A palavra precipitar é aqui colocada no sentido de fazer chegar antes do tempo, antecipadamente, fazer com que o aluno se volte para o plano no qual o professor objetiva chegar, e é precipitar também por não saber se com o exemplo dado vai ou não fazer a ponte entre o saber do aluno e o conhecimento que está sendo reproduzido ou rerepresentado.

A articulação não assegura o movimento do pensamento no plano traçado pelo professor, mas quanto mais saberes se coloque em movimento, do pensar sobre um tema, menos risco há na precipitação.

Em relação aos saberes, Tardif (2002, p. 43) esclarece que:

Os mestres não possuem mais saberes mestre (filosofia, ciências positivas, doutrina religiosa, sistemas de normas e de princípios formados etc.) cuja posse venha garantir sua maestria; saber alguma coisa não é o mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui em si mesmo nenhum valor formado; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor [...]. Os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua maestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes.

A metodologia dita tradicional se caracteriza pela reprodução do conhecimento através do professor que “transmite” aos alunos saberes, pressupondo estar ensinando. Oferecer saberes sem que aconteça o movimento do pensar não faz sentido, logo não tem significado para o aluno. A aprendizagem ocorre com o encontro dos signos e das significações.

Para Deleuze (2003, p. 15) “[...] é precisamente o signo que é o objeto de um encontro que garante a necessidade daquilo que é pensado”.

Dessa forma, o que se pode afirmar é que a transmissão sem interpretação, sem explicitar o signo que leve ao aluno a pensar não se pode afirmar como sendo aprendizagem.

Segundo Gallina (2008, p. 92-93), “[...] o encontro como signos propicia a aprendizagem, e que ele é indispensável para a busca da verdade num tempo que se pede. O que se pede parece de várias maneiras conforme a diversidade de signos”. É importante destacar também, que não será somente uma relação de identidade nos signos que possibilitará relação de descobertas de outros mundos diferentes.

Chamou-nos a atenção em um dos colaboradores a repetição das mesmas palavras, essa ação bem característica do professor, talvez, buscasse o que Deleuze define na filosofia de Nietzsche: a diferença como fator original em que uma se relaciona com outra força que domina e uma outra dominada, ou seja, em busca de uma potência de uma força ativa ou reativa até que a vontade potência afete o desejo de busca, isto é, o aluno sendo afetado pela repetição, que é uma força externa, pode despertar uma vontade, e isso supõe um dever interior, no entanto, como após o esforço ou a provocação do professor, não é dado espaço para o movimento do pensar, essa ação fica restrita a ele mesmo com a explicitação do movimento.



**FIGURA 6** - Alunos em sala de aula.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A temática que norteia este trabalho, que é o desafio do professor de ir além da escolarização na sua prática docente, encontra um suporte nos avanços tecnológicos, que têm causado constantes transformações no modo de vida das pessoas, e uma das preocupações diante desse contexto é a possibilidade de uma leitura compreensiva dos acontecimentos e,

nesse ponto, a filosofia encontra lugar variado, sendo um deles o de codificar nosso tempo, como fazer novas leituras e certamente melhores escolhas.

Observar a prática do professor de filosofia é saber se o profissional ao qual se confia o magistério da filosofia atende à especificidade e objetividade a que ele se propõe, sabendo que se trata de uma tarefa difícil, pois deve nortear o processo de construção do conhecimento que conduz o ser ao exercício reflexivo.

Com a inserção da filosofia no currículo de Ensino Médio, cria-se perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva, que possibilita ao estudante uma interpretação do mundo vivido, como também numa conduta problematizadora diante de situações novas. É diante de tal perspectiva que surgem várias indagações sobre a prática pedagógica do professor de filosofia e o processo ensino-aprendizagem que venha a contemplar as aspirações vindas da presença da filosofia no Ensino Médio.

As observações feitas em salas de aula das escolas públicas em Teresina-PI possibilitaram a construção de alguns problemas a cerca da prática do professor de filosofia e as dificuldades enfrentadas, no que se refere ao pensar filosoficamente e com o desenvolvimento do pensamento reflexivo tomando como referência o exercício interpretativo.

### 5.1 O tradicional é atualizado



**FIGURA 7** - Verificando exercícios solicitados  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Um dos temas trabalhados pelo professor colaborador foi “Limites da Liberdade”. O professor inicia a aula limpando o quadro e, após a chamada, dá início à leitura do texto, iniciando pelo conceito de “Liberdade condicionada” e sem que houvesse nenhuma manifestação sobre o assunto por parte dos alunos, segue pedindo que um deles faça a leitura de um parágrafo do texto, o que é obedecido, e o professor retoma e faz a explicação da liberdade condicionada e que ela está entre a liberdade zero e a liberdade infinita, e se utiliza de exemplos das situações do cotidiano para afirmar que a liberdade é condicionada e limitada e é negada pelo determinismo. Uma aluna pergunta: o que é determinismo?

O professor responde falando da relação necessária entre a causa e efeito e complementa exemplificando como o índio lida com a liberdade.

O tempo da aula termina e o professor diz: amanhã continuaremos.

A pergunta da aluna era pertinente, o professor responde dando a significação da palavra, no entanto foi um momento em que se configurou a imagem do professor reprodutivista de conceitos prontos, pareceu mais hábito cristalizado em que o professor tem o domínio de saberes teórico e que articula tais saberes como se o aluno fosse apenas o receptor; a ele, o professor, cabe o papel da interpretação dos temas, esperando que os alunos compreendam a partir de sua exposição.

Durante toda a exposição, o texto foi a base; numa postura de controle, os alunos mantinham-se quietos, embora nem todos estivessem ouvindo o que estava sendo exposto.

Em outro momento, o professor entra na sala, cumprimenta seus alunos e inicia imediatamente a chamada, em seguida pergunta se os alunos haviam feito a leitura indicada na semana anterior; sem resposta, ele mesmo segue fazendo a leitura do texto. Trata-se de uma xérox do artigo de revista que trabalha a ideia de corrupção, de Maquiavel. Entre um parágrafo e outro, o professor parava procurando explicar o significado de algumas palavras. Ao final da leitura, pede a participação de um aluno para que fizesse a interpretação de um parágrafo, o aluno responde que não havia feito a leitura, passando a tarefa para outro. Esse responde não ter entendido o texto. Acaba o tempo e o professor diz que continuará na próxima aula.

Observamos que o discurso do professor é a de quem procura transferir para o outro um conteúdo pronto, com gestos cadenciados de repetição de frases textuais, no entanto, a ideia que se quer é de desafio aos alunos.

Os discentes, porém, não se dispõem a participar, mesmo quando solicitados, pois ainda que para repetir o que foi lido, requer que o aluno tenha memorizado o que leu, e

ainda assim, uma exposição pessoal de um dado conteúdo, nessa modalidade, podendo até recitá-lo de memória, mas sem capacidade crítica.

Paulo Freire (2008, p. 86) defende a curiosidade como uma ferramenta importante para a produção do conhecimento do objeto e que este se dá através do diálogo aberto e não da “passividade do aluno”. Nesse sentido, “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”.

A ideia do texto, em nenhum momento parece ter despertado a curiosidade da turma, logo não podemos esperar que o aluno venha fazer perguntas ou responda ao professor quando é solicitado.

A prática docente de um professor de filosofia deve e pode acontecer dentro de métodos consagrados, como também de reinvenção de novas possibilidades, mas desde que venha motivar nos nossos alunos atitudes críticas, como afirma Medeiro (2005): “O campo filosófico é um universo imenso a explorar e a tematizar”.

A ação pedagógica deve estar pautada na concepção de que a filosofia está sempre a (re)fazer-se, cabe ao professor atualizar a ideia de uma visão pedagógica em que seja um pulsar de sentidos, que motive o ser a busca pelo conhecimento e a tomada de atitude diante das várias faces da vida. Medeiros (2005, p.375) refere-se à filosofia como um fato pedagógico e “como pedagogia, a filosofia também cresce e ajuda a crescer, vive e ajuda a viver, compreende e é compreendida. Falta construir caminhos sólidos de cumplicidade entre a filosofia e os sujeitos que a praticam e vivem”.

A relação estabelecida entre professor e aluno, permite colher expressões que orientem ações reflexivas e problematizadoras e que impulsionam a criatividade. A sala de aula é um espaço aberto à multiplicidade de acontecimentos (matéria-prima) para a prática docente do professor de filosofia.

## **5.2 As experiências e os atos de fala**

O professor colaborador foi observado nas oito salas em que atuava e em nenhuma delas provocou desafio ou despertou nos ouvintes uma reação ao que estava sendo repassado. Notou-se apenas um esforço de ser ouvido e obter a participação dos alunos. Em todos os textos trabalhados era comum num determinado momento o aluno ser solicitado a completar a frase iniciada pelo professor, como se observa no exemplo ao responder a uma aluna que pergunta:

– Professor, se não fizermos nada a corrupção se espalha?

Resposta:

– Sim, isso mesmo, pois para Maquiavel a corrupção é uma... (pausa) doença!

Encerrando aí e dizendo:

– Por hoje é só.

Será que ele percebeu o plano no qual se encontrava a expressão da aluna ao fazer tal pergunta?

Forçar com a paradinha (pausa) para que os alunos completem a frase é medir algum entendimento sobre o assunto?

Ao fazer a pergunta, a aluna falava de um plano melhor, de um espaço de entendimento que não foi compreendido pelo professor, já que ele respondeu com a visão contida no texto. Isso implica dizer que não houve comunicação, pois o conteúdo da pergunta pedia mais que a repetição da interpretação da ideia de corrupção em Maquiavel; faltou interação entre professor/aluno. A esse respeito, Medeiros (2005, p. 259) defende a comunicação numa dimensão relacional e compreensiva.

As pessoas quando estão em interação tem como supostos e pressupostos muitos planos que intervêm nesses mesmos processos comunicativos. As experiências de cada um, o universo perceptivo, as convicções, a informação disponível, os conhecimentos adquiridos, os modelos e arquétipos socioculturais e a multividência individual, entre outros fatores, não deixarão de interferir nos atos da fala, na comunicação e na compreensão entre as pessoas.

A responsabilidade do professor para com o aluno vai além do transmitir, do ensinar, do mediar, é de bom-senso que na interação dialógica/comunicativa, o professor perceba e assimile o lugar, de onde é feita a interpretação, localizar o aluno, ou seja, saber de onde ele está falando.

Quanto à pausa que o professor faz para que o aluno complete a frase ou pensamento, é, no mínimo, subestimar a capacidade do aluno em compreender mais do que está sendo reproduzido e tratá-lo como depositário de informações. Dessa forma, negamos que o aluno tenha a oportunidade de fazer voos por lugares desconhecidos; impossibilitando-o de assumir uma postura criadora ou, como diz Paulo Freire (2005), “o professor autoritário, que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora”.

A relação professor/aluno se dá por exposição de saberes conceituais, em que a aprendizagem ocorre em um movimento interno, visto que o movimento ocorre num processo de reconhecimento, sem produção de significados. Como se trata de um movimento conceitual, não há uma conexão com a vida experiencial do aluno, pois o movimento é uma mediação entre a articulação de ideias que já se encontram prontas e repletas de conceitos, que são colados sem nenhuma conexão, por não produzir significados. Isso impossibilita o movimento

do pensar e, conseqüentemente, não há construção do conhecimento. Não se pode esquecer de que saber movimentar conceitos é dar significados e fazer conexões.



**FIGURA 8** - Alunos se apressam para sair ao término do exercício  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

As ideias dos textos podem ser consideradas como “caixas pretas” que continuam invioláveis, pois nelas existem múltiplas articulações conceituais, que não são percebidas. O movimento que ocorre na ação docente são articulações dessas categorias em que poucos conseguem fazer esse movimento.

O que esperamos com as observações da prática do professor de filosofia é encontrar aquilo que dá a forma e o contorno da prática profissional em que o dinamismo é capaz de movimentar ou provocar no outro a reflexão e a leitura do mundo em que vive. Ir além na ação docente é também romper com os hábitos cristalizados na prática, embora sabendo que a própria formação acadêmica segue os mesmos moldes.

Há uma compreensão de que a filosofia no Ensino Médio não objetiva a formação de futuros filósofos, mas que ela possibilita aos jovens desenvolver pensamentos próprios; pensar melhor, fazer leitura do mundo em que vive e fazer melhores escolhas.

Para Benetti (2006), o professor deve abrir espaço para que o aluno experimente o filosofar, ou seja, devem-se oferecer elementos para que o aluno possa envolver-se com o pensamento filosófico.

Pelo conteúdo e pela metodologia usada pelo professor Maquiavel, podemos observar que ele age como se todos os alunos aprendessem os ensinamentos reproduzidos de forma igual; logo, ele ensina e o outro aprende. Diante dessa constatação, precisamos repensar a objetividade do ensino de filosofia.

Voltando às observações, na exposição dos temas, o professor se concentra e repete várias vezes os conceitos num esforço para que os alunos acompanhem o raciocínio que é dele, faz em todos os textos o uso da “paradinha” quando vai reforçar a ideia, conduzindo o alunos a completar a frase em que a palavra-chave é o componente essencial do conceito. O repasse dos conceitos não é atualizado, não há, portanto, um espaço para que o conceito evolua. As ideias do texto são repetidas em vários momentos da exposição como também através das questões que eram cobradas em forma de exercícios.

Vejam, agora no turno da tarde, uma prática do colaborador, que tem como atividade resolver as questões sobre o texto já explicado na aula anterior: O professor entra e logo em seguida vai copiando as questões; ele faz a chamada, levanta-se e vai passando nas cadeiras para ver e anotar quem estava resolvendo as questões que assim foram colocadas:

Questões do texto 5 – “Maquiavel e a corrupção”.

1. Diante da corrupção, o que se destaca para a conservação das instituições políticas?
2. A que se relacionam as disputas entre grupos políticos?
3. Explique o terceiro parágrafo.

Como era o último horário, aqueles que terminavam mostravam o caderno ao professor e eram liberados para ir para casa. O mesmo aconteceu nas outras salas: se terminava o exercício, dava-se por encerrado o conteúdo, uma vez que fora feita a leitura acompanhada pela explicação do professor e que o aluno respondera às questões, que reforçavam a interpretação do professor.

A repetição feita pelo colaborador de palavras-chave para reforçar o “entendimento” tem um efeito que certamente não é desejado pelo professor. Observou-se que alguns alunos, com o desejo de saírem logo, procuravam no texto as palavras enfatizadas repetidas vezes e presentes na pergunta e então esses alunos copiavam o parágrafo sem fazer uma leitura interpretativa e entregavam ao professor; se a “façanha” fosse percebida, o aluno voltava a fazê-la e se não, era liberado. Isso nos leva a pensar como é arriscada a exposição sem interação professor-aluno, pois a colagem feita pelo aluno corresponde exatamente àquilo que foi “ensinado”.

O texto trabalhado enfatizava o problema da corrupção nos órgãos públicos, estávamos às vésperas de eleição para prefeito, o tema em si era oportuno para se dialogar e contextualizar o momento político e as relações de poder, que se estabelecem entre indivíduos e/ou grupos sociais. Esse espaço poderia levar ao aluno a vivenciar e atualizar os conceitos relacionados às ideias elaboradas, bem como criar novos conceitos.

Perguntou-se ao professor se a escolha do tema tinha relação com o momento político, ele respondeu que o momento pedia, já que os meios de comunicação e os programas políticos fazem referência à corrupção, ao poder, etc.

O texto apresentava uma criticidade à gestão da coisa pública, no entanto, percorrido os momentos de leitura e interpretação feitas pelo professor, não podemos opinar se ocorreu alguma mudança no aluno quanto à sua visão crítica, suas crenças e percepções.

Os temas filosóficos não garantem que o pensamento vá formar imagens e, para que isso ocorra, é necessário um espaço que possibilite o movimento do pensar. Entende-se por movimento do pensar a criação livre, sem estar associado a uma repetição estática ou na generalidade, mas dá-se no caos. A repetição acontece na imaginação que vai de encontro à diferença. A esse respeito, Gallina (2008, p. 123) afirma que “a aprendizagem coincide com a atividade de pensar [...]; aprender, assim como pensar, é antes de tudo uma experiência de invenção e de solução de problemas”.

A filosofia deleuziana deixa claro que o movimento do pensar é impulsionado pelos signos e que estes estão inseridos no mundo dos acontecimentos, porém só se tornará visível se for dado um espaço para que o virtual se configure ou se atualize.

Esse movimento, a princípio, parte do senso comum, ou seja, refere-se à identidade subjetiva da forma do objeto. Essa faculdade do pensar, naturalmente, está presente no processo de reconhecimento. A reconhecimento ocorre necessariamente na imagem do pensamento.

Não é interesse da filosofia a reconhecimento como modelo transcendental, mas romper com essa aparência das coisas. Já que se entende que a imagem preservada no pensamento apenas se mantém e, para a filosofia, é necessária a atualização do que é virtual, ou seja, fazer acontecer.

Não é essa forma de pensar que tentamos configurar; o que buscamos é ir além, é extrapolar o que é particular, as banalidades e partir para novas aventuras. Isso não significa ignorar a importância da reconhecimento, uma vez que ela está presente em nosso dia-a-dia. Como afirma Deleuze, ela só é insignificante como modelo especulativo, mas tem sua finalidade prática nas imagens do pensamento como cognitivo natural.

A ação docente em que a identidade do conceito é a representação de seus elementos remete ao mesmo processo da reconhecimento, isto é, buscar semelhanças como elemento da percepção.

### 5.3 O que faz sentido mexe com a emoção e a razão

A motivação dá uma outra dimensão a prática pedagógica. Isto foi percebido quando o professor inseriu um elemento novo na sala de aula (a música). Com essa pequena alteração a mudança do comportamento dos alunos foi perceptível e permitiu um momento de interação.



**FIGURA 9** - Atenção dos alunos voltada para música  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Diante da música *Candidato Caô Caô* os alunos logo se manifestaram, de modo que surgem questionamentos sinalizando, assim, que o objeto conhecido (a música) fez sentido e, portanto, provoca movimento, não restando dúvida que os mesmos foram afetados emocionalmente. Prova disso são as questões levantadas durante a explanação do professor. Essa afetação possibilitou um movimento racional, quando o aluno questiona: “- Por que banana prata”, este já não se encontrava no mesmo plano interpretativo do professor, existiam aí relações internas e individuais com possibilidades de construir ou desconstruir conceitos, como é a função da filosofia defendida na pedagogia deleuziana.

Esse acontecimento (o da criação) ocorre dentro de um plano de imanência, dando uma alternativa ao processo educacional, fazendo da sala de aula um espaço para o exercício da produção e criação de conceitos, e neste, o diálogo produzido pelo aluno deve ser significativo, não só pela dialogicidade produtiva, mas por respeitar a diversidade e multiplicidades sócio-culturais proporcionando o momento significativo para o aluno. No

entanto, se a relação professor/aluno não romper com o modelo de abordagem tradicionais da reconição, impossibilita qualquer momento criador ou de aprendizagem.

Poderíamos fazer referências a muitos outros momentos que passaram despercebidos pelo professor, ou seja, da falta de sensibilidade do mestre em não entender que quando o aluno questiona, este oferece não só o plano de imanência no qual está situado, mas também a oportunidade de aproveitar a questão levantada pelo aluno e trabalhar junto rumo a outros questionamento e novas criações.

Um outro fato que nos chamou a atenção é que sempre que o professor dava uma resposta, os alunos, de imediato, tentavam copiar. E a atenção do professor voltava-se justamente para aqueles que correspondiam a essa prática (o copiar).

Como podemos observar, o professor se utiliza de um monólogo quando trata de expor as ideias do texto, sem deixar acontecer uma prática comunicativa em nenhuma das salas.

O que foi comum em todas as salas (oito salas de 1º ano) é que o recurso utilizado pelo professor (música e letra) teve uma aceitação, motivou, e além de tudo, chamou a atenção dos alunos. Lembrando que a música era de conhecimento da maioria, o que nos permite dizer que a experiência contribui significativamente para o comportamento apresentado. A recordação da música dava um novo sentido ao aluno, não como movimento do pensamento crítico que parecia ser o objetivado pelo professor, mas por estarem falando a mesma língua, ou seja, o fato de estarem diante de uma imagem que eles reconheciam, demonstraram uma afinidade que pode ser caracterizada como reconição das ideias prontas. Porém, isso significa não significa dizer que houve o movimento do pensar, uma vez que não basta recordar a imagem sem criar algo novo.

No movimento do pensar faz-se necessário, não a lembrança, mas a destruição da mesma, romper com as imagens, como diz Deleuze (2006, p. 137):

Não contemos com o pensamento para mudar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que a força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento.

O movimento pode ser reconstituído de cortes fixo no tempo, como também ao recorrer a fatos em que aparece sucessão de acontecimentos, pois o movimento acompanha os fatos, mas para isso é preciso criar imagens e recriá-las sempre que haja espaço de possibilidade para o acontecimento.

O elemento conhecido (música), bem como os conceitos, designa tão somente resignificação e numa relação dialógica entre professor/aluno; esse momento, que poderia suscitar fortes descobertas que causassem estranheza, possibilitaria à destruição de pensamentos rígidos.

Mais isso não aconteceu, uma vez que a música fez sentido, porém não foi dado ao aluno possibilidades de um pensamento voluntário. Outras faculdades do senso comum poderiam ser despertadas, mas pela falta de sensibilidade do professor em estabelecer condições numa relação com os alunos e não para os alunos, o senso comum das representações desapareceu. Assim não possibilitou o movimento do pensar, esse movimento não trouxe a possibilidade a novas faculdades que elevassem o pensamento da condição de aprisionamento, causado pelas opiniões ou pela memória para um estado livre. Para Deleuze e Guattari (2007, p. 53),

[...] a imagem do pensamento só retém o que o pensamento pode reivindicar de direito. O pensamento reivindica 'somente' o movimento que pode ser levado ao infinito. O que o pensamento reivindica de direito, o que ele seleciona, é o movimento infinito ou o movimento do infinito. É ele que constitui a imagem do pensamento.

Na comunicação, o professor pode fazer o encadeamento de uma faculdade à outra através da problematização das ideias, colocando o pensamento em relação aos obstáculos.

O ensino da filosofia tem características que diferem de outras, portanto o professor não deve estar na sua prática docente apenas como um mediador, que domina técnicas e teorias, isso faz um operário qualquer, mas pela atitude filosófica, o professor vive o movimento incessante do pensar reflexivo e busca a diferença entre os conceitos e ideias, que dão origem aos problemas que compõem a realidade, seja em tempo real ou não.

O professor de filosofia não busca no texto o conteúdo dentro das ideias sistematizadas, mas a contextualização, as motivações e intenções do autor, o sentido dado e as condições que o texto oferece para o movimento do pensado ou do não pensado.

Dessa forma, pode-se atribuir ao professor de filosofia a tarefa do movimento incessante do pensar. A disciplina de filosofia não se resume ao espaço para soluções de problemas, nem à busca de verdades, porque ela é um convite ao pensar sem se deter ao aprendido ou a algum saber já pronto, pois tudo é movimento rumo ao diferente e impulsionado pelo desejo de busca, para tanto, faz-se necessária uma relação professor/aluno numa predisposição ao exercício do pensar, que requer um esforço intelectual, buscando alimentar o espírito com o desejo de busca.

Para Husserl (*apud* DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 185), o pensamento se movimenta em face do mundo sensível povoado de objetos e só depois se encontra o mundo ideal, que se expressa na intersubjetividade, pois “não são somente vividos imanentes ao sujeito solipsista, mas as referências sujeito transcendental ao vivido; não são variáveis perceptivo-afetivas, mas as grandes funções que encontram nessas variáveis seu percurso receptivo de verdade”.

O que se percebe é que a experiência é o princípio que segue os vestígios para ir além, atingir o singular ou a diferença, segundo Deleuze.

Na repetição das ideias do texto trabalhado pelo professor, objetiva-se uma compreensão por parte dos alunos, que agem como receptores, mas era perceptível que, numa explicação dada e relacionada com algo do cotidiano, como no caso da música, o que chamou atenção do aluno foi a “banana prata” em meio às ideias do político e do malandro; é possível que ali houvesse o entendimento das ideias, pois “banana prata” era algo de sua experiência, mas não sabia a ligação para que ela aparecesse na comparação. A banana foi a diferença que levou o pensamento no movimento e ao desejo da busca, cristalizando assim uma atitude filosófica e o pensamento torna-se autônomo.

Para Deleuze e Guattari (2007, p. 186), “[...] não são os conteúdos sucessivos do fluxo de imanência, mas os atos de transcendência, que o atravessa e/ou carrega determinando as significações da totalidade potencial do vivido”.

Fazer a leitura e a interpretação de um texto filosófico é refazer o percurso crítico que o autor se utilizou na produção dele. Assim, não esperemos que o movimento do pensamento ocorra naturalmente, a significação surge pela totalização do vivido.

O que caracteriza o ensino de filosofia não é a busca da verdade, refazendo o que foi sistematizado pelos filósofos, mas o exercício do pensamento na direção de encontrar o sentido das coisas e da experiência vivida.

A ação do professor de filosofia deve acontecer seguindo as orientações pedagógicas que acredita ser eficaz a sua intencionalidade, mas deve-se considerar que sua prática não é um vale-tudo, porém tudo é possível dentro do plano estabelecido.

Assim, para Kant (1999, p. 81), o princípio da razão reside na consciência *a priori* do tempo e espaços, e convém a todos e, como em todo conhecimento, esse princípio individual é o “motor” que movimenta o pensamento filosófico. O que significa dizer que estabelece um espaço que possibilita a atitude filosófica em cada um, segundo suas condições de possibilidades, deve-se envolver em um plano em que o pensamento se movimenta no sentido de encontrar o que Deleuze chama de “diferenças”. Essa diferença não se refere só ao

já experienciado, mas ao que flui do movimento. E como diz Schopenhauer (1999, p. 08) “o mundo é minha representação”.

Ao proporcionar uma relação dialógica professor/aluno, o movimento vai além da dialogicidade, como diz Kohan (2000, p. 125).

O diálogo não é somente troca de ideias, mas a produção delas; ele produz transformações interiores; o diálogo é colocado como indispensável para que os alunos encontrem fundamentação às suas respostas; de uma forma ou de outra, o diálogo produz pensamento. É o pensamento dialógico que provoca a crítica e incita a criatividade.

No geral, as aulas observadas dos professores nos mostram que os conteúdos aproveitavam problemas relacionados ao universo social e que estavam próximos do vivenciado pelos alunos; embora as questões políticas fossem colocadas numa visão mais geral, possibilitavam ao aluno fazer uma relação com a realidade experimentada ou pelo menos que já ouvira falar e, com isso, as aulas poderiam ser um espaço de intensas discussões filosóficas.

E acrescentaríamos ainda que, na relação dialógica, há oportunidade de revermos discursos, posições que, muitas vezes, estão carregadas de preconceitos; até mesmo quando se planeja, corre-se o risco de buscar a criticidade dos princípios orientadores do agir do professor sem considerar as diversidades que comportam na sala de aula.

Para que se estabeleça uma discussão sobre determinado assunto é inegável que se tenha um espaço para que isso ocorra. Embora o professor tenha colocado como suficiente a hora/aula de 45 minutos, percebeu-se que, em alguns momentos, havia uma pressa para a realização das tarefas, seja para explicar sobre o tema ou porque o tempo expirava logo após os alunos copiarem as questões de interpretação. Assim, as respostas e demais comentários ficavam para a outra aula.

Ao selecionarmos um texto, espera-se que aquele que fizer contato com ele não o faça somente como quem busca aprender os conceitos nele contidos, mas que ultrapasse seus limites, movimentando um pensar extra-textual; esse movimento é singular, o que minimiza a interferência do professor, já que cada um vai sentir e vivenciar diferentemente, mas é nesse contexto que surge a ação criadora, dependendo da intensidade dos componentes contidos no texto e das experiências individuais, bem como das possibilidades para que cada um encontre algo que o toca, despertando o desejo de busca.

Ao fazer a leitura de um texto, quem o faz traz consigo o aprendizado experimentado, que, no movimento do pensar, encontra significações que podem fazer emergir novos conceitos, novas leituras.

O encontro com a filosofia não ocorre apenas com aqueles que se detiveram sobre esse estudo; o senso comum pode ser um ponto de partida para movimentar o pensamento filosófico. Achar que a filosofia é um saber especializado e reservado àqueles que possuem requisitos necessários para compreendê-lo e exercitá-lo, é um erro. Coutrim (2006, p. 160-161) ao se referir ao ato de conhecer faz referência ao empirismo de Kant afirmando que o conhecimento é posterior à experiência. Ou seja, é preciso um trabalho do sujeito para organizar os dados da experiência.

A filosofia deve descer do pedestal que muitos a colocam; pensar assim é legitimizar para hoje o que se pensava na Grécia Antiga, quando a filosofia era destinada a alguns e a outros não.

Uma experiência filosófica não pode ser banalizada se for feita sobre coisas simples do dia-a-dia das pessoas. Na verdade, o que é sempre uma experiência filosófica? O homem comum não filosofa? O que ele pensa não tem validade em se tratando de um experimento do pensamento em movimento?

É consenso entre os educadores que a filosofia pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, capacitando-o para a vida democrática, levantando uma questão: qual a filosofia que desenvolve o espírito crítico e a capacidade argumentativa da ideia? Que filosofia ensina o aluno a fazer leitura da realidade na qual vive?

Pensar o ensino de filosofia em que o professor tem a responsabilidade e a preocupação com o conhecimento, reproduzir as ideias não é garantia de ensino, menos ainda que ocorra aprendizagem. Pode-se pensar em uma aprendizagem a partir do percurso feito pelo aluno, levando em conta o discurso do professor para estabelecer o plano no qual colocará o movimento do pensar filosófico. Para tanto, provocar um esforço intelectual, o que requer do professor uma formação que lhe ofereça também um fazer filosófico; desse modo, sua experiência poderá oferecer o que podemos chamar de um espaço de possibilidade para o experimentar filosófico.

O professor impede que os alunos conversem ou saiam da sala no meio da aula, mas não tem a preocupação com os alunos que silenciosamente não prestam atenção naquilo que se está falando ou lendo.

Fazer o registro da prática de um professor de filosofia de uma escola pública de Ensino Médio certamente não é amostra suficiente para fazer afirmação acerca da prática docente dos professores de filosofia como um todo, mas nos permite uma análise dos eixos significativos sobre o ensinar, bem como nortear outras construções voltadas para a reflexão da ação pedagógica.

## CAPÍTULO VI

### PROFESSOR DE FILOSOFIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Então, ao propormos a ideia de uma aprendizagem enquanto prática filosófica, estamos falando de um fazer filosófico, no qual a atividade do professor de filosofia não se faz sem a realização de um movimento singular em sua própria linguagem.

(GALLINA, 2008, p.137)

A melhoria da educação é responsabilidade de todos os segmentos da sociedade e, quanto ao desempenho do professor, não basta a qualificação profissional, é preciso que ele faça parte das decisões relacionadas à educação, como também oferecer-lhes condições para o desenvolvimento da ação docente.

À disciplina de filosofia, agora presente na grade curricular do Ensino Médio, lhe é atribuída assumir um papel que vai além da tentativa de uma explicação racional, os princípios das coisas, da ordem do mundo e do cosmo, como na Grécia antiga. Isso implica o envolvimento de toda a coletividade, que deve buscar instrumentos que melhorem o desempenho da ação pedagógica e da qualidade do ensino.

O professor de filosofia se vê cada vez mais desafiado na sua prática docente, uma vez que espera uma ação renovadora para uma formação indispensável que possibilite ao aluno, ao término do Ensino Médio, uma preparação para dar continuidade aos estudos posteriores e ao exercício da cidadania.

As recomendações são feitas no sentido de uma prática educacional voltada para o desenvolvimento do homem dinâmico, crítico, versátil, que saiba trabalhar em equipe e adquira competência para viver momentos de conflitos. A nova lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional coloca a filosofia como disciplina que domina os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, e ela tem assegurada sua presença em caráter obrigatório no Ensino Médio, desde 2006, através da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em que as redes estaduais tiveram um ano para se adaptarem; como isso não foi atendido pelos conselhos estaduais, precisou-se de outra lei que fizesse cumprir a resolução: Lei n. 11684 de outubro de 2008.

A comissão Internacional sobre educação para o século XXI, criada oficialmente em 1993, após vários encontros com participantes de vários países e segmentos sociais,

elaborou um relatório que tem por objetivo orientar e recomendar ações políticas educacionais para o novo século. Nos relatórios, observou-se que há um entendimento da necessidade de desenvolver no ser humano aprendizados que potencializem viver situações conflitantes, o que é característico das alterações causadas pelo movimento da globalização e promovendo valores como responsabilidade e equidade.

A prática docente do professor de filosofia do Ensino Médio não comporta modelos estatizantes, pois é nesse momento de escolarização que precisamos oferecer condições para a continuidade do processo educativo dentro daquilo que é objetivado na formação secundária; a educação é um processo em movimento e, se desejarmos ir além, precisamos recriar novas práticas que sejam inovadoras e que ofereçam sustentação e continuidade possíveis que atendam aos interesses do aluno.

Nessa ambiência, algumas questões poderiam nortear uma prática que atendesse aos anseios dos profissionais em educação. Entre muitas questões, poderíamos interrogar: qual a prática de nossos professores do Ensino Médio e, em especial, a do professor de filosofia? O que de fato proporciona a construção e reconstrução de saberes? Ao planejar uma aula, é possível despertar no outro o desejo de busca?

Visitando a filosofia dos conceitos em Deleuze e Guattari, encontramos não só as respostas a essas perguntas, mas certamente uma nova leitura de uma prática docente como um espaço de condição de possibilidades.

Não seria um erro afirmar que a filosofia dos conceitos de Deleuze se configura adequada a uma prática educativa capaz de atender às necessidades do homem de hoje. Nesse particular, a filosofia de Deleuze tem contribuído de forma significativa por oferecer suporte teórico para uma nova forma de pensar a educação e os problemas que dela derivam.

### **6.1 Propondo a configuração de uma prática, buscando a criação de um conceito**

Deleuze e Guattari, ao responderem o que é filosofia afirmam que “a filosofia é a arte de firmar, de inventar, de fabricar conceitos”. Diante do exposto é que surgiu a necessidade de retomar a questão sobre a ação pedagógica do professor de filosofia: o que ensinar? Como ensinar? Ensinamos o quê? Uma das atribuições dada à disciplina de filosofia no Ensino Médio é o da formação de um novo homem que seja capaz de fazer a leitura crítica-reflexiva da realidade em que vive, modificando e melhorando as relações, promovendo valores e respeitando as diversas culturas, fazendo da prática docente um espaço de atualizações de conceitos.

De acordo com Broncanelli (2007, p. 305-306), para alcançar o projeto tão ambicioso, precisamos pensar uma educação com dimensões processuais sobre a verdade e o conhecimento sobre o sujeito e a subjetividade.

O processo de subjetivação, para Deleuze, ocorre a partir do plano de imanência. Por plano de imanência podemos entender a totalidade daquilo que existe. Pela problematização do plano de imanência se produziriam as várias dobras e desdobras do mundo, ou seja, do processo de dobradura do mundo, em que se desencadearia o processo de singularização ou de subjetivação do mundo que seria o responsável pelas singularizações. Cada dobra, por seu modo de se dobrar, constituir-se-ia como uma singularidade. Assim, as singularidades são como hecceidades resultantes dos processos de subjetivações. Por isso, não existe sujeito. As hecceidades são dobras que surgem como efeitos de problematizações do mundo, como um processo um processo de subjetivação que se singularizaria com uma resolução do problema do mundo. Ao contrário do sujeito, a hecceidade é o efeito da experimentação do mundo, cujo movimento produz lugares de reinvenção como singularização do mundo que se singulariza.

Entenda-se que a subjetividade, no sentido dado por Deleuze (2006), é a configuração do pensamento potencializado pela experiência simultânea no processo educacional, na relação professor aluno, sem buscar o conhecimento verdadeiro, mas experienciando a realidade. A metodologia tradicional se apropria de verdades primeiras (axiomas), no entanto a questão é saber quais os elementos constituintes para a atualização.

Desse modo, pensamos uma prática docente a partir da ideia de conceito definido por Deleuze e Guattari (2003, p. 34): “O conceito define-se por sua consistência, endoconsistência e axoconsistência, mas não tem referência; ele é auto-referencial, põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo em que é criado; o construtivismo une o relativo e o absoluto”.

Um conceito é definido pelos seus componentes, possui contornos irregulares, são múltiplos, possui sua história e ao mesmo tempo conduz a um problema, deve ser sempre atualizado ou destruído. Nos conceitos encontramos componentes que convergem, mas mesmo assim mantêm sua singularidade. Os componentes do conceito são signos linguísticos com seus significados e significantes, portanto, também conceitos.

Compreender o conceito é mais que aquisição do *status* virtual, é torná-lo real pelo movimento do pensar o que virtualmente está presente no conceito e que ainda não é atualizado.

Atualizar já é o exercício do acontecimento, mesmo que seja no movimento do pensar. Estar de posse do objeto configurado pela linguagem não significa possuir a existência dos elementos que compõe o conceito, ou seja, aprender um conceito através do processo de

reconhecimento é o que ocasiona a confusão no uso da linguagem e não há atualização, o que se obtém é de forma confusa.

A interpretação do mundo ocorre de forma inventiva e que definimos através da linguagem, numa tentativa de aproximar cada vez mais o que está no plano da virtualidade para o plano dos acontecimentos, lembrando que não é fácil fazer a atualização, para tanto é necessária a clareza dos conceitos.

Uma prática docente em que a relação que se estabelece é a do possível, é ir além da transmissão e do campo das reconhecimentos, é fazer conexão com o real e colocando o ser no mundo, pois o ser no mundo é um ser que interage conscientemente.

Para configurar o dito acima, propomos uma prática docente que possibilite a criação de conceitos. É importante não nos iludirmos acreditando que fazer filosofia se resume a um tateamento cego ou, ainda, fazendo a contemplação das ideias.

Vejamus por exemplo, a palavra “*cidadão*” e algumas condições possíveis no processo de atualização. O conceito cidadão muitas vezes é apreendido na forma do *status* virtual, ou seja, não tem a posse do objeto configurado pela linguagem, portanto não podemos perceber os componentes existentes no conceito (cidadão) e como eles estão correlacionados dando a forma e identidade constituída.

Vamos definir alguns dos componentes presentes no conceito “cidadão” e a partir deles estabelecer campos de possibilidades, inclusive de atualização do conceito.

Direitos sociais, direitos civis e direitos políticos são componentes que identificamos na palavra “cidadão”; eles convergem entre si e definem planos ou espaços nos quais o movimento do pensar atualiza os vários pontos que determinam a identidade do conceito, partindo de configuração micro para uma configuração macro, que é o conceito de construção que na prática do professor de filosofia se efetiva enquanto possibilidades, desde que seja criado um espaço para reconstrução e atualização do conceito.

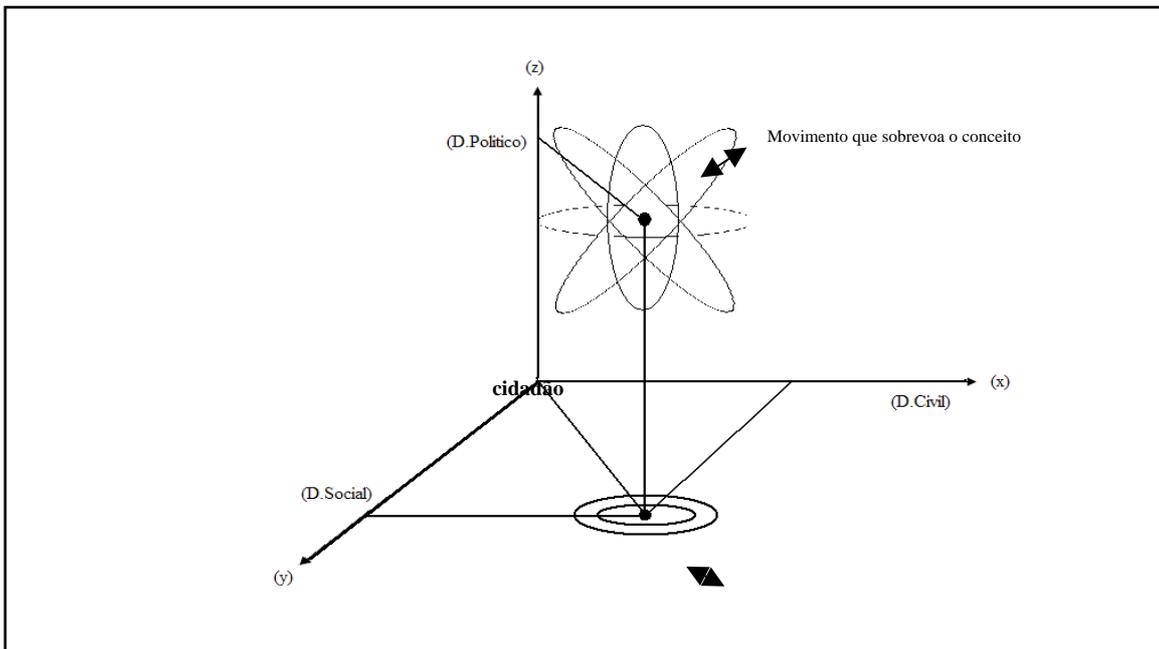
Para Deleuze e Guattari (1995, p. 15-16)

[...] um rizoma não necessita de conectar cadeias semióticas. Porém, para um conceito se atualizar de forma rizomática ele necessita de uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, opondo-se a toda orientação sobre o ponto culminante ou em direção a uma meta externa.

No nosso exemplo, o espaço topológico do conceito cidadão é constituído pelos termos (Direito Civil; Direito Social; Direito Político). A figura a seguir é uma tentativa de demonstrar as atualizações desse conceito no plano e no espaço. Cada ponto significa a coordenada limite entre o real e o simbólico, o corte planar é o significado do significante da

transposição bem sucedida dos elementos constituintes do conceito, a literalidade, a metáfora e o sentido instaurados no mundo dos acontecimentos ou no plano contigencial representam as possibilidades para cada elemento sair da virtualização para a atualização, que reflete a aprendizagem.

Ao sobrevoar o plano, professor e aluno têm infinitas possibilidades de criar e fazer relações com o conceito **cidadão** fazendo assim a sua atualização. A FIG. 10 representa o movimento em um plano estabelecido a partir dos elementos do conceito de cidadão.



**FIGURA 10:** Conceito de cidadão e o movimento no plano  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

As experiências vivenciadas nos direitos sociais, políticos e civis na dimensão do real constituem radicalidades com a dimensão do significante, que é um encontro originário. Com isso, certa realidade permanece acessível ao sujeito e é sustentada pela atividade do conhecimento e, na medida em que ele atualiza, via repetição, o que escapa é a diferença que retroalimenta o virtual no viés.

No componente x (direito civil) o ponto que se movimenta na ordenada é o do exercício da liberdade individual; no componente z (direito político), a ordenada é formada pelos direitos políticos, que deslocam reações recíprocas do exercício do poder; no componente y (direito social) a ordenada é definida pelas participações das riquezas socialmente produzidas.

Há no conceito “cidadão”, múltiplos pontos que estão conectados com os respectivos componentes. Sobrevoando o conceito, podemos identificar o direito à moradia digna como um ponto de coordenadas (direito civil e direito social), ou seja, a casa está relacionada aos componentes da civilidade e do social.

O movimento do pensamento que sobrevoa o conceito cidadão, inevitavelmente encontrará um “ponto” que converge para uma ou mais coordenadas. É nesse movimento do pensar que atualizamos o conceito, isto é, o pensamento movimenta-se configurando e dando sentido aos componentes do conceito.

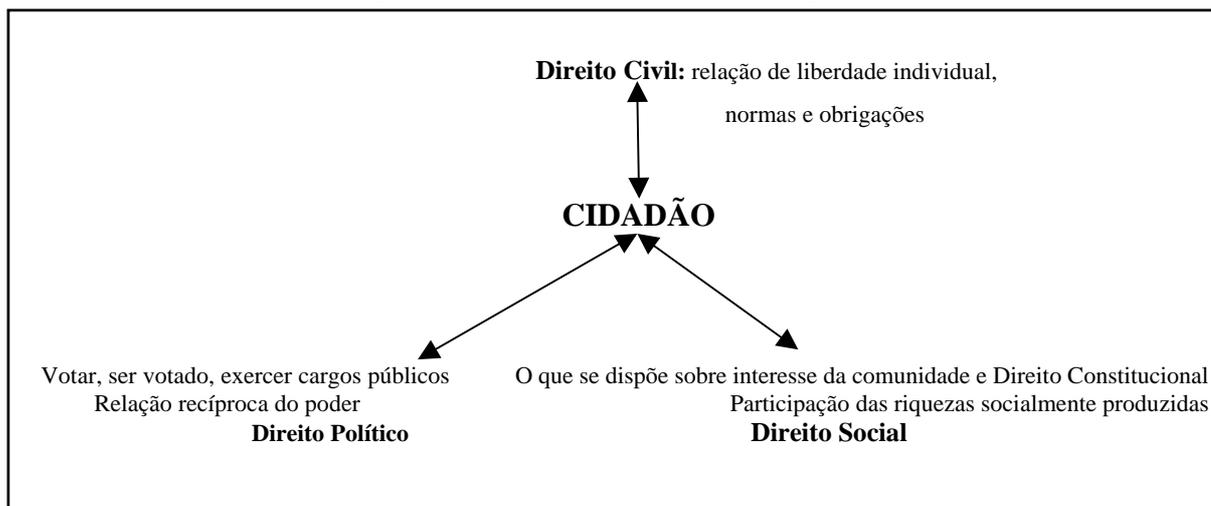
Quanto ao sentido dado, e por se apresentar familiar ao aluno, diz-se que há uma interpretação com *status* de verdadeiro, mas não é isso que se propõe, pois para Deleuze uma proposição falsa pode ser dotada de sentido.

O processo da aprendizagem através do movimento sobre o conceito cidadão é ir além da representação imediata do conceito, é interagir com os componentes, fazer outras relações com outros elementos que se avizinham. Presente na dinâmica do pensamento que vai sintetizando, as representações do conceito, que orientam as diferentes formas de pensar, mas também permitem reunir o que tem de comum nas mais diversas representações.

Cada movimento do pensar é singular e indeterminado, logo é possível que ao sobrevoar o conceito cidadão, o aluno tenha a compreensão de que o conceito se define como “ato de respeitar o outro”. Se voltarmos à FIG. 10, podemos perceber que o movimento pode ocorrer no deslocamento de um componente do direito político (relação recíproca do poder) desconhecendo outros fluxos decorrentes dos demais componentes do conceito, pois os planos permitem o movimento do pensar dentro e fora do espaço no processo criativo.

Como veremos no QUADRO 1, um ponto no espaço, representado pelos componentes do conceito cidadão, configura-se uma representação mais abrangente, mas não completa o conceito, pois não abarca tudo o que significa. E é nesse movimento que acontecem criações e recriações de conceitos, pois este é um todo fragmentário, mas os componentes que o estruturam são inseparáveis:

**QUADRO 1: A possibilidade no movimento do pensar criativo**



Se vistos atualizados no espaço, separadamente, os componentes do conceito cidadão, poderíamos visualizar uma estrutura na qual esses componentes se avizinham de outros conceitos, pois conceitos são superfícies ou volumes abstratos, disformes e fragmentários, são agenciamentos concretos que povoam o plano sem partilhar com ele.

O plano é o absoluto e ilimitado, informe, nem superfícies nem volumes, mas é factual, é máquina abstrata cujo agenciamento são as peças. O professor é, em sala de aula, o provocador dos acontecimentos e no plano toma o acontecimento como um conceito independente de um estado de coisas visíveis em que ele efetuará o movimento do pensar. O plano é o deserto no qual os conceitos povoam, é o suporte dos conceitos. Em cada conceito há uma constituição problemática que orienta atualização, ou seja, criações. O virtual pode ser atualizado como criação.

Os vetores que indicamos nas gravuras não os vetores especulativos do virtual. Uma vez atualizado não finaliza, pois pode ser um indicativo para outras atualizações, ou seja, uma abertura para devires, sobrevoando o conceito (cidadão), o virtual pode tornar-se problema e ser solucionado (atualizando) e que tenha uma relação ou conexão necessária com o conceito.

A disciplina de filosofia, como qualquer outra do currículo do Ensino Médio, pode despertar a consciência crítica e capacidade reflexiva. A singularidade de filosofia está na prática do professor que, com o conhecimento filosófico, pode em sua ação pedagógica oferecer um espaço para que o processo ensino-aprendizagem seja vivido na experiência filosófica, possibilitando assim o movimento infinito do pensamento.

Ensinar filosofia não significa ensinar a história dos filósofos consagrados ou das sistematizações filosóficas, esses são os recursos de referências para sustentar ou relacionar ensaios filosóficos e questionamentos, isto é, são partes para ação didática, construídas previamente pelo professor objetivando a experiência filosófica.

A experiência filosófica se efetiva se for dado, ao aluno, condições de possibilidades que podem se estabelecer através dos conceitos dentro de um contexto de explicação e comentários sobre o mesmo, numa relação dialógica entre professor e aluno. É de se esperar que no início a conversa gire em torno do que é comum na vida do aluno, pois sua percepção pode estar ao nível de sua vida experiencial, mas, é esse o desafio: fazer com que ele se desloque do texto e experimente o extra-textual.

O ensino de filosofia objetiva sua construção, daí porque a necessidade de experimentar o filosofar sem ficarmos no nível de contemplação dos conceitos já produzidos por grandes filósofos. Entendendo-se a educação como diretriz fundamental ao desenvolvimento do homem e da sociedade, esse desenvolvimento deve ser para toda vida.

Sem dúvida, a ênfase dada ao ensino de filosofia no Ensino Médio justifica-se por ela ser determinante no processo educativo quando se pretende preparar cidadãos capazes de participar e interferir nos rumos de sua sociedade.

Segundo Deleuze e Guattari (2007), a filosofia é a arte de criar conceito. Para isso é preciso um espaço de condição de possibilidades, e a sala de aula parece um local propício para que a criação de conceitos efetive-se. Mas devemos levar em consideração que o professor, enquanto mediador, possibilita a condição de uma filosofia experiencial e com proposições para o devir, ou seja, a experiência filosófica possibilita a criação.

O professor de filosofia, ao estabelecer um espaço de possibilidades, terá que estar preparado para qualquer inferência que surgir por parte dos alunos. Isso ocorre a partir do momento em que, através do conceito trabalhado, ocorra a repetição, até que surja o diferente, como relata Deleuze (2006), pois o diferente causará a busca, que é singular a cada um dos envolvidos no processo do pensar.

Analogicamente, como explica Deleuze (2006), o movimento no teatro pode ser visto como o espaço de possibilidades possível do pensamento em movimento, em um ponto móvel (movimento = repetição) a outro, o aluno percebe as diferenças e, dessa forma, cria novo conceito ou destrói o que está sendo experienciado em sala de aula, ou fora dela. Nesse sentido, o pensamento está em movimento e não se trata de representação de um conceito, mas da repetição; assim, o movimento ocorre pela provocação e o espaço permitido através do professor.

A filosofia experimentada em sala de aula é o espaço que une o aluno à repetição do conceito e nesse movimento ocorre a relação, o aluno rejeita, destrói e também produz. Essa representação em Deleuze é a relação entre o conceito e o seu objeto.

Para alcançar essa representação, o professor deve ter claro que o que vai fazer requer um planejamento, é esse que possibilitará a ação de mediador sem fazer a representação ou a interposição de significados. A ação de trazer sempre o plano em que se coloca o conceito evita a divagação, afinal trata-se de um espaço em que o pensamento encontra-se em movimento.

Para esclarecer melhor, veja o que diz Deleuze e Guattari (2007, p. 33-34):

O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa pelo plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentado. É infinito por seu sobrevoos ou sua velocidade, mas infinito por seu movimento que traça o contorno dos componentes.

Com o pensamento em movimento, na repetição do conceito, um componente ou um detalhe pode se avolumar e, a princípio, originar algo diferente, que conduz a um problema que poderíamos associar ao processo de repetição e a diferença trabalhada na filosofia deleuziana. Observe-se o que diz Deleuze e Guattari (2007, p. 33-34):

[...] indivíduo localizado no espaço, ele não deixa de ter uma compreensão pobre que se recupera em extensão discreta, a tal ponto que existe uma infinidade de átomos de mesma forma e mesmo tamanho. Mas pode-se duvidar da existência do átomo epicurista. Em compensação não se pode duvidar da existência das palavras, que, de certa maneira são átomos linguísticos. A palavra possui uma compreensão necessariamente finita, pois, por natureza, ela é objeto de uma definição apenas nominal.

O movimento seletivo do pensamento percebe o diferencial pela repetição e esse mobiliza, em cada indivíduo, o desejo de busca que também é singular.

A filosofia não é só uma disciplina que conquista seu espaço e de caráter obrigatório no currículo do Ensino Médio, é também uma proposta que aparece como condição necessária para que o indivíduo responda com capacidade crítica e reflexiva às exigências do mundo no qual ele esteja inserido.

A experiência filosófica no Ensino Médio tem sua relevância quando estimula/motiva o aluno a mostrar seu entendimento, mesmo que seja, nos primeiros momentos, uma posição que representa fatos experimentados. Isto porque, ao se colocar, o aluno encontra obstáculo na linguagem, que parece insuficiente para representar o pensamento. Nessa circunstância, o professor pode mediar trazendo-o ao plano do conceito,

até mesmo porque a essa altura já existe, no mínimo, a busca, seja em relação ao que já experienciou, seja por ter percebido algo de diferente. Contudo, em ambas às situações, não se pode negar que o pensamento em movimento exige a problematização e a reflexão, ou seja, a filosofia está acontecendo. E, quanto ao professor, é mais um envolvido na discussão, desse modo, a experiência filosófica ocorre com o aluno e com o professor, simultaneamente. A esse respeito, Kohan e Lealta (2000, p. 95) fazem a seguinte afirmação:

Quanto ao papel do professor em uma discussão filosófica, cabe-nos ressaltar que não é necessário que ele transmita ou demonstre qualquer saber em particular. Não se trata de reproduzir conteúdos ou doutrina filosófica [...]. Trata-se, de modo oposto, do reconhecimento do não-saber diante das questões e situações problematizador pelas crianças em suas investigações.

Os autores retratam uma proposta da filosofia para crianças, mas não se pode negar que a ação docente, e em especial dentro da proposta aqui defendida, não é diferente com alunos do Ensino Médio. O professor em sua prática docente vive diariamente o processo de aprendizagem, de troca de experiência com seus colaboradores.

O que se propõe aqui é apenas mais uma sugestão ao professor de filosofia no Ensino Médio, que pode mudar ou não o conceito de ensino/aprendizagem, trata-se de uma proposta que rejeita a prática como um ato de repasse de conhecimentos, aquela que o professor planeja a execução seguindo determinada instrução, mas assim um espaço constituído das diversidades do pensar humano. O espaço da sala de aula é imprevisível. A objetivação é possibilitar vivenciar a experiência filosófica. Deleuze e Guattari (2007, p. 261), ao referirem-se ao caos, fazem à seguinte afirmação quanto ao pensamento filosófico:

[...] o pensamento filosófico não resume seus conceitos na amizade, sem ser ainda atravessada por uma fissura que os reconduza ao ódio ou os dispersa no caos coexistente, onde é preciso retomá-los, pesquisá-los, dar um salto. É como se jogasse uma rede, mas o pescador arrasta-se sempre a ser arrastado e de se encontrar em pleno mar, quando acreditava chegar ao ponto.

Certamente que, em um espaço de condição de possibilidades, pode ocorrer a manifestação de pensamentos diversos, não se pode negar que assusta por não ter nenhuma certeza do que vai surgir.

O que tentaremos aqui é tornar como base a filosofia de Deleuze e como ela pode concretizar-se na prática do professor de filosofia, visto que, “criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia” de Deleuze e Guattari (2007).

Uma prática educativa tomando como base a filosofia de Deleuze sugere que a ação em ato se efetiva desde que a sala de aula se torne um espaço em que se possibilite a experiência filosófica.

A experiência filosófica não deve ser confundida com o ato de contemplar um conceito, porque a contemplação em nada acrescenta, ou seja, ao contemplar um conceito, ele permanece, bem como, também não é uma proposta de pura reflexão, como diz Deleuze e Guattari: refletir é uma ação que pode se realizar em qualquer disciplina.

O conceito é um conjunto de variações inseparáveis de consistência definida por seus componentes internos. É acontecimento como puro sentido que percorre imediatamente os seus componentes. É filosofia, pois existe sobre o plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 2007).

Os conceitos expressam formalmente aquilo que ele é: acontecimento. É experimentando que o pensamento, no tempo e espaço possível, cria novos conceitos, veja a afirmação de Deleuze e Guattari (2007, p. 46):

Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento.

A sala de aula é esse espaço de criar e fazer acontecer, a experiência filosófica como puro movimento do pensar sobre o plano no qual o conceito se configura. Se o conceito pertence à filosofia, sempre que se repete, detalhadamente, ele nos envolve a ir mais além, depurando mais ainda em conceitos. O que caracteriza a grandeza do conceito escrutinado é o quanto este potencializa ir ao encontro de outros conceitos.

Os conceitos não são universais, são singularidades e se posicionam em um plano com movimentos finitos, mas com velocidade infinita, envolvendo seus componentes, o plano é que permite em seu espaço essa fluidez. Assim, conforme Deleuze e Guattari (2007, p. 52), “[...] os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais [...] O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar”.

Existe uma conexão entre conceito e plano, os conceitos provam o plano e o plano é o suporte que os asseguram. E numa sala de aula, como aconteceria?

Dado um conceito, este ao se representar, invocará o movimento infinito que é o próprio pensamento na busca que se repete, sem imagem e sempre dentro do plano de imanência, no qual o conceito se movimenta em uma de suas atividades, um conceito requer um plano.

O conceito apresenta-se em um plano em que ocorre o movimento; esse movimento pode parecer indefinido ou indeterminado até que, na repetição, o plano de

imanência, enquanto espaço do pensar infinito, busca não uma definição, mas mergulha entre as variáveis, conservando as variáveis do conceito, o que permite a criação de outros conceitos, ou como diz Deleuze e Guattari: (2007, p. 60), “[...] operando um corte do caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceito”, ou seja, em meio a uma determinação do plano em que o conceito se movimenta, a própria tempestade causada pelo pensamento implica na repetição do conceito, o que o levará à criação, embora de forma especulativa. Assim, ao se colocar um espaço de possibilidades aos alunos, busca-se exatamente que, no caos, torne-se mais criativo. Corre-se o risco do movimento do pensamento no plano de imanência sobressair o mundo vivido em vez do intersubjetivo. No plano de imanência, apresentam-se acontecimentos que não remetem ao vivido por um Eu, por remeter a um campo sem sujeito, como esclarece Deleuze e Guattari (2007, p.57); “[...] cada plano opera uma seleção própria do pensar o que muda de um para outro é a seleção”.

O plano de imanência não comporta pontos de referências objetivas para orientar o pensamento, já que nele só tem espaço para o conceito. O movimento é do pensamento e este é duplo numa troca imediata. Tentaremos definir o plano de imanência de Deleuze e Guattari (2007, p. 55):

O plano de imanência tem duas faces, como pensamento e como Natureza, como physis e como Noús. É por isso que há muitos movimentos infinitos presos uns aos outros... Esta natureza factual que faz planômeno um infinito sendo diferente de toda superfície ou volume determinado como conceito. Cada movimento percorre todo o plano, fazendo o retorno imediato sobre si mesmo, cada um se dobrando, mas também dobrando outros ou deixando-se dobrar, engendrando retroações, conexões, proliferações, na factualização desta infinidade infinitamente redobrada (curvatura variável do plano).

O plano é uma especificação infinita que se diferencia pela seleção do movimento, e não deve ser confundido com os conceitos que o ocupam.

A filosofia de Deleuze e Guattari nos remete a uma prática docente em que não há espaço para a reprodução de um saber, pois se assim acontece, a ação seria de oferecer uma imagem que não acrescenta ao pensar, ou melhor, reduz o movimento do pensar infinito, entretanto não se tem como evitar que ocorra a seleção de conteúdo vivido, mesmo assim, é possível extrair o acontecimento e este é o papel mediador do professor de filosofia.

O que se propõe não é um modelo de um ato, mas como estabelecer um espaço em que o movimento do pensar não seja limitado por imagens que se formam quando o conteúdo é oferecido, parecendo que nada mais se apresentasse para ser contestado.

Na experiência filosófica, exercita-se o pensamento na direção da criação, o que não é o mesmo que ir à busca do verdadeiro. Não é repetir o que já está pronto, mas de criar a

partir do desmontar o plano de imanência em que o conceito se movimenta. Numa experiência filosófica não se espera que os envolvidos tenham uma direção definida no plano, o que se espera é o movimento repetido incessantemente (movimento infinito).

## CONSIDERAÇÕES

A sala de aula é um espaço de agenciamento onde se inova, (re)produz e modela o processo educacional. O contato com a filosofia de Deleuze permite pensar em modo de produzir, rompendo com os universais e abrir as “caixas pretas”, possibilitando assim experimentar realidades.

O que orientou a pesquisa foi o desejo de resposta do que foi colocado como desafio do professor de filosofia do Ensino Médio de ir além da escolarização; no caminho, encontram-se linhas de fugas nas quais se podem perder ou encontrar espaços para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, inclusive sobre o ato de ensinar e aprender.

Recai sobre o professor de filosofia, não a busca pela verdade, mas experimentar os próprios pensamentos sobre o ato de aprender. A sala de aula é um lugar onde se pode experimentar atualização de conceitos e vivenciar acontecimentos educacionais.

É importante que os profissionais da educação se libertem das ideias que os tornam sujeitos do conhecimento, colocando-se no centro dos acontecimentos. Cabe a eles esquecer para criar, inventar novas memórias e experimentar o devir.

A intencionalidade do professor é que norteia sua prática, e isso é determinante para despertar nos alunos o interesse de ir além da interpretação de um texto. Uma prática, independente do método utilizado, possibilita ir além, ou seja, perpassa a decodificação textual.

A aprendizagem é a busca pela compreensão do conhecimento e de sua sistematização, para então possibilitar significativas mudanças no entendimento, na forma de pensar e compreender as relações estabelecidas em seu mundo.

A docência em ato do professor de filosofia não é transmissão de um saber já sistematizado; a experiência filosófica não é só a contemplação ou apenas a reflexão e criticidade, é criação. Essa, para que ocorra, o professor de filosofia deve planejar para que não torne a sala de aula um momento de reflexão ou de contemplação de conceitos consagrados, deixando de estabelecer uma relação de possibilidades de discussão filosófica. Em qualquer que seja a série que esteja atuando, os alunos devem estar dispostos à discussão, o que não significa dizer que devam aceitar qualquer discussão, pois a experiência filosófica está no espaço de possibilidades. O que se quer é um espaço em que o professor não venha intimidar o processo de criação em virtude de uma postura de quem ensina.

Em uma discussão filosófica, o que se espera é um agir, envolvendo experimentalmente a reflexão, a problematização, a criticidade e a criação, em que todos se envolvem.

Com a postura de não transmissão de conteúdo filosófico, mas a de estabelecer um espaço de condição de possibilidades ao exercício do pensar enquanto criação de novos conceitos, o professor de filosofia deve ter a preparação necessária para atuar dentro desse espaço de possibilidade, espaço em que tudo pode acontecer, até mesmo não acontecer. Sendo que sempre deve encontrar o acontecimento dentro do plano, o conceito e o movimento do pensar infinito.

Faz-se necessário responder às problematizações que nortearam a pesquisa, dentre elas a contribuição da filosofia no currículo do Ensino Médio. A implantação da filosofia no Ensino Médio potencializa não só a formação dos que querem em ir busca de novos saberes, pois a exercício do pensar possibilita a busca da raiz dos problemas, não só no domínio da análise crítica da realidade, mas elevando a consciência de si e alargando sua percepção de mundo. Dessa forma, já poderíamos afirmar que a prática do professor de filosofia prepara o aluno para uma atuação efetiva.

Quanto à preocupação inicial sobre o que ensinar, reformulamos a questão para esclarecer que não precisamos ensinar, mas aprender, e essa aprendizagem se dá ao longo da vida. Ela elucida outra questão: o que orienta a prática do professor? E como resposta, arrisque dizer que essa orientação vem da subjetividade das experiências vividas e do espírito inovador e inquieto que ousa criar e mudar realidades.

Destarte, espera-se que um possível leitor não busque neste trabalho respostas prontas para solucionar sua prática educacional, mas que seja antes afetado pelo espírito do devir deleuziano, que se resume a nunca imitar, nem se conformar com modelos, seja ele o que for, não projetar onde deve chegar, mas se permitir mudar realidades e, inclusive, a si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- BROCANELLI, Cláudio Roberto *et al.*. **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio: bases legais/Ministério da Educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. Alteração do art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em 10/02/2009.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2. ed. São Paulo: 34, 2007.
- DELORS, Jacques *et al.*. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários a prática docente**. São Paulo. Paz e Terra. 1996.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004.
- GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. 152 f. (Tese de Doutorado) Programa de Estudos de Pós-graduados em filosofia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
- GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Org). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEDEIROS, Emanuel. **A filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. **A teoria dos signos na filosofia de Gilles Deleuze: focos de elaboração semiótica em Proust e os Signos, lógica do sentido e o anti-édipo**. 135 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Estudos de Pós-graduados em filosofia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1986.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ZOURABICHVILI, François. **Vocabulário de Deleuze**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2004.

## **APÊNDICES**

**Apêndice 01:** Questionário para elaboração do perfil dos professores de filosofia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário para a elaboração do perfil dos professores de filosofia

UNIDADE DE ENSINO: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**I Dados Pessoais****1.1 Faixa Etária**

Menos de 25 ( )

25 – 30 ( )

30 – 35 ( )

35 – 40 ( )

40 – 45 ( )

Mais de 45 ( )

1.2 Sexo:                      Fem. ( )                      Masc. ( )

**2 Formatação****2.1 Curso (s) de Graduação:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_                      Término: \_\_\_\_\_

Duração do Curso: \_\_\_\_\_

Modalidade do Curso:

Presencial                       Semi-presencial                       A distância

## 2.2 Pós-Graduação

Especialização                       Mestrado                       Doutorado

Início: \_\_\_\_\_ Termino: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_ Duração do Curso: \_\_\_\_\_

Instituição Formadora: \_\_\_\_\_

Carga Horária: \_\_\_\_\_

Modalidade do Curso:

Presencial                       Semi-presencial                       A distância

## 3 Condição Funcional

3.1 Indique e responda adequada sobre o acesso á profissão:

Concurso Público para especialista                      Sim ( )                      Não ( )

Concurso Público para o magistério                      Sim ( )                      Não ( )

Transposição de cargo:                      Sim ( )                      Não ( )

Contrato temporário:                      Sim ( )                      Não ( )

Outros meios ( ) Especifique: \_\_\_\_\_

3.2 Função que desempenha no espaço de trabalho: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: 20h ( )                      40h ( )                      60h ( )

3.3 Vinculo com o trabalho em mais de uma instituição:

Natureza do trabalho:                      Docente ( )                      Não-Docente ( )

**Apêndice 02: Perfil dos professores de filosofia**

| ESCOLAS   | DADOS PESSOAIS |          |          | FORMAÇÃO                    |    |     |                          |    |    | CONDIÇÃO FUNCIONAL |                  |                            |       |
|-----------|----------------|----------|----------|-----------------------------|----|-----|--------------------------|----|----|--------------------|------------------|----------------------------|-------|
|           | FAIXA ETÁRIA   | SEXO     |          | GRADUAÇÃO                   |    |     | PÓS-GRADUAÇÃO            |    |    | CONDIÇÃO FUNCIONAL | TEMPO DE SERVIÇO | JORNADA DE TRABALHO/ TURNO |       |
|           |                | M        | F        | UFPI                        | *P | *SP | UFPI                     | *P | SP |                    |                  |                            |       |
| <b>01</b> | 35-40          | <b>X</b> |          | L.P Fil.                    | X  |     | Esp. Fil.                | X  |    | Conc. Pub.         | 8 anos           | 40 h                       | M / T |
| <b>02</b> | 30-40          | <b>X</b> |          | L.P Fil.                    | X  |     | -                        | -  |    | Conc. Pub.         | 6 meses          | 40 h                       | M     |
| <b>03</b> | + de 45        | <b>X</b> |          | L.P Fil.<br>Let. e<br>Teol. | X  |     | -                        | -  |    | Pro. Subst.        | 21 anos          | 40 h                       | M / T |
| <b>04</b> | 35-40          | <b>X</b> |          | L.P Fil.                    | X  |     | -                        | -  |    | Conc. Pub.         | 10 meses         | 40 h                       | T     |
| <b>05</b> | 30-35          | <b>X</b> |          | L.P Fil.                    | X  |     | Esp. Fil.<br>Clínica     | X  |    | Conc. Pub.         | 8 anos           | 40 h                       | T / N |
| <b>06</b> | 35-40          | <b>X</b> |          | L.P Fil.                    | X  |     | -                        | -  |    | Conc. Pub.         | 10 anos          | 40 h                       | T     |
| <b>07</b> | 35-40          |          | <b>X</b> | L.P Fil.                    | X  |     | -                        | -  |    | -                  | 3 anos           | 40 h                       | M / T |
| <b>08</b> | -              | -        | -        | -                           | -  |     | -                        | -  |    | -                  | -                | -                          | -     |
| <b>09</b> | 25-30          | <b>X</b> |          | L. P. Ed.<br>Art.           | X  |     | Esp.<br>Hist. da<br>Arte | X  |    |                    | 8 anos           | 40 h                       | T     |
| <b>10</b> | -              | -        | -        | -                           | -  |     | -                        | -  | -  | -                  | -                | -                          | -     |
| <b>11</b> | 25-30          |          | <b>X</b> | L.P Fil.                    | X  |     | -                        | -  |    | Conc. Pub.         | 5 anos           | 40 h                       | M / T |
| <b>12</b> | 30-35          |          | <b>X</b> | L.P Hist.                   |    | X   | Esp.<br>Educ.            |    | X  | Conc. Pub.         | 12 anos          | 40 h                       | M / T |

**\*P = Presencial**

**\*SP = Semi-presencial**

## **ANEXOS**