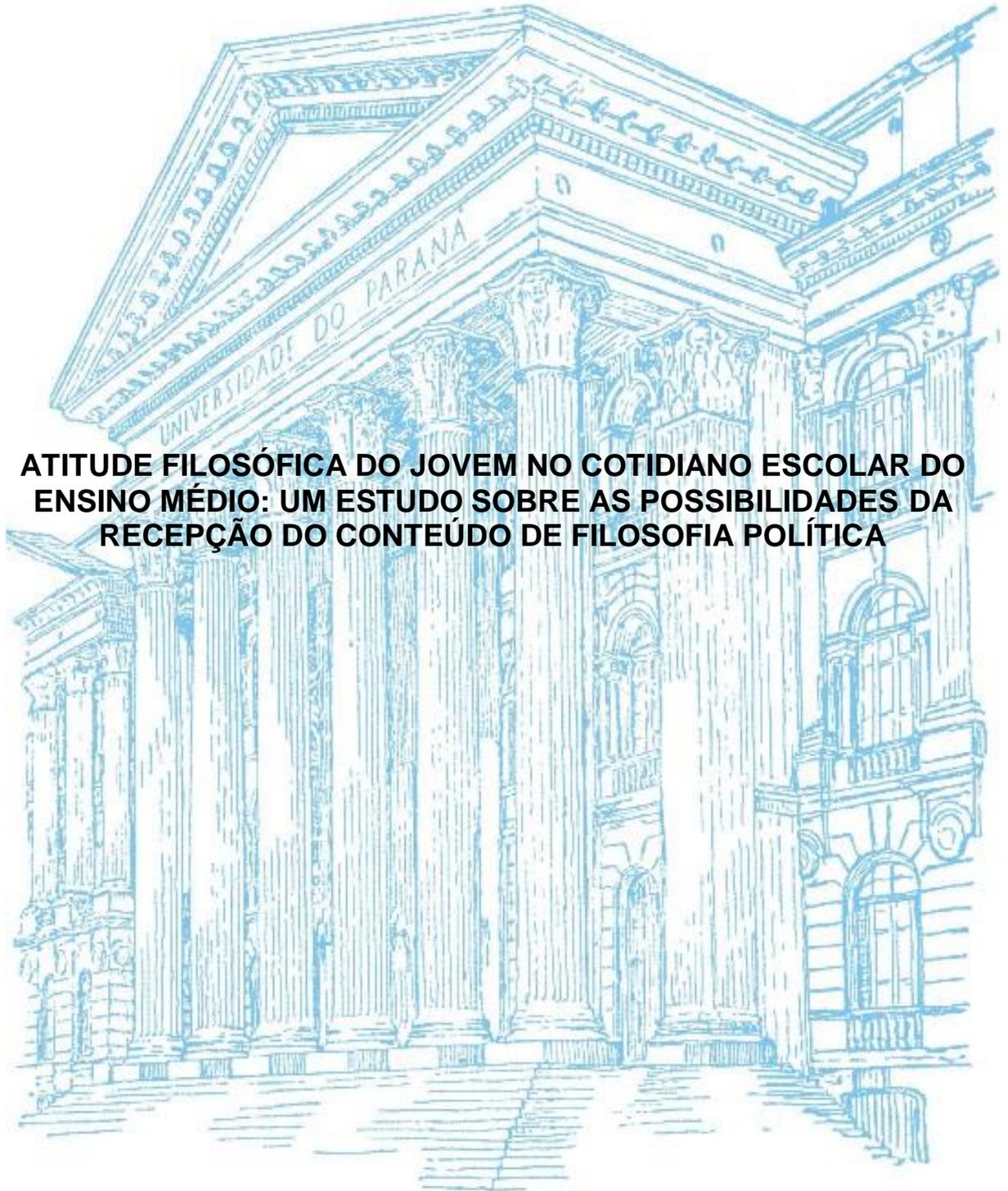


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

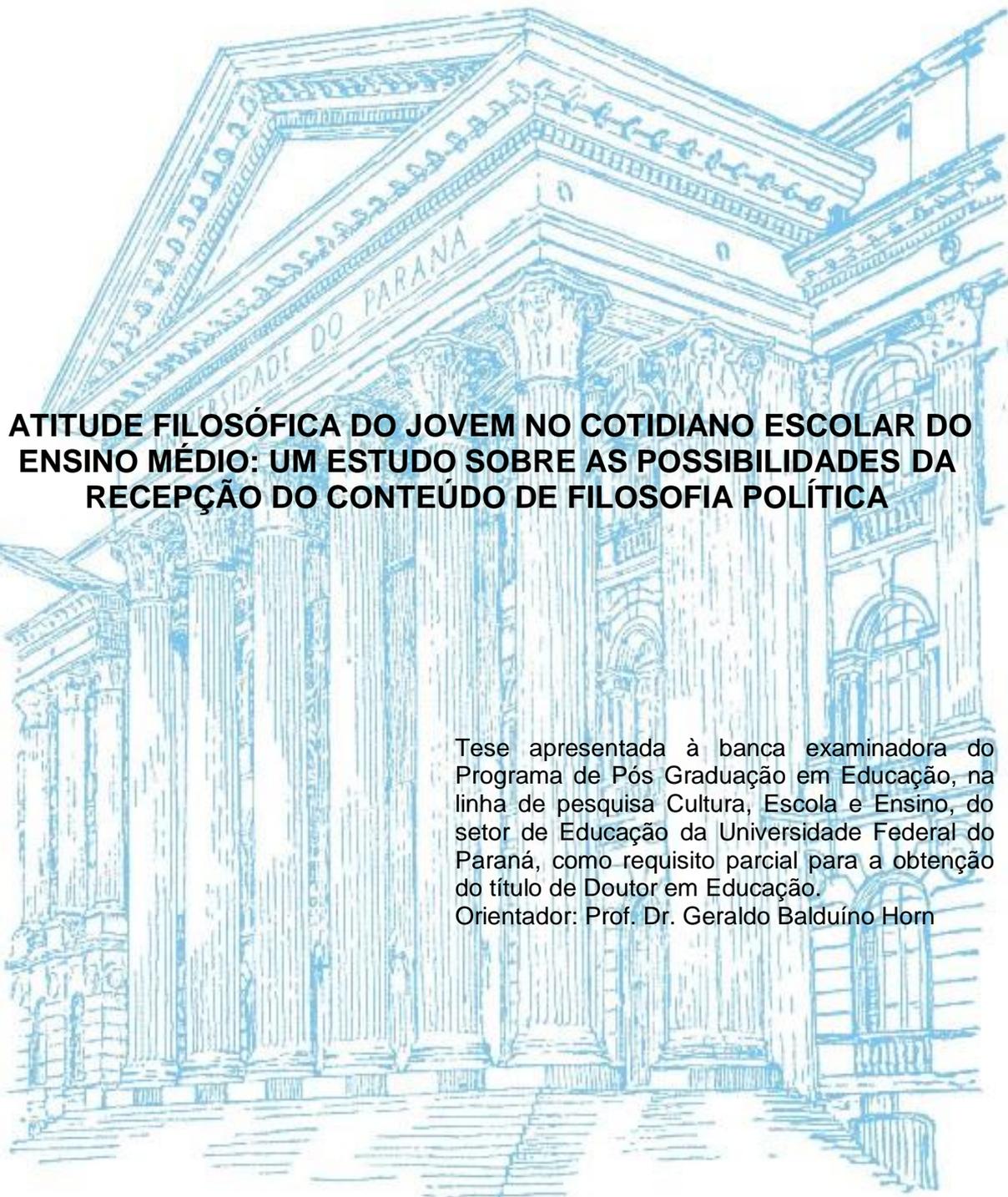
**ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES**

**ATITUDE FILOSÓFICA DO JOVEM NO COTIDIANO ESCOLAR DO  
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DA  
RECEPÇÃO DO CONTEÚDO DE FILOSOFIA POLÍTICA**



**CURITIBA  
2014**

**ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES**



**ATITUDE FILOSÓFICA DO JOVEM NO COTIDIANO ESCOLAR DO  
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DA  
RECEPÇÃO DO CONTEÚDO DE FILOSOFIA POLÍTICA**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

**CURITIBA  
2014**

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

Mendes, Ademir Aparecido Pinhelli

Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política / Ademir Aparecido Pinhelli Mendes – Curitiba, 2014.  
187 f.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Filosofia - Estudo e ensino - Ensino Médio. 2. Jovens -  
Capacidade de aprendizagem. 3. Jovens - Atitudes - Sala de aula.  
I. Título.

CDD 373.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



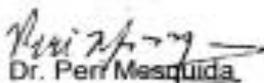
Ata número 165 (cento e sessenta e cinco) referente à sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação. Aos vinte e sete dias do mês de março do ano dois mil e quatorze às nove horas na Sala de Videoconferências, segundo andar, Edifício D. Pedro I instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada "ATITUDE FILOSÓFICA DO JOVEM NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DA RECEPÇÃO DO CONTEÚDO DE FILOSOFIA POLÍTICA", desenvolvida pelo doutorando **ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do professor DR. GERALDO BALDUÍNO HORN. A Banca Examinadora foi composta pelos professores: DR. GERALDO BALDUÍNO HORN (Presidente), DRª TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DRª ANITA HELENA SCHLESENER, DRª CARMEN LÚCIA FORNARI DIEZ e DR. PERI MESQUIDA (Membros Titulares). O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra ao doutorando, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada um dos membros da Banca, bem como a defesa, pelo doutorando, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que o doutorando está apto a receber o título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi APROVADO e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 (sessenta) dias a contar desta data, a versão final da tese, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Curitiba, 27 de março de 2014.

  
Dr. Geraldo Balduino Horn

  
Drª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

  
Drª Anita Helena Schlesener

  
Drª Carmen Lucia Fornari Diez

  
Dr. Peri Mesquida

  
ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES



### *Filosofia*

*O mundo me condena, e ninguém tem pena  
Falando sempre mal do meu nome  
Deixando de saber se eu vou morrer de sede  
Ou se vou morrer de fome  
Mas a filosofia hoje me auxilia  
A viver indiferente assim  
Nesta prontidão sem fim  
Vou fingindo que sou rico  
Pra ninguém zombar de mim  
Não me incomode que você me diga  
Que a sociedade é minha inimiga  
Pois cantando neste mundo  
Vivo escravo do meu samba, muito embora vagabundo  
Quanto a você da aristocracia  
Que tem dinheiro, mas não compra alegria  
Há de viver eternamente sendo escrava dessa gente  
Que cultiva hipocrisia*

*(Noel Rosa).*

*Este trabalho é dedicado a todos que se ocupam em ensinar Filosofia no Ensino Médio e aos jovens que aceitam o desafio de aprender a filosofar no cotidiano escolar.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Eliete, minha esposa e companheira, pelo apoio e compreensão nos momentos agradáveis e difíceis.

À Gabrielle, João Pedro e Gabriel, por terem compreendido os momentos de ausência e pelo incentivo para enfrentar os desafios.

Ao Professor Dr. Geraldo Balduino Horn, pela orientação conhecedora, competente, firme e serena.

Ao Professor Edson Teixeira de Rezende, pela colaboração na pesquisa, abrindo a portas de sua sala de aula.

Às Professoras Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia (UFPR), Dra. Anita Helena Schelesener (UTP), Dra. Carmem Lúcia Fornari Diez (UNIPLAC) e ao Professor Dr. Peri Mesquida (PUC/PR) pela participação na banca examinadora de defesa desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, especialmente da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR pelo apoio inestimável.

Aos colegas do “doutorado”, pelas lições de grandeza no enfrentamento dos percalços de um destino comum.

À direção, professores, funcionários e alunos do Colégio Estadual Amintas de Barros, por terem participado da pesquisa.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia, que me apoiaram e deram valiosas contribuições.

Enfim, a todos e todas que de um jeito ou de outro colaboraram para que esta pesquisa fosse possível.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>28</b>
1.1 OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL.....	30
1.2 OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS .....	35
1.3 OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NAS PESQUISAS <i>STRICTO-SENSO</i> NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2002 e 2011 .....	41
1.3.1 As pesquisas sobre o ensino de Filosofia no Brasil .....	42
1.3.2 Os sujeitos nas pesquisas <i>stricto-senso</i> : 2002 a 2011.....	44
<b>CAPÍTULO II - O COTIDIANO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>56</b>
2.1 O COTIDIANO COMO CATEGORIA PARA COMPREENSÃO DA ESCOLA .....	57
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR .....	61
2.2.1 A organização do cotidiano escolar e o ensino de Filosofia .....	65
2.2.2 O cotidiano escolar e as mediações praxiológicas do trabalho docente .....	75
2.2.3 A relação dos alunos com a Filosofia no cotidiano escolar .....	91
<b>CAPÍTULO III - A EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>104</b>
3.1 A EXPERIÊNCIA SOCIAL DO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO .....	106
3.2 ESCOLA, JUVENTUDE, E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....	126
<b>CAPÍTULO IV - RECEPÇÃO DA FILOSOFIA E ATITUDE FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>139</b>
4.1 A FILOSOFIA COMO ATITUDE RADICAL .....	141
4.2 A RECEPÇÃO DA FILOSOFIA.....	146
4.3 RECEPÇÃO DO CONTEÚDO FILOSOFIA POLÍTICA .....	151
4.4 ATITUDE FILOSÓFICA DOS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO .....	163
4.4.1 Atitude de estranhamento .....	164
4.4.2 Atitude problematizadora .....	166
4.4.3 Atitude crítica .....	168
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>

## **ABREVIATURAS**

ANPOF: Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD: Compact Disc (disco compacto)

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

DVD: Digital Versatile Disc (Disco Digital Versátil)

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NESEF: Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia

OCN: Orientações Curriculares Nacionais

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

TV: Televisor

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

WEB: Rede Mundial de Computadores

## RESUMO

Estudo realizado por meio de pesquisa de observação participante sobre a recepção da Filosofia e a atitude filosófica dos alunos de Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa são os jovens: alunos do Ensino Médio, parte da hipótese segundo a qual a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio pode ser observada na recepção da Filosofia e desenvolvimento da atitude filosófica. Procura observar, analisar e compreender a atitude filosófica desenvolvida pelos alunos do Ensino Médio decorrente da recepção da Filosofia, que ocorre mediada praxiologicamente pela ação docente, pelas lógicas da experiência social do sujeito e esferas da vida cotidiana, nas quais este sujeito se constitui como ser social. Estuda: as concepções acerca do sujeito da aprendizagem na escola de nível médio no Brasil presente nos documentos curriculares nacionais e nas pesquisas *stricto sensu* – dissertações e teses – produzidas no Brasil entre 2002 e 2011. Analisa: o cotidiano escolar do ensino de Filosofia de uma escola pública de Ensino Médio; os ritos e as mediações praxiológicas do trabalho docente que organizam o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia; os significados e contradições do processo de ensino-aprendizagem nas relações entre escola, cultura; as lógicas de ação da experiência social nas quais atua o sujeito da pesquisa. Recorrendo à Filosofia Radical (HELLER, 1983), analisa a recepção do conteúdo curricular Filosofia Política e a atitude filosófica desenvolvida pelos alunos do Ensino Médio, a fim de produzir evidências que indicaram principalmente que: os jovens como sujeitos da aprendizagem filosófica são histórica e socialmente localizados nas esferas da vida cotidiana e se orientam em meio às lógicas de ação de sua experiência social; o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio ocorre mediado praxiologicamente pelo professor-filósofo no cotidiano escolar; a recepção da Filosofia no cotidiano escolar constitui o processo de aprendizagem filosófica no Ensino Médio com o desenvolvimento da atitude filosófica.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino Médio; Cotidiano Escolar; Jovem; Recepção; Atitude Filosófica.

## **ABSTRACT**

This study was carried out from an observational research perspective about the reception of Philosophy and the philosophical attitude of students from high school. Its main hypothesis concerns that philosophical learning can be observed through the development of a philosophical attitude from students. In addition, the study aims to observe, analyze and comprehend how such philosophical attitude occurs within the teacher's praxeological mediations and social experiences that constitutes students's daily life. Moreover, the research focuses some conceptions about the way Philosophy is taught in Brazilian high schools taking into account pedagogical documents as well as theses and dissertations written from 2002 to 2011. Finally, the research analyses the Philosophy's teaching routine within a public Brazilian high school, focusing its teaching rituals and praxeological mediations which have shaped and organized the philosophical learning. Therefore, it was observed the meaning and the contradictions that take part within the teaching and learning process in which culture are concerned. In order to support these ideas, the research highlights Radical Philosophy (HELLER, 1983) in which the author analyzes the reception of political Philosophy contents by high school students, aiming to produce significant evidences that the philosophical learning is culturally and politically localized in students's daily life and it is also oriented by their social experiences. To sum up, the teaching-learning process is praxeologically mediated by the teacher-philosopher within the school's routine while the Philosophy's reception constitutes the development of a philosophical attitude for students.

**Keywords:** Philosophy; High School Routine; School's routine; Youths; Reception; Philosophical attitude.

## INTRODUÇÃO

*Se temos de esperar,  
que seja para colher a semente boa  
que lançamos hoje no solo da vida.  
Se for para semear,  
então que seja para produzir  
milhões de sorrisos,  
de solidariedade e amizade.  
(Cora Coralina)*

As inquietações desta pesquisa surgiram inicialmente de nossa atuação com o ensino de Filosofia em escolas públicas da periferia de Curitiba desde a década de 1990. Foi quando nos colocamos o problema do ensino-aprendizagem da Filosofia e percebemos a necessidade de pesquisar detidamente o tema. Entre os anos de 2004<sup>1</sup> a 2008, assumimos a função técnico-pedagógica na equipe da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, período no qual tivemos a oportunidade de participar, dentre outros, de projetos como: a elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras<sup>2</sup> da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná; da produção do Livro Didático Público<sup>3</sup> de Filosofia; dos programas de formação continuada para professores e da mobilização pela regulamentação da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Nesse ano iniciamos também nossa participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (NESEF/UFPR) integrando projetos de pesquisa sobre o ensino de Filosofia e outros como, o Coletivo dos Professores de Filosofia do Estado do Paraná, o Laboratório de Pesquisa e Prática sobre o Ensino de Filosofia, a Olimpíada Filosófica, a Revista do NeseF, organização de simpósios e encontros sob a coordenação do professor Dr. Geraldo Balduino Horn.

<sup>2</sup> O documento foi publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná em versão preliminar nos anos de 2006, 2007 e definitivamente em 2008. Ele tornou-se uma referência para organização da Proposta Pedagógica Curricular de Filosofia nas Escolas Públicas de Ensino Médio do Estado do Paraná e para a formação continuada dos professores, e produção de materiais didáticos para o ensino da Filosofia.

<sup>3</sup> O Livro Didático Público teve duas edições com a publicação de mais de 01 milhão de exemplares em cada uma. Foi distribuído aos estudantes de Ensino Médio das Escolas Públicas do Estado do Paraná nos anos de 2007 e 2008.

Desde então, a preocupação que nos acompanhou foi a de como ensinar e aprender Filosofia no Ensino Médio. Esta questão nos levou a investigar e aprofundar o conhecimento sobre o processo teórico-metodológico por meio do qual o professor lança mão de diferentes mediações para que os estudantes aprendam de forma participativa e crítica. Além disso, a preocupação em compreender como o estudante aprende nos fez questionar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da Filosofia, pois esse processo depende fundamentalmente da natureza da Filosofia que está sendo ensinada.

Em 2006, com o ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, concluído em março de 2008, propusemos investigar uma questão que, ao que tudo indicava, viria antes do próprio processo de ensino da Filosofia, pois interfere na escolha do que ensinar e do como ensinar. Trata-se da compreensão docente sobre o que vem a ser a Filosofia que se pretende ensinar.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, analisamos os documentos produzidos por professores de Filosofia da rede pública estadual durante o processo de construção das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2008), ocorrido entre os anos de 2003 a 2008. Os documentos produzidos pelos professores indicaram diferentes compreensões sobre a natureza do conhecimento filosófico.

A pesquisa categorizou quatro compreensões acerca da natureza da Filosofia como conhecimento filosófico a ser ensinado: a) enciclopédia de conteúdos a serem ensinados, materializados principalmente na história da Filosofia; b) reflexão crítica, com ênfase numa metodologia filosófica que prima pela reflexão radical, rigorosa e de conjunto dos problemas da realidade vivida pelos sujeitos; c) aprender a aprender, pautada nos significados atribuídos pelos sujeitos aos temas escolhidos para a discussão; d) criação de conceitos, que estabelece como especificidade da mesma o trabalho com conceitos por meio do processo de criação conceitual.

Ao investigar a problemática indicada anteriormente compreendemos que a produção docente voltada ao ensino de Filosofia, especialmente na autoria de suas aulas e materiais de trabalho, o envolvimento com a pesquisa, seja ela de *lato sensu*, *stricto sensu* ou outras modalidades de formação continuada, e ainda, a participação política na luta histórica na defesa da Filosofia no Ensino Médio, é

fundamental para que o professor compreenda sua práxis docente, bem como a natureza da Filosofia que se pratica e ensina neste nível de ensino.

Entendemos que a pesquisa realizada no mestrado problematizou uma parte importante da nossa preocupação inicial, que, de alguma forma, envolve a discussão da Filosofia como disciplina curricular do Ensino Médio e a produção docente como condição para a compreensão da Filosofia e seu ensino. Tal recorte remeteu ao problema da natureza da Filosofia.

Outra questão nos inquietava. Tratava-se do problema da aprendizagem filosófica, que pode ser formulado da seguinte forma: como ocorre o processo por meio do qual o aluno do Ensino Médio apropria-se dos conteúdos da disciplina Filosofia em sala de aula? Alunos esses que não são filósofos, no sentido especializado que o termo ocupa no âmbito acadêmico. É possível falar em aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio? Como?

Com essa intenção de pesquisa, ingressamos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná em 2010<sup>4</sup> com um pré-projeto de pesquisa, que tinha como foco a investigação da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio. Algumas questões da pesquisa eram latentes no pré-projeto apresentado: O que significa aprendizagem filosófica? Quem são os sujeitos dessa aprendizagem? Como ocorre o processo de aprendizagem da Filosofia, mediada pelo professor? Como é possível mensurar a aprendizagem filosófica no Ensino Médio? Dessa forma, o problema da aprendizagem filosófica no Ensino Médio colocava-se naquele momento como nosso objeto de estudo.

A participação nas aulas e seminários<sup>5</sup> ofertados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, bem como as orientações<sup>6</sup> recebidas, foram fundamentais para compreendermos que a recepção

---

<sup>4</sup> No mesmo ano ingressamos no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) de formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná no qual desenvolvemos um projeto de pesquisa sobre o uso de mapas conceituais para a leitura de textos filosóficos no Ensino Médio. O resultado desta pesquisa foi apresentado em evento da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia – ANPOF Ensino Médio disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=AyCtItto3EpM> Acessado em 02/07/2013.

<sup>5</sup> Em especial, destacamos as valiosas contribuições da professora Dra. Tânia F. Maria Braga Garcia no Seminário de Tese, no qual o objetivo é orientar teórica e metodologicamente os doutorandos/pesquisadores da linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sobre como realizar pesquisa qualitativa em educação.

<sup>6</sup> Foi a partir das valiosas contribuições e orientações do Professor Dr. Geraldo Balduino Horn e demais professores do PPGE, que delimitamos o objeto de estudo e fizemos as opções teórico-metodológicas a partir das quais tornou-se possível o desenvolvimento da pesquisa.

da Filosofia e a atitude filosófica desenvolvida pelos alunos de Ensino Médio no processo de aprendizagem dessa disciplina no cotidiano escolar seria nosso **objeto de estudo**. Que os **sujeitos desta pesquisa** seriam os alunos do Ensino Médio e que ambos estavam localizados na escola.

Por isso, ao iniciarmos esta investigação, a preocupação foi a de perguntar: que sujeitos são esses? Que importância eles ocupam no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia? Qual a importância da educação, da cultura, da escola e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na forma como estes sujeitos se apropriam dos conteúdos da Filosofia? De que modo a recebem? Que atitudes desenvolvem a partir dessa recepção?

Para obter respostas a estas indagações compreendemos que seria necessário ir à escola, à sala de aula, para observar e investigar o cotidiano do ensino-aprendizagem da Filosofia numa sala de aula de uma escola pública de nível médio. O desejo de ir à escola, à sala de aula, não tinha o sentido de julgar o que ocorria, mas sim de observar como o ensino-aprendizagem da Filosofia se concretizava no cotidiano escolar em determinadas condições e, ainda, como os alunos recebem a Filosofia e que atitudes desenvolvem, diante dela.

O problema da atitude filosófica é tão antigo quanto a própria Filosofia. A Filosofia que se pratica depende fundamentalmente da atitude intencional do sujeito diante do mundo. Esse é um dos motivos pelos quais sabemos ser adequado nos referirmos à Filosofia no plural, na qual cada uma é o resultado da diversidade de formas e intencionalidades pelas quais os homens receberam e recebem a Filosofia.

O que distingue a atitude filosófica da atitude não filosófica? É o exercício do filosofar que leva à atitude filosófica, pois “[...] frente à crença ingênua na realidade do mundo e ao dogmatismo característico da atitude natural surge o ‘sentido da ambiguidade’; acometido pela consciência da ignorância o homem que muda de atitude está na atitude filosófica” (ZUBEN, 1992, p.1).

Cerletti (2009), ao discutir a natureza do problema filosófico para o ensino-aprendizagem da Filosofia, pergunta se poderíamos dizer que o que se faz numa sala de aula de Ensino Médio pode ser considerado Filosofia. Em que sentido existe, nesse nível de ensino, uma prática filosófica produzida pelos sujeitos do Ensino Médio? Existindo, essa prática poderia ser comparada àquilo que os filósofos profissionais fazem, como a aquisição de conhecimentos filosóficos e o manejo dos

procedimentos próprios do filosofar, como problematizar e buscar respostas para os problemas filosóficos?

Há “um espaço em comum entre filósofos – profissionais - e aprendizes. Esse espaço se caracteriza por uma atitude de suspeita, questionamento ou crítica, do filosofar” (CERLETTI, 2009, p. 29). Portanto, o que caracterizaria o início do processo do filosofar é o desenvolvimento da **atitude filosófica** pelo sujeito receptor da Filosofia.

Na busca de compreender o modo pelo qual o aluno do Ensino Médio recebe a Filosofia no cotidiano escolar de uma sala de aula e desenvolve a atitude filosófica, nos colocamos as seguintes **questões norteadoras**: em que consiste a aprendizagem escolar da Filosofia? Se a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio depende da atitude filosófica do aluno, ao posicionar-se diante da vida cotidiana e da própria Filosofia, como a atitude desse sujeito, no processo de recepção da Filosofia no cotidiano escolar, constitui-se em aprendizagem filosófica? A vida cotidiana, na qual o aluno está inserido, é importante para a recepção da Filosofia e para o desenvolvimento de atitude filosófica? As diferentes lógicas de ação da experiência social, nas quais o sujeito está envolvido, são significativas para a recepção da Filosofia e o desenvolvimento da atitude filosófica para o aluno do Ensino Médio?

A **hipótese** sob a qual sustentamos nossa **tese** de pesquisa é a de que a aprendizagem da Filosofia, no Ensino Médio, pode ser observada na atitude que o aluno desenvolve na recepção da Filosofia, que ocorre mediada pela ação docente e pelas diferentes lógicas de ação na vida cotidiana e das quais lança mão para agir e constituir-se como ser social.

A investigação e a confirmação dessa hipótese apresenta um problema de ordem filosófica para aqueles que pretendem ensinar ou aprender Filosofia, a saber, o de que a aprendizagem da Filosofia se constitui, antes de tudo, na atitude do sujeito diante do mundo e da própria Filosofia.

A problemática da importância e do significado da aprendizagem filosófica no Ensino Médio e que ocorre mediada pela disciplina escolar denominada Filosofia pode ser evidenciada ao analisarmos o processo de alteração do Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, no qual a Filosofia figura no currículo escolar como disciplina análoga às demais. O que é confirmado também pela

Resolução nº 02/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Artigo 9º da resolução do CNE que regulamenta a lei federal afirma que a legislação nacional determina os componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas do conhecimento para compor o currículo – I são definidos pela LDB: “[...] a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso” (BRASIL, 2012, p.20). A resolução do CNE visa regulamentar a lei federal, já que anteriormente o próprio órgão havia deliberado sobre a matéria, mas sem o devido amparo da lei nº 9394/96, que não dava à Filosofia o *status* de disciplina curricular, e sim “conhecimento necessário ao exercício da cidadania”. A lei e a resolução federal dão à Filosofia o mesmo *status* das demais disciplinas, que passou a constar na matriz curricular como disciplina da base nacional comum, obrigatória em todos os anos do curso.

O que significa dizer que a disciplina Filosofia é análoga às demais disciplinas do currículo escolar? Parte da resposta a essa pergunta está no Art. 15 § 1º da mesma resolução quando afirma que é responsabilidade de cada escola elaborar seu projeto político-pedagógico, e no § 2º afirma que esse deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. Assim, a Filosofia, como disciplina da matriz curricular, participa das obrigações e incumbências das demais disciplinas como, por exemplo, participar da elaboração dos documentos que organizam o processo de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades dos sujeitos desse nível de ensino.

A legislação educacional estabelece ainda critérios importantes que caracterizam uma disciplina curricular no cotidiano escolar. Um deles é considerar os estudantes e professores como sujeitos do processo histórico e de direito, participantes ativos e protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. O que implica também admitir que os sujeitos da aprendizagem não são meros receptáculos dos conteúdos. E, por ser uma disciplina do currículo escolar, é necessário que aquele que com ela atua participe da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, de forma a contribuir para a formação integral e possibilitar o “acesso aos conhecimentos e saberes necessários”, definidos a partir do diagnóstico e da análise do conhecimento que são necessários à formação integral daqueles sujeitos.

De acordo com a legislação citada, o conjunto de conhecimentos e os conteúdos de uma disciplina curricular serão definidos somente a partir da análise do contexto e da necessidade dos sujeitos ali inseridos. Para conhecer o contexto e os sujeitos, a legislação recomenda a realização de um diagnóstico de análise e avaliação.

Conforme o Art. 16, em seus itens 10º e 11º da Resolução CNE/CEB 02/2012 o processo de avaliação da aprendizagem deve ser realizado como diagnóstico preliminar, e entendido como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo para que se possa realizar o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo e reconhecimento do desempenho e análise dos resultados.

A nosso ver, a avaliação do processo de aprendizagem da Filosofia dos alunos do Ensino Médio é precedida por um problema da ordem filosófica, objeto deste estudo: em que consiste a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio?

Para investigar a problemática apresentada acima, estabelecemos como **objetivo geral** deste estudo observar, analisar e compreender as atitudes desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio na recepção da Filosofia, mediadas pela ação docente e pelas lógicas da experiência social na vida cotidiana na qual este sujeito se constitui como ser social.

O desmembramento do objetivo geral está disposto em cinco **objetivos específicos**:

- a) investigar as concepções de sujeito da aprendizagem da Filosofia presentes nos projetos educacionais e nos documentos curriculares implementados ao longo da história da educação brasileira, (LIMA, 2005), (ALVES, 2002), (HORN, 2002), (SILVA, 1998), (SOUZA, 1992), (SILVEIRA, 1991), (CARTOLANO, 1985);
- b) analisar as compreensões de sujeito da aprendizagem da Filosofia presentes nas pesquisas *stricto sensu* - dissertações e teses - sobre o ensino de Filosofia nos anos de 2002 a 2011 no Brasil (AIRES, 2010), (ESPÍNDOLA, 2010), (STANGUE, 2009), (BENETTI, 2006);
- c) observar o cotidiano escolar do ensino de Filosofia no Ensino Médio, a fim produzir evidências empíricas do processo de ensino-aprendizagem que serão analisadas à luz do corpus teórico sobre a vida cotidiana (HELLER, 2004; 2002) e cotidiano escolar (ROCKWELL, 1997) para compreendermos: a

importância das mediações praxiológicas (HORN, 2009) no trabalho docente; o cotidiano escolar do ensino-aprendizagem da Filosofia; os significados e implicações contraditórias desse processo (MEIRIEU, 1998); e as relações entre escola e cultura (FORQUIN, 1993; APPLE, 1989; WILLIAMS 1992,1980, 1979, 1969);

- d) investigar o sujeito do Ensino Médio e compreender: as lógicas de ação de sua experiência social (DUBET, 1997, 1994) a conceituação acerca do que significa ser jovem (SPÓSITO, 2010, 2009, 2008, 2004, 2003) e sua relação com as TIC - (OLIVEIRA, 2012, 2008);
- e) analisar as produções dos alunos do 3º ano do Ensino Médio recolhidas durante a pesquisa de observação participante, buscando compreender as atitudes destes jovens na recepção (HELLER, 1983) do conteúdo do currículo do Ensino Médio denominado Filosofia Política<sup>7</sup>.

A pesquisa foi realizada por meio de **observação participante**, que é uma metodologia de pesquisa característica da atividade científica, especialmente da área das ciências humanas.

Na pesquisa educacional, a observação tem a finalidade de produzir análises qualitativas do processo educacional, o que exige do pesquisador o estabelecimento de objetivos criteriosamente definidos, planejamento, registro sistemático dos dados recolhidos e verificação de sua validade e confiabilidade. Além disso, a observação participante pode lançar mão de diversas estratégias de coleta de dados, como a utilização de questionários, entrevistas e análise de documentos produzidos pelos sujeitos da observação. Ao analisar os materiais produzidos na observação, é possível identificar hipóteses, problemas de pesquisa e questões norteadoras, bem como, associá-las aos trabalhos que não ofereçam respostas satisfatórias ao que foi pesquisado e propor novas fontes para reflexão do problema (VIANNA, 2003).

Birklen e Bogdan (1994) avaliam ser possível afirmar que estudos que recorrem à observação participante, à entrevista em profundidade e análise de documentos tendem a ser bons exemplos de investigação qualitativa. Nesse sentido, a investigação qualitativa realizada procurou atender às características identificadas pelos autores para esse tipo de pesquisa.

---

<sup>7</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2008) o currículo da disciplina de Filosofia no Ensino Médio deve ser organizado por meio dos Conteúdos Estruturantes do Ensino de Filosofia: Mito e Filosofia, Ética, Teoria do Conhecimento, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética.

“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BIRKLEN; BOGDAN, 1994, p. 47). Por isso, ocupamos tempo em sala de aula observando o desenvolvimento das aulas de Filosofia. Utilizamos um caderno de anotações para registrar as falas dos estudantes no momento das discussões e apresentações de trabalhos. Compreendemos que as produções escritas, os equipamentos e a coleta de materiais eram apenas os instrumentos de registro de dados e que, por mais que tentássemos, jamais conseguiríamos registrar a riqueza do processo.

“A investigação qualitativa é descritiva” (BIRKLEN; BOGDAN, 1994, p. 48). No decorrer da pesquisa, fizemos o registro escrito das observações, das entrevistas, notas de campo, gravação das “falas” dos estudantes e documentos produzidos por alunos. Posteriormente, com base nos dados qualitativos, realizamos a análise “[...] em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que os documentos foram registrados e transcritos” (BIRKLEN; BOGDAN, 1994, p. 48).

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BIRKLEN; BOGDAN, 1994, p. 49). A preocupação fundamental era com o que acontecia e qual significado adquiria naquele contexto educacional. Mas, para que isso ocorresse, questionávamos constantemente, durante o processo de investigação, sobre aquilo que observávamos, evitando a obviedade de como as coisas se apresentavam de forma naturalizada.

O objetivo da pesquisa não foi o de recolher dados para confirmar ou negar alguma hipótese elaborada previamente, mas sim que as hipóteses e problematizações fossem sendo construídas ao mesmo tempo em que as informações estivessem sendo agrupadas e analisadas. “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. (BIRKLEN; BOGDAN, 1994, p. 50). Assim, nossa pesquisa intencionou realizar uma construção a partir da teoria e da empiria e vice-versa, em que por meio do levantamento das questões de pesquisa, pudéssemos delimitar o objeto de estudo, a problematização, e as hipóteses que seriam analisadas por meio das categorias e dos referenciais teóricos selecionados para esse fim no decorrer de todo o processo de pesquisa.

O **percurso metodológico da observação participante** consistiu em observar uma situação de ensino-aprendizagem da Filosofia ocorrida em uma escola

pública de Ensino Médio. Os procedimentos iniciais dessa etapa foram os de localizar e identificar uma escola de Ensino Médio para realizar a observação de natureza participante, produzir material empírico, problematizar, levantar hipóteses para analisar o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia na escola escolhida.

Ao buscar definir o lugar onde seria realizada a investigação, ou seja, uma escola pública de Ensino Médio deparamo-nos com uma questão inicial: seria possível definir um critério objetivo por meio do qual fosse possível concretizar essa escolha? Se o foco da pesquisa estava nos sujeitos da aprendizagem, como proceder para definir quais seriam esses sujeitos?

Então, colocamo-nos a questão: sendo o processo de ensino-aprendizagem mediado pela ação docente, uma das condições importantes para seu êxito seriam as características do mediador do processo, ou seja, o professor. E nos perguntamos: quais seriam as características mais importantes para escolher o professor de Filosofia, colaborador da pesquisa, a fim de que realizasse, ainda que pensando de forma bastante idealizada, um exitoso processo de ensino-aprendizagem da Filosofia?

Surgiu, assim, o **primeiro critério**: o professor de Filosofia dos sujeitos da pesquisa deveria ser formado em Filosofia. Ocorre que muitos professores de Filosofia são contratados pela Secretaria de Educação por meio de um contrato temporário, o que faz com que num ano estejam numa escola e, no ano seguinte, por questões administrativas circunstanciais, estejam trabalhando em outra escola.

Em decorrência disso houve a necessidade de estabelecer um **segundo critério**: o professor deveria pertencer ao Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, atuando de forma permanente na escola em que trabalha e, conseqüentemente, com as turmas nas quais ministrava aulas.

Foi necessário ainda estabelecer um critério focado nos aspectos do perfil filosófico e metodológico do profissional a ser selecionado. Isso nos levou a elaborar o **terceiro critério**: o profissional deveria utilizar em suas aulas mediações diversificadas para o uso de textos clássicos no processo de ensino de Filosofia<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> O uso do texto clássico de Filosofia é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia como elemento central para o ensino de Filosofia. Por esse motivo, tomamos essa recomendação como um critério para escolha do professor-colaborador da pesquisa.

Com base nesses critérios, foi possível organizar o segundo passo da escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa, ou seja, uma estratégia adequada para identificar e selecionar o docente com perfil profissional que mais se aproximasse dos critérios estabelecidos.

Para identificar o professor-colaborador da pesquisa adotamos três questões específicas<sup>9</sup> de um questionário de pesquisa que foi enviado por e-mail – e, em alguns casos, entregue pessoalmente em eventos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (NESEF/UFPR) - aos professores de Filosofia da cidade de Curitiba e Região Metropolitana<sup>10</sup>, em setembro e outubro de 2010, por meio do NESEF/UFPR.

Ao todo foram enviados aos professores de Filosofia do Ensino Médio de Curitiba e Região Metropolitana 149 questionários, sendo que 31 retornaram com as respostas, o que corresponde a cerca de 20% do material enviado. Após realizar análise e tabulação de três questões respondidas por 31 professores, identificamos 5 profissionais do Quadro Próprio do Magistério de escolas<sup>11</sup> diferentes para serem entrevistados e que afirmaram utilizar o texto clássico de Filosofia em suas aulas fazendo uso de metodologias específicas para que os alunos lessem o texto.

Após realizar sondagem<sup>12</sup> sobre a possibilidade de cada um desses professores participar da pesquisa como professor-colaborador - já que os estudantes é que seriam os sujeitos da pesquisa - quatro professores declinaram, apresentando diferentes justificativas<sup>13</sup>, e o professor Edson Teixeira de Rezende, do Colégio Estadual Amyntas de Barros, do Município de Pinhais, cidade da Região Metropolitana de Curitiba, se dispôs a participar da pesquisa como professor-

---

<sup>9</sup> Caso você utilize o texto clássico de Filosofia em suas aulas, com que frequência o faz? Como você usa o texto clássico em suas aulas de Filosofia? Você usa algum método específico (estratégia) para que os alunos leiam o texto? Qual?

<sup>10</sup> A escolha de Curitiba e Região Metropolitana para realização da pesquisa se justifica pela proximidade da residência do pesquisador com as escolas onde seria realizada a pesquisa.

<sup>11</sup> A partir da análise do indicativo de como trabalhavam com o ensino de Filosofia em sala de aula, em novembro de 2010, selecionamos para uma entrevista 05 professores dos 05 colégios que estavam localizados em Curitiba e Região Metropolitana.

<sup>12</sup> Por meio de contato telefônico, e-mail e em um caso com conversa por meio de visita à escola.

<sup>13</sup> Foram diversas as justificativas apresentadas: envolvimento com outros projetos e realização de outras atividades da escola, como exercer a função de diretor auxiliar; recepção de estagiário de graduação em Filosofia etc.

colaborador<sup>14</sup>. Com a definição de quem seria o professor-colaborador, definimos também a escola e os sujeitos com os quais seria realizada a pesquisa<sup>15</sup>.

Na manhã do dia 14 de fevereiro de 2011, estivemos no Colégio Amyntas de Barros<sup>16</sup> para conhecer a instituição juntamente com o professor Edson Teixeira de Rezende<sup>17</sup>, colaborador da pesquisa, a fim de planejar adequadamente, com a direção da escola, como seria realizada a observação participante. Ao conversar com a direção, equipe pedagógica da escola e o professor-colaborador, procuramos esclarecer que iríamos efetuar uma observação do processo de ensino-aprendizagem filosófica nas turmas do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, nas quais o professor-colaborador ministrava aulas de Filosofia, e que, para isso, precisaríamos ter acesso às salas de aula e aos documentos da escola como: registro de classe, planos de trabalho docente, projeto político pedagógico da escola e materiais produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, iríamos administrar aos alunos a um questionário investigativo e que eles participariam de uma entrevista. Informamos a necessidade de que alunos, pais e responsáveis fossem informados de nossa presença e objetivos em sala de aula e que os familiares citados autorizassem por escrito que os alunos participassem da pesquisa. Sobre esse ponto, a direção da escola comunicou não ser necessário esse documento, já que no ato da matrícula os pais dos alunos são informados de que a escola recebe, durante o ano letivo, estagiários e pesquisadores e que esses realizam estágios e

---

<sup>14</sup> O termo professor-colaborador será aqui empregado para designar o professor regente das três turmas de Ensino Médio de primeira, segunda e terceira série onde fora realizada a pesquisa de observação participante.

<sup>15</sup> A definição por apenas uma escola para realizar a observação participante justifica-se no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, pois de acordo com Azanha (1992), o que se busca é observar o cotidiano escolar a fim de compreender uma totalidade em alguma de suas partes. Para o autor, ao nos concentrarmos no estudo da vida cotidiana de uma escola, é preciso cuidar para que “o estudo dos assuntos humanos se inclua numa orientação geral e permanente de investigação filosófica e científica. Isso significa que é possível situar e examinar a vida cotidiana a partir de oposições conceituais tão gerais como local/global, micro/macro, concreto/abstrato, parte/todo [...]” (p.112-113).

<sup>16</sup> O Colégio Amyntas de Barros Fundado em 1975, em 2004 recebeu autorização para ofertar Ensino Médio. <http://www.pinhaisamyntas.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=21> Localizado na Rua Salgado Filho, 1371 – Vila Esplanada - Pinhais – PR. O Bairro onde está localizado caracteriza-se como área de loteamento regular e urbanizado na periferia do Município de Pinhais. Oferta matrículas para alunos das séries finais do Ensino Fundamental (600 alunos), Ensino Médio Regular (400 alunos), Integrado (30 alunos) e Subsequente (30 alunos). Atendimento Educacional Especializado (22 alunos) Oferta aulas no contraturno de LEM pelo CELEM. <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao> .

<sup>17</sup> Licenciado em Filosofia e Mestre em Educação pela PUC/PR.

pesquisas com os alunos em sala de aula<sup>18</sup> resguardando a segurança e anonimato dos alunos.

A pesquisa de observação participante teve início no dia 14 de fevereiro de 2011 e finalizou no dia 25 de maio de 2011<sup>19</sup>. Considerando que a “[...] metodologia da observação demanda um certo espaço temporal para ser concretizada, requerendo a permanência, às vezes, bem longa no campo, a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores” (VIANNA, 2003, p. 10), o tempo de observação se estendeu por três meses<sup>20</sup>, período em que foi possível coletar dados por meio das observações do processo de ensino-aprendizagem da Filosofia<sup>21</sup>.

Durante o processo de observação, fizemos anotações e selecionamos aspectos que consideramos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos ser importante frisar que o foco da observação participante foi a aula de Filosofia e o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina no nível médio, por isso, as anotações ficaram restritas a esse objeto<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> Após essas conversas, a pesquisa de observação participante foi autorizada pela direção da escola, a qual solicitou um documento da Universidade Federal do Paraná a fim de que pudesse justificar legalmente nossa presença em sala de aula. O documento foi entregue à direção da escola na semana seguinte.

<sup>19</sup> A previsão era que a observação ocorresse até o encerramento do semestre letivo no mês de julho. O encerramento, antes do final do semestre letivo, se deveu ao fato de o professor-colaborador da pesquisa ter entrado em licença médica. Com isto, a pesquisa foi interrompida, pois o professor foi substituído e as condições estabelecidas a partir dos critérios iniciais da pesquisa haviam sido modificadas. A substituição do professor regente da turma por outro, impunha uma alteração determinante no processo de ensino-aprendizagem que vinha sendo desenvolvido, por isso, a continuidade da observação participante tornou-se inviável para a pesquisa.

<sup>20</sup> Ao todo foram observadas 33 aulas de 50 minutos do primeiro ano, 32 do segundo ano e 31 do terceiro ano do Ensino Médio. As aulas observadas ocorreram nas segundas e quartas-feiras. Os horários organizados pela direção da escola mudaram algumas vezes. Ao todo foram observadas 96 aulas de 50 minutos.

<sup>21</sup> Durante a pesquisa de observação participante, pudemos recolher, com anuência do professor-colaborador e dos alunos, os materiais produzidos durante as aulas. Os manuscritos foram recolhidos a partir das produções das três turmas de alunos do Ensino Médio que foram observadas. Além dos relatórios de campo produzidos a partir das observações realizadas, e dos 82 questionários respondidos, recolhemos e catalogamos os documentos produzidos pelo professor-colaborador, como: Plano de Trabalho Docente; textos utilizados em sala para o trabalho; atividades que foram desenvolvidas, como o uso de vídeos, e gravações de áudio das apresentações dos alunos. Recolhemos também as produções realizadas pelas três turmas observadas: textos, mapas conceituais, cartas, gravação de áudio das apresentações e discussões dos mapas conceituais, provas e trabalhos escritos. Além desses materiais, que são tratados aqui como documentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, produzimos também a degravação das entrevistas realizadas.

<sup>22</sup> Muitos outros fatos lá aconteciam e que poderiam ter sido anotados caso nosso foco de pesquisa fosse outro, como as relações étnicas ou de gênero entre os estudantes etc. As anotações foram inicialmente realizadas em um caderno. Para cada turma foi destinada uma seção para anotações com o horário da aula, número de estudantes, conteúdo trabalhado pelo professor, atividade desenvolvida, estratégias e recursos utilizados e o número da aula observada. Posteriormente, as anotações foram digitadas em editor de texto.

Um investigador qualitativo procura cercar sua pesquisa por meio de várias fontes, além da observação. Com base nessa recomendação, decidimos realizar também entrevistas com os alunos, com o objetivo de ampliar os dados recolhidos. As entrevistas realizadas tiveram como finalidade recolher dados que pudessem ser utilizados em conjunto com a observação participante. Nesse sentido, as entrevistas foram utilizadas “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BIRKLEN; BOGNDAN, 1994, p. 134).

Antes de concluir o processo de observação, aplicamos às três turmas de alunos observadas um questionário de pesquisa. Com base nos dados dos 82 questionários obtidos com a aplicação desse instrumento de pesquisa, realizamos as entrevistas com três grupos de seis estudantes, selecionados previamente, por meio da análise preliminar das observações e dos dados recolhidos do questionário de pesquisa e, ao serem convidados, se prontificaram a participar da entrevista. Os estudantes foram organizados em três grupos distintos de entrevistados. O critério utilizado na organização das entrevistas foi obtido a partir da análise do questionário, no qual foi possível identificar os estudantes que afirmaram gostar de estudar Filosofia, aqueles que afirmam não gostar de estudar Filosofia e os que não afirmaram nem uma coisa nem outra. As questões foram previamente selecionadas de modo que as entrevistas foram semiestruturadas a partir de questões que emergiram da tabulação dos dados do questionário e da análise preliminar dos registros da investigação de observação participante.

Seguir os princípios da ética na pesquisa foi, desde o planejamento até sua finalização, uma diretriz dessa investigação de observação participante. Para isso, buscamos a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de dano. A finalidade de seguir tais diretrizes éticas teve como preocupação assegurar que: a) os sujeitos aderissem ao projeto de investigação, cientes da natureza do estudo; b) os sujeitos não seriam expostos a riscos (BIRKLEN; BOGNDAN, 1994, p. 75). Foram resguardadas os nomes dos sujeitos envolvidos, denominando-os apenas “aluno/a”. Compreendemos que “[...] as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (BIRKLEN; BOGNDAN, 1994, p. 77). Por isso, mantivemos

os sujeitos no anonimato, não só no material da pesquisa, mas também nos relatórios onde constam todas as informações recolhidas durante a investigação <sup>23</sup>.

Ao identificar o palco da observação e seus atores, enfrentamos alguns desafios. O primeiro deles era o de entender que, estando numa sala de aula, seríamos um elemento estranho, e isso poderia causar alguma mudança no comportamento do professor-colaborador e dos alunos pela nossa presença como observador. Por isso, adotamos uma recomendação de Vianna (2003), para o qual um artifício a fim de minimizar a influência do observador no trabalho de pesquisa seria manter uma presença constante em sala de aula, mas sem coletar dados, a fim de que professor e estudantes se acostumem com a sua presença e passem a agir com maior naturalidade durante a observação. Adotada essa estratégia ficamos sempre em silêncio em sala de aula, fazendo anotações discretas e sem recolher os materiais produzidos pelos estudantes. Como o professor da turma assumiu a função de colaborador da pesquisa, os documentos produzidos pelos estudantes e entregues ao professor-colaborador foram, com anuência dos alunos, repassados posteriormente ao observador para que fossem copiados e novamente devolvidos aos estudantes, alterando o mínimo possível a rotina de sala de aula.

O texto final dessa investigação está organizado em quatro capítulos. O capítulo I apresenta o resultado das seguintes investigações: a) as concepções acerca do sujeito da aprendizagem na escola de nível Médio no Brasil: o projeto educacional jesuítico; o modelo educacional pombalino; as reformas educacionais do início do século XX; os projetos educacionais instalados pelo regime militar instaurado no Brasil em 1964; as reformas educacionais produzidas pela LDB 9394/96. b) os documentos curriculares nacionais produzidos entre 1998 e 2012 e as concepções de sujeitos da aprendizagem do Ensino Médio presentes nesses documentos; c) as pesquisas *stricto sensu* – dissertações e teses – produzidas no Brasil entre 2002 e 2011, categorizando as principais concepções acerca dos sujeitos da aprendizagem do Ensino Médio presentes nessas pesquisas.

O capítulo II investiga e analisa o cotidiano escolar do ensino da Filosofia de uma escola pública de Ensino Médio da Região Metropolitana de Curitiba, local onde

---

<sup>23</sup> Conforme afirmamos anteriormente, nessa pesquisa participante, o professor Edson Teixeira de Rezende atuou como colaborador da pesquisa participante e o anúncio de sua identidade foi com ele acordada. Mas, para evitar mencionar constantemente seu nome, sempre que nos referirmos ao professor Edson o trataremos como professor-colaborador, pois assim foi entendido seu papel nesta pesquisa e o mesmo foi por ele assim entendido.

foi realizada a pesquisa de observação participante. Por meio da categoria cotidiano escolar são investigadas as dimensões da organização do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio, bem como as mediações praxiológicas do trabalho docente.

O capítulo III investiga as lógicas de ação da experiência social do jovem do Ensino Médio, as esferas de sua vida cotidiana e a compreensão que estes sujeitos têm da escola e sua relação com as TIC. Buscamos aqui produzir uma compreensão da experiência social do jovem do Ensino Médio nas esferas da vida cotidiana e do cotidiano escolar.

A análise da atitude filosófica do jovem do Ensino Médio, decorrente de sua recepção da Filosofia é o objetivo do capítulo IV. Para isso, recorreremos à concepção da Filosofia Radical (HELLER, 1983), analisando as principais formas de recepção da Filosofia que levam o receptor a diferentes atitudes. Nossa intenção é compreender as atitudes desenvolvidas pelos jovens do Ensino Médio a partir da recepção que fazem da Filosofia na escola pesquisada e como a categorização dessas atitudes nos ajudar a compreender o processo de aprendizagem da Filosofia no cotidiano escolar.

## CAPÍTULO I

### OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

*A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos seus próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 2011, p. 13).*

Ao problematizar as concepções de sujeito da aprendizagem no ensino da Filosofia no Ensino Médio, faz sentido a compreensão de Kosik (2011), para quem o sujeito não é um ser cognoscente abstrato. O sujeito é localizado na práxis de sua vida cotidiana, agindo intencionalmente em meio a uma totalidade, que também não é abstrata, e sim localizada histórica e socialmente. Quando buscamos compreender o sujeito cognoscente da aprendizagem da Filosofia, cabe problematizar e investigar quem é esse ser, “destinatário” do ensino da Filosofia. Em que sociedade está inserido? Que Filosofia é esta que se lhe pretende ensinar? Quais são suas intencionalidades em relação a esse aprendizado?

Para atender a este objetivo, faremos uma breve incursão na História da Educação brasileira a fim de problematizar o ensino de Filosofia e as compreensões acerca do sujeito da aprendizagem localizadas histórica e socialmente e que estão amparadas em compreensões específicas sobre a natureza do conhecimento filosófico e de seu ensino. Essas compreensões serão analisadas brevemente de acordo com o desenho histórico da educação brasileira: Período Colonial e monárquico; República: da Primeira República ao Golpe Civil-Militar de 1964; Período Ditatorial pós -1964; e o Período da “Redemocratização” Política pós -1980 (LIMA, 2005).

O período posterior à redemocratização política de 1985 é marcado pela promulgação da LDB 9394/1996 e pela publicação de dois documentos curriculares publicados pelo Ministério da Educação no ano de 1998 – Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia – e no ano de 2006 – Orientações Curriculares Nacionais.

Por se caracterizarem como parâmetros e orientações curriculares, esses documentos não têm efetivamente uma obrigatoriedade legal. Embora sua aplicação nos currículos escolares seja facultativa, eles constituem um importante referencial<sup>24</sup> para análise e compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Filosofia, da natureza do conhecimento filosófico e da concepção de sujeito da aprendizagem da Filosofia.

A fim de compreender o contexto histórico e teórico da produção desses documentos, analisaremos também a Resolução CEB/CNE nº 03/1998<sup>25</sup> e o parecer do Conselho Nacional de Educação que serviu de base para sua aprovação. Trata-se do Parecer CEB/CNE nº 15 1998<sup>26</sup>. Esta legislação foi revista pelo Conselho Nacional de Educação que publicou, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4/2010<sup>27</sup> e, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2/2012<sup>28</sup>. Entendemos ser importante analisar o lugar destinado à Filosofia nesses documentos.

Por fim, apresentamos o resultado de um estudo que realizamos, tendo como fonte primária as pesquisas de mestrado e doutorado sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, realizadas em programas de pós-graduação no Brasil no período que vai do ano 2002 a 2011. Especificamente, nos concentramos na análise das pesquisas que tiveram como objeto de estudo a aprendizagem da Filosofia e que têm como sujeito o estudante do Ensino Médio.

---

<sup>24</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais servem de base para a formação de professores, para as discussões curriculares realizadas nos âmbitos de poderes executivos estaduais e municipais e norteiam os editais publicados pelo FNDE para produção e escolha de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático.

<sup>25</sup> Resolução CNE/CEB 3/1998. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 1998 - Seção I – p. 21.

<sup>26</sup> Parecer nº 15/1998. Homologado pelo Conselho Nacional de Educação em 25.6.98 – Publicado Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998.

<sup>27</sup> Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

<sup>28</sup> Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

## 1.1 OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Não constitui objetivo deste estudo uma aprofundada investigação das teses historiográficas da educação no Brasil e de como como a Filosofia se constituiu ao longo da História da Educação Brasileira nos currículos escolares, e sim localizar brevemente o sujeito da aprendizagem filosófica nos projetos educacionais no Brasil em diferentes períodos. Tal empreitada já foi suficientemente investigada por pesquisadores ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000, especialmente nas pesquisas de Lima (2005), Alves (2002), Horn (2002), Silva (1998), Souza (1992), Silveira (1991), Cartolano (1985).

No período colonial e monárquico, basicamente, o que caracterizou o ensino – incluindo o da Filosofia - foi a “[...] a instrução<sup>29</sup> e catequese tendo como principal finalidade fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos infiéis, isto é converter, a população indígena e africana [...] e o colono ‘desgarrado” (HORN, 2009, p. 20) à fé católica nos moldes de uma doutrinação civilizatória. Para a consecução desse projeto de ensino, era importante formar os sujeitos fiéis na fé católica, de modo que esses reproduzissem as prescrições de ensino, ainda baseados na Escolástica Aristotélica, a fim de evitar qualquer contato com o pensamento moderno iluminista, tido como pernicioso e “[...] contrário aos interesses da classe dirigente da colônia e da metrópole” (HORN, 2009, p. 22). O processo de aprendizagem consistia na repetição dos conteúdos das lições das aulas. Mesmo com as reformas do sistema de ensino empreendidas pelo Marquês de Pombal<sup>30</sup> e a instituição das Aulas Régias, poucas mudanças puderam ser constatadas do ponto de vista pedagógico, dado que “[...] os professores continuaram sendo os mesmos que haviam sido formados nos colégios jesuítas, de forte tendência escolástica” (p. 22) e acabaram por reproduzir a mesma Filosofia que aprenderam. Quem eram os sujeitos destinatários deste projeto de ensino de Filosofia? Eram “[...] homens letrados, eruditos, principalmente católicos”, ou seja, membros da elite colonial (LIMA, 2005, p. 21), mas que eram concebidos como seres com a mais completa “[...] ausência de

---

<sup>29</sup> *Ratio Studiorum*: programa curricular e didático das escolas jesuíticas publicado no século XVI.

<sup>30</sup> Organização do currículo por meio das “Aulas Régias”.

independência intelectual e de senso crítico: ao aluno cabia apenas a função receptiva e passiva de um saber já descoberto, pronto e acabado” (SOUZA, 1992, p. 19).

No período monárquico, com a fundação do Colégio Pedro II, no século XIX, instituição que serviu de modelo para elaboração dos currículos dos outros colégios do Império, a Filosofia manteve as características aristotélico-tomista e de caráter enciclopédico. E quando houve alguma exceção a essa regra, o currículo – como é o caso do Seminário de Olinda – de inspiração positivista, foi reduzido ao ensino de lógica com a finalidade de valorizar a técnica e o desenvolvimento do espírito científico (HORN, 2009). O ensino da Filosofia continuou baseado na repetição e no processo de “[...] ensino-aprendizagem livresco, abstrato, preocupado com a elite intelectual” (LIMA, 2005, p. 22).

Na escola republicana, por influência de pensadores do iluminismo, os processos de ensino-aprendizagem da Filosofia continuam pautados na transmissão-assimilação dos conteúdos, especialmente os de lógica e ética, que, quase sempre, atendiam aos anseios de erudição e moralização da elite dirigente, destinatária desse tipo de ensino, especialmente na formação do clero e dos advogados. Esse último grupo é aquele que irá compor os quadros especializados do poder judiciário brasileiro e demais funcionários públicos de alto escalão (LIMA, 2005; HORN, 2009).

Do início da Primeira República ao Golpe Civil-Militar de 1964, ocorre a incorporação dos ideais do positivismo ao pensamento pedagógico brasileiro e a Filosofia, como disciplina do currículo da escola média, ficou relegada a segundo plano – em alguns momentos ela foi retirada do currículo escolar secundário - com uma finalidade meramente complementar, tanto nos cursos de formação clássica como nos cursos de formação científica. As reformas educacionais desse período priorizavam o desenvolvimento de dois currículos: um currículo cientificista e outro clássico de formação humanista. Em ambos, a Filosofia tinha uma finalidade meramente formal – lógica - e moralizadora - ética. O modelo pedagógico de ensino continuava sendo baseado numa “[...] concepção enciclopédica e elitista, transmissiva e assimilativa” (LIMA, 2005, p. 25).

Embora o país tivesse se desenvolvido e ampliado seu horizonte cultural na educação brasileira sob a influência do Positivismo “[...] permaneceu a visão arcaica, aristocrática e elitista da escola” (HORN, 2009, p. 28-29). Ou seja, era uma

concepção de escola elitista para uma sociedade desigual. Assim, o acesso, mesmo que a uma determinada Filosofia, acaba sendo privilégio de apenas um pequeno grupo social. O que se esperava desse tipo de ensino de Filosofia é que ele contribuísse para a formação do adolescente com uma “[...] sólida cultura geral, com consciência patriótica e humanista” (p. 30). Portanto, forma-se um sujeito nas correntes do pensamento humanista e científico-positivista, cumpridor das leis a fim de poder atuar na sociedade por meio do ingresso nos quadros do Estado, como funcionário público ou na ação política partidária, já que neste período a educação formal era destinada a uma pequena elite, em geral composta pelos filhos da classe política dirigente e no período posterior à década de 1950, filhos de uma classe média em ascensão econômica. Tal concepção de ensino satisfazia bem a uma compreensão educacional clássica, de que um bom método de ensino deve não só ensinar os conteúdos sistematizados, mas também valores, comportamentos e ações úteis à reprodução da sociedade.

No Período Ditatorial (1964-1985) e sua continuidade no pós-ditadura, a Filosofia passa a ser disciplina facultativa<sup>31</sup> e na maioria das escolas de nível médio foi substituída pela disciplina Organização Social e Política do Brasil e por disciplinas dos cursos técnicos profissionalizantes, que foram criados pelas políticas educacionais brasileiras desse período, na tentativa de realizar o desenvolvimento técnico e econômico do país.

A consequência disso para o processo de aprendizagem foi o desenvolvimento de concepções tecnicistas de ensino-aprendizagem, quase sempre sustentadas na ideia de que a criação de novas tecnologias e uso de novos recursos e instrumentos de ensino e de avaliação poderiam garantir o controle dos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, maior eficácia e eficiência da escola. A finalidade da educação média desse período foi garantir “[...] a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória<sup>32</sup>” (BRASIL, 2000, p. 5) a fim de formar mão de obra

---

<sup>31</sup> Com exceção de algumas escolas privadas, especialmente as confessionais, onde sua oferta não sofreu interrupção.

<sup>32</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acessado em 12/11/2013.

necessária ao modelo econômico desenvolvimentista instalado no Brasil desde a década de 1950 e aprofundado durante o período de repressão política.

Do período da “Redemocratização Política do Brasil” até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, poucas foram as inovações educacionais ocorridas em uma década. Embora a Constituição de 1988 tenha aberto caminho para a redemocratização da educação brasileira, seus efeitos serão sentidos somente após a promulgação da nova LDB. Desde a década de 1970, uma parte da sociedade filosófica brasileira organizada mobilizou-se intensamente a fim de recolocar a Filosofia como disciplina do currículo da educação média brasileira com argumentos, como por exemplo, as contribuições que a Filosofia teria a dar no processo educacional à formação do jovem, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, o desenvolvimento da oralidade e da escrita, a democratização da sociedade. Ao passo que outra parte via com bastante reserva e desconfiança essa empreitada, sob o argumento de que a Filosofia era um conhecimento muito específico e de que não se destinava à formação dos jovens no nível médio, dada as exigências de leitura e interpretação dos textos filosóficos, já que uma das dificuldades constatadas na Educação Básica no Brasil é o analfabetismo funcional<sup>33</sup>, além da ausência de professores formados em Filosofia, risco de doutrinação ideológica, sobrecarga do currículo etc. Esta disputa pode ser evidenciada ao menos em três momentos da discussão e votação dessa matéria no legislativo federal e mostra diferentes compreensões acerca do sujeito da aprendizagem da Filosofia.

O **primeiro momento** ocorreu em 1996 com a aprovação do artigo 36 da Seção IV – Capítulo II – Título V, da lei 9394/96 que trata do Currículo do Ensino Médio, colocando a Filosofia como um “conhecimento necessário ao exercício da cidadania”, mas sem conceder-lhe o *status* de disciplina obrigatória no currículo escolar, e sim como optativa a ser ofertada, ou não, na parte diversificada da matriz curricular, ou como conteúdo transversal às demais disciplinas, o que na prática acabou deixando a lei sem efeito.

O **segundo momento** teve seu auge em 2001, quando a matéria voltou a ser discutida no legislativo federal e foi aprovada uma emenda à Lei 9394/96, modificando seu artigo 36 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas

---

<sup>33</sup> Grande dificuldade para ler e interpretar textos de natureza simples e realizar operações matemáticas de pouca complexidade.

obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Mas a emenda recebeu o veto presidencial indicando que estavam em plena atividade aqueles que consideravam a Filosofia uma disciplina inapropriada aos sujeitos do Ensino Médio.

O **terceiro momento** desse enfrentamento teve início em 2008, quando, novamente, o projeto de emenda ao artigo já citado da Lei 9394/96 é aprovado na casa legislativa federal e recebe a sanção presidencial. Após intenso debate no Conselho Nacional de Educação e nos fóruns que reuniram filósofos e sociólogos por todo o país, foi aprovada a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da Lei 9394/96 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

A Lei nº 11.684/2008 foi regulamentada pela Resolução do CNE Nº 1, de 15 de maio de 2009, indicando que as forças do movimento que fez a luta e a defesa da inclusão da Filosofia (e da Sociologia) como disciplina obrigatória do currículo do Ensino Médio também conseguiram mobilizar os membros do Conselho Nacional de Educação.

A luta política no legislativo federal foi sustentada por posicionamentos acadêmicos de ambos os grupos existentes no interior das universidades brasileiras. A questão de fundo que sustentou essa discussão remete a outras questões: a) problema da compreensão de quem é o sujeito do Ensino Médio; b) esses sujeitos conseguem aprender Filosofia na escola e fazer uso desse conhecimento para os desafios que terão de enfrentar na continuidade de seus estudos, na atuação profissional e na vida cotidiana como cidadãos brasileiros? c) qual o projeto de sociedade brasileira que se almeja com a inserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio? d) qual a contribuição da Filosofia na formação dos sujeitos do Ensino Médio?

A aprovação da Lei 11.684/2008 não esgota os argumentos dos grupos que lutaram contra e a favor da inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, pois estão, ainda, presentes no interior do debate sobre o lugar dessa disciplina no currículo escolar e das possibilidades e limites de sua aprendizagem pelos sujeitos desse nível de ensino. Em especial, é importante citar: a) o problema, não só do limitado número de professores formados em Filosofia para atuar com as classes de Ensino Médio, mas também a questão da qualidade da formação de professores que ocorre nos cursos de Licenciatura em Filosofia, que em geral separa ensino de Filosofia da pesquisa em Filosofia, como se

essas fosse antagônicos no processo de formação de professores. b) a concepção da natureza do conhecimento filosófico a ser desenvolvido nesse nível de ensino e a compreensão das características dos sujeitos destinatários dessa Filosofia e de como se processa a aprendizagem da Filosofia mediada pelo professor e pelas metodologias de ensino; c) a articulação entre a Filosofia e o currículo do Ensino Médio como um todo, tendo em vista as finalidades dessa etapa da Educação Básica estabelecidas pela LDB 9394/96 e pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 do Conselho Nacional de Educação que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em especial no seu Art. 4, Inciso III – que, de alguma forma, reproduz o que estava presente na legislação anterior: “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Se antes cabia ao sujeito apenas assimilar passivamente a Filosofia que lhe era ensinada, agora os documentos curriculares esperam do sujeito um protagonismo “empreendedor”, capaz de mudar a si mesmo e o mundo que o rodeia. De acordo com a nova legislação, a Filosofia e a Sociologia seriam as grandes articuladoras do protagonismo juvenil.

## 1.2 OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Quem é o sujeito da aprendizagem presente nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) após a promulgação da Lei nº 9394/1996 a fim de organizar o ensino e o trabalho dos professores no Ensino Médio de todo o Brasil? Em busca de elementos que pudessem evidenciar uma resposta plausível a essa questão, analisaremos três conjuntos de documentos curriculares: a) Parecer nº 15/1998, Resolução nº 3/1998 do Conselho Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN); b) Orientações Curriculares Nacionais (OCN); c) Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Resolução nº 4/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução 2/2012.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram publicados pelo MEC no ano de 2002 e foram inspirados nos documentos publicados pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº 15/1998 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo-se a elaboração da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98. Qual é a concepção de Ensino Médio presente nesses documentos<sup>34</sup>?

O Ensino Médio é a “[...] etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 2000, p. 8). Em 2002 o MEC publicou as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>35</sup>, no qual, ao tratar da natureza desse nível de ensino, destaca que o novo Ensino Médio passa a “assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente [...]” (BRASIL, 2002, p. 8-9). Qual o significado dado pelo documento ao preparar para a vida? E qual a consequência dessa concepção na compreensão do sujeito do Ensino Médio que se pretende formar? Quais as consequências desta compreensão para o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio?

Em linhas gerais, o documento defende que a finalidade da escola é a formação da pessoa humana por meio do seu aprimoramento pessoal e profissional. Para isso, é necessário que esse desenvolva valores e competências necessárias a

---

<sup>34</sup> Esses documentos foram produzidos tendo como referência conferência da UNESCO realizada em 1999 na França e na qual o tema foi “A Educação para o século XXI” a partir da qual são estabelecidos os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver. No Parecer 15/1998, os quatro pilares são fundamentados em três princípios: Estética da Sensibilidade, que tem como objetivo fazer com que o indivíduo possa suportar a inquietação, conviver com o incerto, com o imprevisível e o diferente; Política da Igualdade, que objetiva levar o indivíduo a respeitar o bem comum com protagonismo, desenvolver as condutas de participação e solidariedade, respeito e sendo de responsabilidade pelo outro e pelo público; Ética da Identidade, que visa o desenvolvimento do humanismo a fim de que se possa construir um processo de identidade por meio da educação com inspiração ética, objetivando que os indivíduos possam desenvolver a sensibilidade e o reconhecimento do direito à igualdade e da própria identidade. O documento faz a defesa de que tais princípios devem ser ensinados na escola a fim de formar um cidadão virtuoso e comprometido com a busca da verdade.

<sup>35</sup> O documento foi publicado com o título PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciência Humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília : MEC ; SEMTEC, 2002. 140 p.

integrar o projeto individual com o projeto de sociedade na qual está inserido. A escola deve possibilitar uma formação ética para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a formação profissional básica para a sua inserção no mundo do trabalho, desenvolvendo competências, a fim de adaptar-se às mudanças que caracterizam a produção na sociedade capitalista, além de desenvolver as competências necessárias para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL, 2000, p. 9).

Com a finalidade de ser um “conhecimento útil” à formação para a cidadania, o perfil traçado para o sujeito do Ensino Médio na legislação federal é o de que se possa, por meio do ensino transversal da ética, “capacitar” os alunos a exercer a cidadania, inserindo-se no mercado de trabalho e de consumo de forma crítica e criativa, bem como atuando na sociedade por meio de práticas sociais e políticas de forma solidária e responsável, como um sujeito capaz de adaptar-se aos desafios da sociedade contemporânea.

Neste contexto de ensino, a Filosofia perde seu papel crítico e combativo capaz de produzir nos sujeitos a capacidade de resistência e a contestação aos determinismos históricos, culturais, econômicos, doutrinários, sociais etc. e passa a funcionar como “[...] adestradora e domesticadora das mentes dos educandos” (HORN, 2009, p. 33) tendo em vista adaptar-se a um determinado projeto de sociedade.

De acordo com os documentos citados anteriormente, a inserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio se dá no contexto da lógica de uma sociedade de produção capitalista, cujo objetivo é “[...] a formação de indivíduos empreendedores e flexíveis capazes de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho, organizado e dirigido pelo mercado [...]” (HORN, 2009, p. 33).

O objetivo é formar um sujeito que se adapte a um projeto de sociedade cuja finalidade é a produção em constante processo de mudança. Supondo que esse papel pudesse ser assumido pela Filosofia – e acreditamos que não possa – os documentos idealizam um sujeito adaptável e flexível ao término do seu processo de formação no curso do Ensino Médio.

Como lidar com o sujeito real, que não é o idealizado pelos documentos curriculares? O sujeito que ingressa ou conclui o ensino médio dificilmente atende a estes pré-requisitos: autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de adaptação às mudanças decorrentes do mundo real, capacidade de adequar seu

projeto pessoal a um projeto de sociedade, capacidade para continuar aprendendo autonomamente nos níveis mais complexos de continuidade de estudos. Como entender o papel da Filosofia na formação desse sujeito?

Em 2006<sup>36</sup>, o Ministério da Educação do Brasil publicou um novo documento curricular denominado Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo também a parte referente à disciplina de Filosofia. As novas Orientações Curriculares Nacionais mantiveram o que estava preconizado no Parecer nº 15/1998 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Resolução CEB/CNE nº 03/1998. Seguindo a mesma lógica curricular proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia que propõem que o ensino de Filosofia vise à formação dos sujeitos a fim de que desenvolvam competências filosóficas específicas, como compreensão dos temas, problemas e sistemas filosóficos por meio do estudo dos textos clássicos de Filosofia, do diálogo com as ciências e as artes de forma contextualizada com a realidade. O documento desfoca o ensino de Filosofia do conteúdo quase que exclusivo da ética, como estava previsto nos documentos publicados anteriormente. E faz isso ao propor uma listagem dos conteúdos específicos, pinçados da tradição filosófica, porém, não faz indicações metodológicas de como desenvolver esses conteúdos.

Sobre os sujeitos do Ensino Médio, o documento apresenta em sua introdução a preocupação com o risco da banalização da Filosofia. Essa preocupação é posta em relação aos sujeitos do ensino (docente) e da aprendizagem filosófica (aluno), quando apresenta as “características intrínsecas da Filosofia e seu ensino: um saber especializado, repleto de especificidades, e que exige muito cuidado e zelo no seu ensino” (HORN, 2009, p. 37). É latente a preocupação segundo a qual aqueles que irão lidar com esse conhecimento nesse nível de ensino não estejam preparados para tal experiência.

Ao analisar as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, podemos apontar ainda uma confusão presente no documento sobre a compreensão de quem são os sujeitos do Ensino Médio e os sujeitos do nível da graduação em Filosofia. Essa confusão ocorre, pois o documento faz uma aproximação do ensino de

---

<sup>36</sup> Foram realizados seminários nas cinco regiões do Brasil e um seminário nacional reunindo professores do ensino Médio e das instituições de ensino superior a fim de discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Filosofia no Ensino Médio com o Ensino Superior ao descrever as competências estabelecidas pela Portaria INEP nº. 171/2005, que institui o Exame Nacional de Despenho dos Estudantes de Filosofia (ENADE), justificando-as ao afirmar ser grande a harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam. Compreendemos que nesse documento, assim como nos documentos de outras épocas de nossa história, produz-se uma idealização dos sujeitos da aprendizagem da Filosofia, o que acaba por descaracterizar o Ensino Médio como etapa final da educação básica e as especificidades dos seus sujeitos.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 04 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nesse documento, é possível constatar outra forma de compreender o sujeito da aprendizagem, pois no Art. 6º o documento afirma a necessidade de considerar na Educação Básica “[...] as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível de ensino, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010). E, no Art. 26, o mesmo documento, ao tratar dos princípios e finalidades do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, estabelece no inciso III “[...] o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2010). Nesse sentido, o documento apresenta uma inovação importante em relação à Resolução 03/1998, que estabelecia o desenvolvimento ético e o espírito crítico como sendo competências a serem desenvolvidas no educando. Já o documento de 2010 os coloca como princípios e finalidades da Educação Básica, ou seja, estabelece que não é uma competência a ser atingida pelo educando, mas princípio e finalidade do processo educacional.

O documento ainda acrescenta no Art. 44, quando trata da organização do projeto político-pedagógico, a importância de se respeitar “[...] os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social” (BRASIL, 2010). E no inciso I, do mesmo artigo, o documento aponta para a necessidade de que a escola faça “[...] o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo” (BRASIL, 2010). E complementa, no inciso III, afirmando que a escola no seu processo de ensino-aprendizagem deve contemplar o “[...] perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista

intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-aluno e instituição escolar” (BRASIL, 2010).

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Trata-se da Resolução nº 2/2012<sup>37</sup>. No que tange os objetivos do Ensino Médio, o documento não traz inovações em relação à legislação anterior. Quanto aos sujeitos da aprendizagem, a nova resolução compreende em seu Art. 15, § 2º que “O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (BRASIL, 2012, p. 8). Desse modo, a nova legislação educacional põe no centro do processo de aprendizagem o educando como sujeito histórico localizado socialmente, sendo ele o ponto de partida para a estruturação e organização de qualquer projeto político-pedagógico e não como um sujeito idealizado, que se espera formar após o processo educacional de escolarização, como sempre ocorreu nos projetos educacionais ao longo da história da educação no Brasil.

O grande desafio presente na legislação educacional brasileira pode ser ainda o indicativo de que “[...] na prática pedagógica brasileira, a Filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca (HORN, 2009, p. 31). Isso poderá de fato ser repetido, como já ocorreu em nossa história recente, sendo assim causa e motivo para nova retirada da Filosofia do currículo do Ensino Médio se a lei que obriga a inclusão desta disciplina no currículo não for efetivamente acompanhada de políticas públicas que viabilizem as condições de ensino-aprendizagem adequadas aos sujeitos do Ensino Médio. Por isso, faz-se necessário compreender de forma profunda e contextualizada, quem é esse sujeito e como se dá o processo de aprendizagem da Filosofia nesse nível de ensino.

---

<sup>37</sup> Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

### 1.3 OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NAS PESQUISAS *STRICTO-SENSO* NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2002 e 2011

Buscando compreender a concepção de sujeito da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio, presente nos diferentes projetos educacionais ao longo da história da educação brasileira, nos colocamos também o desafio de investigar como estão sendo compreendidos esses sujeitos nas pesquisas sobre o ensino de Filosofia no Brasil. A fim de obter acesso às pesquisas de *Stricto Sensu* sobre o ensino de Filosofia, realizamos busca nos bancos de dados<sup>38</sup> de pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Educação e Filosofia para traçar o estado da arte das pesquisas sobre ensino de Filosofia no Brasil entre os anos 2002 e 2011.

Nosso objetivo foi o de compreender como essas pesquisas tratam o sujeito da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio. A realização deste trabalho teve início com a pesquisa nos seguintes bancos de dados: a) banco de dados<sup>39</sup> de Teses e Dissertações da CAPES<sup>40</sup>; b) banco de dados da Biblioteca Digital Domínio Público<sup>41</sup>; c) bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia e Educação, credenciados pela CAPES; d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>42</sup>.

Após localizar as pesquisas, realizamos os seguintes procedimentos para selecionar aquelas que versavam sobre o aprendizagem filosófica: a) extração do resumo da pesquisa e catalogação por ordem do ano de publicação; b) catalogação<sup>43</sup> do material encontrado, categorizando-o por: instituição onde foi realizada a pesquisa; orientador da pesquisa; autor da pesquisa; ano da defesa; sujeito/objeto da pesquisa; palavras-chave; biblioteca depositária; c) análise dos

---

<sup>38</sup> Banco de dados da CAPES, Domínio Público e Biblioteca Digital.

<sup>39</sup> Foram utilizadas as seguintes palavras-chave para realização da busca: ensino de Filosofia; Filosofia no ensino Médio; Filosofia e ensino.

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> Acessado em 14/12/12

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do> Acessado em 14/12/2012.

<sup>42</sup> Disponível em: <http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=+assunto:%22ensino%20de%20Filosofia%22> Acessado em 14/12/2012.

<sup>43</sup> O trabalho de pesquisa nos bancos de dados e catalogação do material encontrado foi realizado entre os meses de março e julho do ano de 2011.

resumos das dissertações<sup>44</sup> e teses<sup>45</sup> a fim de identificar por meio dos temas e objetos de estudo das pesquisas a permanência/continuidade, diferenças e ausências dos temas investigados ao longo de dez anos; d) identificação do sujeito e do objeto da pesquisa; e) seleção das dissertações e teses que continham nas palavras-chave termos que indicavam a investigação das seguintes categorias: sujeito/jovens do Ensino Médio; aprendizagem da Filosofia; f) análise qualitativa das pesquisas onde foram identificados alguns conceitos presentes nas pesquisas sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil entre 2002 e 2011.

### 1.3.1 As pesquisas sobre o ensino de Filosofia no Brasil

Ao analisarmos as pesquisas de *stricto-senso* – dissertações<sup>46</sup> e teses<sup>47</sup> - sobre o ensino de Filosofia no Brasil catalogadas e que foram produzidas entre os anos 2002 e 2011, observamos a ocorrência de dois momentos distintos na investigação deste objeto de estudo.

O **primeiro momento** localiza-se no período anterior à aprovação da lei federal nº 11.684/2008, quando as pesquisas priorizaram as investigações sobre o currículo de Filosofia no Ensino Médio e questões voltadas à prática de ensino, ou seja, a grande preocupação dos pesquisadores era a discussão em torno do que

---

<sup>44</sup> Resumos das dissertações foram extraídos diretamente das pesquisas publicadas.

<sup>45</sup> Idem.

<sup>46</sup> Utilizando instrumentos de busca na rede mundial de computadores, realizamos pesquisa em dois bancos de dados – CAPES, Domínio Público - e nos bancos de dados dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Filosofia de universidades brasileiras. Para esta pesquisa, utilizamos as palavras chave: “ensino de Filosofia”; “Filosofia no Ensino Médio”; “Filosofia e ensino”. Localizamos 70 dissertações sobre o ensino de Filosofia no Brasil, sendo que 24 tinham como delimitação de pesquisa o ensino fundamental, 31 o Ensino Médio e 15 o Ensino Superior. Utilizando os mesmos instrumentos de busca e palavras chave. Localizamos 19 teses sobre o ensino de Filosofia no Brasil, sendo que 03 eram delimitadas ao ensino fundamental, 09 ao ensino Médio e 07 ao ensino superior. Dessas pesquisas catalogadas, foram identificadas 31 dissertações de mestrado e 09 teses de doutorado tratando especificamente sobre o ensino de Filosofia no ensino Médio.

<sup>47</sup> Utilizando os mesmos instrumentos de busca e palavras chave localizamos 19 teses sobre o ensino de Filosofia no Brasil, sendo que 03 eram delimitadas ao ensino fundamental, 09 ao ensino Médio e 07 ao Ensino Superior. Dessas pesquisas catalogadas, foram identificadas 31 dissertações de mestrado e 09 teses de doutorado tratando especificamente sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

ensinar e do como ensinar<sup>48</sup>. Em sua maior parte apresentaram o “ensino” como objeto de estudo, em torno do qual se discutiram questões curriculares como o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Essas pesquisas fazem as análises quase sempre a partir do sujeito docente. Os estudantes aparecem nas pesquisas, mas quase sempre como destinatários da Filosofia. As pesquisas trataram dessas questões discutindo dois pontos fundamentais: os conteúdos curriculares e a formação de professores. Uma terceira questão completa o ciclo daquilo que podemos compreender como discussão curricular, que pode ser resumida na questão: para que ensinar?

As discussões desse momento estão pautadas nos temas da formação, seja ela para a cidadania, integral, crítica, humanista etc. A ação docente é uma forte preocupação dessas pesquisas, ou seja, a preocupação com o ensino dá ao professor a primazia como o sujeito das pesquisas analisadas. Inseridas no contexto da luta acadêmica e política pelo retorno da disciplina ao currículo da escola média, essas pesquisas foram muito importantes para a criação de justificativas teóricas e metodológicas que deram sustentação à luta de educadores, políticos e filósofos que, durante mais de 40 anos, militaram pelo retorno da Filosofia ao currículo do Ensino Médio de forma orgânica e sustentável.

Essa preocupação foi acompanhada pelo interesse para com o currículo de Filosofia, ou seja: o que ensinar? Como ensinar? Por que e para que ensinar? Na mesma lógica, está a prática de ensino ocupando um lugar importante na escolha dos pesquisadores, sendo que a aprendizagem filosófica aparece somente em quarto lugar na classificação das escolhas, juntamente com a preocupação de registrar a memória do ensino de Filosofia no Brasil, isso aparece nas pesquisas circunscritas à História da Educação.

Há uma forte presença das discussões sobre currículo, voltada especificamente para a questão da legitimação da Filosofia no espaço escolar como um conhecimento ensinável análogo às demais disciplinas. Essa discussão é acompanhada pela discussão em torno da formação de professores e da prática de ensino de Filosofia. Outros objetos de estudos aparecem com menor intensidade

---

<sup>48</sup> Das 31 pesquisas de mestrado catalogadas entre 2002 e 2011, versando sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, 17 elegeram o professor como sujeito da pesquisa. E das 09 pesquisas de doutorado 04, tiveram a atividade docente como objeto de estudo.

como o resgate da história da disciplina no Brasil, a preocupação com a contribuição que a Filosofia pode dar à formação dos estudantes, especialmente com a temática da ética. Esses dados evidenciam que havia nos pesquisadores uma grande preocupação com a ação docente como forma de dar legitimidade à Filosofia no currículo escolar.

O **segundo momento** foi delimitado pela luta, aprovação e sanção da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que tornou a Filosofia disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, quando o tema da aprendizagem filosófica ganhou mais força nas pesquisas, ficando atrás somente da discussão de currículo. Se, no primeiro momento, a grande preocupação dos pesquisadores era com o ensino, no segundo momento, a preocupação se volta para a aprendizagem filosófica, e, em especial, aos aspectos subjetivos da aprendizagem.

O sujeito das pesquisas é deslocado da ação docente para a ação dos sujeitos da aprendizagem, ou seja, os sujeitos do Ensino Médio. Surgiram pesquisas que tinham como mote a contribuição da Filosofia na formação dos estudantes, a forma como os estudantes compreendem e que representações manifestam em seus discursos sobre a disciplina de Filosofia, o problema da aprendizagem filosófica, a Filosofia como uma forma específica de pensamento e a prática de ensino, ou seja, a preocupação em como realizar o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no cotidiano da sala de aula, considerando os estudantes como sujeitos desse processo. Mesmo havendo essa mudança, o tema do currículo permanece e continua sendo pesquisado, indicando que a problemática do como ensinar Filosofia ainda continua a suscitar problemas de pesquisa.

### 1.3.2 Os sujeitos nas pesquisas *stricto-senso*: 2002 a 2011

Analisaremos a seguir duas pesquisas de doutorado e duas pesquisas de mestrado que investigaram o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no nível médio, tendo o aluno como sujeito da investigação e objeto de estudo o processo de aprendizagem.

Para essa análise, selecionamos os trabalhos de doutorado de Benetti<sup>49</sup> (2006) e de Aires<sup>50</sup> (2010) e os trabalhos de mestrado de Stangue<sup>51</sup> (2009) e de Espíndola<sup>52</sup> (2010). A análise dessas pesquisas se justifica com base no seguinte **critério**: apresentam o sujeito do Ensino Médio como sujeito da pesquisa e a aprendizagem da Filosofia como objeto de estudo.

A concepção de sociedade, presente nas pesquisas analisadas, está estreitamente vinculada a uma compreensão que, em certo sentido, está preconizada na LDB 9394/96: "[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania [...]" e, por conseguinte se estabelece uma compreensão da sociedade como "sociedade de direito" na qual "[...] a prática da cidadania é a medida do entendimento do conceito de cidadania. A cidadania precisa ser exercida, não pode vir pronta" (STANGUE, 2009, p. 18) e a Filosofia pode contribuir para isso. Por diversas vezes, os pesquisadores ressaltam a importância da formação para a cidadania: "A Filosofia pode colaborar na formação integral do cidadão". E, "[...] a democracia pode e deve ser constantemente aprimorada, precisando para tal de cidadãos conscientes, responsáveis e engajados nas transformações sociais compatíveis com o regime democrático" (AIRES, 2010, p. 250).

Os pesquisadores constatarem que vivemos numa sociedade chamada pós-moderna. A compreensão de pós-modernidade consiste em afirmar que é um tempo que sucede a modernidade. Afirma-se que vivemos uma nova ordem mundial, cuja soberania não é mais sustentada no estado-nação, mas sim em outra forma

---

<sup>49</sup> Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Professora Doutora Margareth Schaffer. Defesa realizada em 2003 com o título: "Processos de singularidade e diferença no ato educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de Filosofia no nível Médio". Para referenciar essa pesquisa, utilizaremos a publicação da tese pela UNIJUÍ em 2006.

<sup>50</sup> Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação do Professor Doutor Adir Luiz Ferreira. Defesa realizada em 2010 com o título: "O ensino de Filosofia no ensino Médio mediado pela literatura sartriana".

<sup>51</sup> Pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Professor Doutor Geraldo Balduino Horn. Defesa realizada em 2009 com o título: "O filosofar na sala de aula: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no Ensino Médio".

<sup>52</sup> Pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Professora Doutora Elisete Medianeira Tomazetti. Defesa realizada em 2010 com o título: "Ensino de Filosofia: problematizando práticas no Ensino Médio".

estrutura de poder político supranacional que se constitui por meio do mercado mundial globalizado. “[...] a classe trabalhadora perdeu sua centralidade para se transformar em sujeito social de produção e se identificar com todo o trabalho da sociedade, que é comandado pelo capital” (ESPÍNDOLA, 2010, p. 32).

Os autores reconhecem a inserção da escola na sociedade capitalista, cabendo à Filosofia realizar a formação dos sujeitos do Ensino Médio numa sociedade de classes. Essa formação está em um projeto educacional pautado na formação para a cidadania liberal, na qual cabe ao estudante/trabalhador adaptar-se ao mercado de trabalho e da produção capitalista, tornando-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da produção e do consumo. As pesquisas reconhecem que a inserção da disciplina de Filosofia no Ensino Médio da escola brasileira não se fez de modo desinteressado, e sim para cumprir o que estabelece a legislação educacional vigente no país alinhada com os interesses do mercado.

As pesquisas apontam que, ao se investigar o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, é necessário considerar que ele se faz localizado histórica e geograficamente e que atende a objetivos que não são desinteressados, pois há sempre interesses implícitos e explícitos subjacentes aos projetos educacionais nas sociedades capitalistas, como é o caso da sociedade brasileira.

Ao discutir a sociedade e cidadania, considera-se também a compreensão do processo de socialização dos sujeitos. Entende-se que a educação é também um processo de socialização. E a compreensão do processo de socialização dos sujeitos do Ensino Médio é condição indispensável para compreender como se dá o ensino-aprendizagem.

Nas pesquisas analisadas, identificamos ao menos três compreensões sobre a socialização dos sujeitos do Ensino Médio. Uma compreensão na qual o sujeito participa como agente social ativo: “[...] o conceito de cidadania é uma ideia que só pode ser apreendida em seu completo sentido na medida em que o indivíduo que a aprendeu faz uso dela, ou seja, exerce sua cidadania, torna-se cidadão” (STANGUE, 2009, p. 18); ou como resultado de um processo de resistência por “[...] um sujeito que resiste à homogeneização, que é singular e, portanto, pode não corresponder a esse ideal a ele imputado”. (BENETTI, 2006, p. 36). Mas, está presente também outra compreensão que concebe a socialização como um meio pelo qual o sujeito é submetido passivamente “[...] a todos os processos de transmissão cultural, desde a

aquisição de normas e atitudes sociais, passando pela aprendizagem de vários saberes oriundos do conhecimento científico” (AIRES, 2010, p. 21).

No processo educacional “[...] não somos determinados, contudo somos condicionados, em muitas das nossas ações e atitudes, pelo espaço e posição social que ocupamos”. (ESPÍNDOLA, 2010, p. 10). As compreensões identificadas nas pesquisas concebem a escola como lugar importante de socialização, seja como resultado da adaptação socializadora, seja como resultado de um processo de resistência subjetiva, na qual o indivíduo está no centro. Os limites dessas compreensões estão na centralidade dos determinantes externos de socialização, nas quais a escola assume um papel de instituição de acordo com uma visão da sociologia clássica e outra na centralidade do sujeito que resiste a fim de construir sua subjetividade individual.

Nessa compreensão de educação, o processo de socialização é contraditório, pois, por um lado, a educação é o espaço institucional onde se realiza o ensino pautado numa prescrição curricular, como nas Orientações Curriculares Nacionais do MEC, e que a “[...] educação, independente do contexto histórico e geográfico, sempre teve como finalidade servir a finalidades que lhe são confiadas [...]” (AIRES, 2010, p.21), de modo que a “[...] educação, em sua atividade de conservação, deve cumprir seu papel de apresentar ao educando um conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas, que fazem parte do nosso mundo [...] ” (ESPÍNDOLA, 2010, p. 46). Por outro, as pesquisas avaliam os limites de uma educação pouco filosófica que dá “[...] ênfase nos conhecimentos científicos, característicos do bojo dos conteúdos escolares em geral [...]” (STANGUE, 2009, p.19) perguntando-se, a partir da Filosofia, da psicologia e da sociologia da educação sobre o “[...] significado do ato de educar e quais os efeitos gerados nos sujeitos” (BENETTI, 2006, p. 20).

De acordo com essa compreensão, a educação se faz na escola, que é compreendida como instituição tradicional e formal de ensino, na qual sua finalidade é “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (AIRES, 2010, p. 13).

A escola é “uma instituição criada e regida pela sociedade, que tem a tarefa e responsabilidade da transmissão de um conjunto de valores, ideias, conhecimentos e fatos históricos dos quais o indivíduo tem de se apropriar para ser aprovado pela

cultura escolar” (ESPÍNDOLA, 2010, p. 40). É nessa escola que nos deparamos com a difícil tarefa de ensinar que se “[...] coloca da seguinte forma: O que é ensinar? Como ensinar? Como se aprende? Que relações se estabelecem entre aquele que ensina e aquele que aprende e vice-versa?” (BENETTI, 2006, p.20). Mas há, nas pesquisas analisadas, contraditoriamente a percepção de que a escola não é só isso, pois ela, apesar de

[...] sua herança positivista de tempos não tão remotos, nossa escola, de modo geral, muitas vezes se vê no paradoxo um tanto incômodo de, por um lado, preparar o aluno para determinadas competências e habilidades bastante específicas e, por outro lado, concorrer para seu progresso enquanto ser humano, dotado de capacidades (e vontades) que muito extrapolam o mero conjunto das habilidades necessárias ao bom desempenho no mundo do trabalho (STANGUE, 2009, p. 16).

Esse paradoxo faz da escola, ainda, um rico lugar de ensino-aprendizagem, sejam pelos conteúdos formais do processo de ensino, seja pela riqueza que pode haver quando os sujeitos os extrapolam criativamente.

Quem é o sujeito das pesquisas sobre a aprendizagem filosófica? É o agente principal dos processos de aprendizagem, que traz para a escola um referencial teórico sociocultural e econômico. É um sujeito que se pergunta: “[...] que sentido tem o estudo desse conteúdo para a minha vida?” ou “[...] que significados posso atribuir-lhe?” (STANGUE, 2009, p.82). A valorização dos atores inseridos no processo educacional tem como objetivo a construção de uma “[...] intersubjetividade que incrementa o avanço do conhecimento através da atitude reflexiva” (AIRES, 2010, p. 66). Neste sentido “[...] o sujeito precisa de autonomia necessária para que ele possa potencializar sua própria imaginação” (AIRES, 2010, p.248). Enfim, as pesquisas defendem “[...] a existência de um sujeito que resiste à homogeneização, que é singular e, portanto, pode não corresponder a esse ideal a ele imputado”. “[...] o sujeito não é, não está sempre como que naturalmente, predisposto ao pensamento e à reflexão filosófica” (BENETTI, 2006, p 36).

Se o sujeito é não naturalmente predisposto a aprender Filosofia, quem é então o sujeito do Ensino Médio? Ele é o estudante que se encontra “[...] diante de uma série de disciplinas, dentre as quais, algumas delas, se pudesse, preferia não cursar; sendo que, em alguns casos, a Filosofia seria uma dessas disciplinas, que ele estuda só porque é obrigado” (AIRES, 2010, p. 245). É um ser humano dotado de qualidades, de imperfeições e de uma vida social, cultural e econômica “[...]”

determinadas em grande parte por sua relação com o conhecimento e com o mundo que o cerca. O aluno é aquele que não sabe e não conhece o objeto a ser aprendido e ele não pode amá-lo" (ESPÍNDOLA, 2010, p. 14).

Não é o sujeito idealizado nas práticas de ensino de Filosofia em geral, cujo centro é a atividade docente que concebe o sujeito do Ensino Médio como um ser dotado de "[...] uma espontaneidade, uma predisposição interna para aprender a pensar, para se tornar um ser crítico, consciente de seus atos, autônomo e livre; para tanto, basta ensiná-lo a pensar filosoficamente" (BENETTI, 2006, p. 37).

Os sujeitos do Ensino Médio são sujeitos reais e que vivem num mundo real, repleto de acontecimentos e distrações, como demonstrou Stangue (2009), pois esse é [...] um aluno real, não idealizado, com suas fraquezas e virtudes, defeitos e capacidades (p.76).

A compreensão da natureza do sujeito do Ensino Médio nas pesquisas analisadas nos serve de alerta de como permanecem nas concepções de educação a representação de um sujeito perfeito, pensado como "[...] fantasma da totalidade que dominou a concepção de sujeito na Filosofia, mas especificamente na Filosofia Racionalista, durante muito tempo, e que se faz ainda muito presente nas práticas educativas em geral" (BENETTI, 2006, p. 31). Tem uma relação paradoxal com o conhecimento filosófico, apresentando, por vezes, uma relação de atração e, outras vezes, uma relação de reserva, cuidado, resistência.

A cultura apresentada é assentada nas teorias clássicas da cultura. Como, por exemplo, na compreensão da educação como "[...] desenvolvimento cultural do aluno" (STANGUE, 2009, p. 83) e na compreensão da cultura como sendo a transmissão da "[...] herança dos modelos culturais é um dos efeitos da educação" (ESPÍNDOLA, 2010, p. 40).

Já quanto à discussão da cultura escolar, embora o tema não tenha sido tratado de forma específica, são apresentados inúmeros exemplos de como está estabelecido na cultura escolar o ensino da Filosofia e de como é compreendido. É o que afirmam os pesquisadores ao tratar da forma como a Filosofia é vista nas escolas, as quais foram o campo das pesquisas analisadas: são inúmeras as desqualificações, a maioria fruto do preconceito, como "[...] o fato de a Filosofia não cair no vestibular; ou por acharem que ela não tem utilidade imediata para a vida; ou ainda por pensarem ser algo de pessoas excêntricas, ociosas, dentre outras" (AIRES, 2010, p. 245). Ou então: "Uma concepção de ensino que está ainda

fortemente calcada na crença de que basta querer ensinar, pois o outro estará disposto a aprender” (BENETTI, 2006, p. 40). E ainda, a percepção de que apesar das amarras é possível furar o cerco: “[...] mesmo que o espaço escolar coloque muitas restrições ao que está estabelecido é fora dos padrões, existem pontos de fuga e formas de trabalhar que nos possibilitam colocar em prática nossos projetos” (ESPÍNDOLA, 2010, p. 14). E de como a própria educação é atualmente afetada pelo economicismo da produtividade e da eficiência a qualquer preço: “[...] o ambiente escolar de hoje se vê envolto numa aura de produtividade” (STANGUE, 2009, p. 16). Esses são alguns indícios que, pinçados das pesquisas, nos oferecem dados importantes para a análise de como a Filosofia está posta na cultura escolar de forma bastante contraditória.

Que Filosofia ou filosofias estão presentes nas pesquisas analisadas? Ou seja, como os pesquisadores compreendem a Filosofia e, conseqüentemente, seu ensino? Em cada uma das investigações há uma pluralidade de compreensões do que venha ser a Filosofia. Procuramos aqui enunciar algumas destas compreensões que captamos de forma implícita ou explícita nas pesquisas analisadas.

Aires (2010) apresenta a Filosofia como: um método de investigação e análise das teorias e práticas humanas que possui uma peculiaridade que se traduz no pensar radical sobre os problemas; um pensamento radical, que busca chegar às raízes do problema e prima pela profundidade que só pode ser obtida por meio de um rigor de análise e de acordo com uma metodologia bem definida; o filosofar deve estar comprometido com sua transformação em práxis cada vez mais efetiva, democrática e socialmente engajada.

Benetti (2006) chama atenção para as várias concepções de Filosofia presentes no ensino: a concepção pautada na história da Filosofia; a concepção de que ensinar Filosofia é ensinar a partir de problemas filosóficos; a concepção que se fundamenta no ensino de pensamentos e atitudes filosóficas.

Para Espíndola (2010), a Filosofia se constitui em um ato criativo, potencializador de forças interiores a exemplo das artes: é uma forma de pensar o que permanece impensado e de resgatar a educação para o pensar reflexivo e crítico que nos conduza ao exercício da autonomia e da liberdade; é uma forma de pensamento que induz formas de ser e viver; é um espaço privilegiado de resistência para refletirmos e construirmos novos conceitos para uma nova situação social em que vivemos.

Stangue (2009) nos apresenta a Filosofia como: “[...] tudo é Filosofia na hora que passa”; é uma disciplina muitas vezes tida como diferente das demais pela especificidade de seus métodos e objetos, características intrínsecas e, invariavelmente, peculiares do próprio processo do filosofar; forma de conhecimento decididamente diferenciada dos saberes científicos, religiosos e técnicos; a indefinição sobre o que é a Filosofia, está em sua necessidade constante de autolegitimação.

Em decorrência da pluralidade de compreensões sobre a natureza da Filosofia, portanto do objeto de ensino dessa disciplina, há também uma pluralidade de concepções acerca do seu ensino. Apresentamos uma breve síntese das principais compreensões observadas nas pesquisas.

Para Aires (2010), o ensino de Filosofia apresenta os seguintes objetivos: a) articular saberes, formar um profissional-cidadão crítico-reflexivo, ético e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais; b) ser mediado por textos literários, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares Nacionais; c) incentivar a ação do pensamento voltado para emancipação, ou seja, fazer com que aquele que estuda Filosofia possa pensar por si próprio, livre, crítica, criativa e responsavelmente; d) ler um trecho do romance em voz alta e em seguida abrir a investigação dialógica acerca do texto; f) conjunto de mediações metodológicas a fim de potencializar a construção do conhecimento, levando-se em consideração os seus processos cognitivos; g) ensiná-lo a aprender a aprender, ou seja, dar-lhe a possibilidade de aprender com autonomia; h) não a um formar filósofos profissionais, mas preparar o cidadão para uma cultura do pensamento.

Espíndola (2010) compreende que o ensino de Filosofia se faz na relação que se dá entre o adulto/professor e o adolescente/jovem/aluno, por meio das relações dialógicas de conhecimento e aprendizagem estabelecidas no próprio processo educativo. O ensino de Filosofia se dá na relação entre o mestre (professor) e o discípulo (aluno). Esse processo sustenta-se na ética da responsabilidade, uma vez que o “[...] aluno precisa do professor para adentrar no universo filosófico, conquistar a sua liberdade intelectual e assumir suas futuras responsabilidades” (ESPÍNDOLA, 2010, p. 76). A responsabilidade do professor pelo aluno se traduz na responsabilidade pela transmissão cultural dos valores que são construídos socialmente.

Stangue (2009) não apresenta uma conceituação conclusiva a respeito de sua compreensão do ensino de Filosofia, mas problematiza questões da própria Filosofia, remetendo à impossibilidade de realizar uma definição *a priori* sobre o que significa ensinar Filosofia. Para ele, ela possui uma especificidade em relação às outras disciplinas, pois o seu objeto de ensino é construído ao mesmo tempo em que esse mesmo ensino se processa, pois não existe um conteúdo de Filosofia *a priori*, dado de modo pronto e acabado a ser ensinado. A forma de ensinar e apreender os conteúdos filosóficos pode apresentar muitas configurações possíveis, que vão desde o trabalho com a história da Filosofia até o que se convencionou chamar de “atitude filosófica”. Assim afirma que é

[...] lícito esperar que o ato de filosofar possa, de algum modo, ser apreendido. É possível aprender a filosofar, afirmação provada pelo simples fato de existirem pessoas, em toda a parte, produzindo reflexões filosóficas, ‘ofício’ apreendido das mais diversas maneiras (STANGUE, 2009, p.18).

Benetti (2006) expõe, na linha de defesa, que o ensino de Filosofia deve possibilitar o desenvolvimento da subjetividade e propõe que, ao ensinar Filosofia, o professor possa “[...] trabalhar com conceitos ou temas de Filosofia, numa perspectiva mais flexível quanto aos períodos históricos, procurando evidenciar, no conteúdo, os interesses dos alunos [...]” (BENETTI, 2006, p.24). Essa perspectiva proposta para o ensino de Filosofia dá maior flexibilidade à organização curricular da disciplina na proposta pedagógica. O que exige um bom plano de trabalho a fim de que não se perca o objetivo primeiro da ação docente, que, nesse caso, é o trabalho com os conceitos ou temas da Filosofia.

Com abordagens diferentes, as compreensões do processo de ensino de Filosofia apresentadas pressupõem a relação daquele que ensina com aquele que aprende e vice-versa, como elemento central do processo de ensino-aprendizagem destacando o papel da mediação docente, sem deixar de considerar como central o sujeito da aprendizagem, como sujeito autônomo, que pode, inclusive, desejar não aprender o conteúdo objeto do ensino.

Em decorrência do conjunto dos elementos apresentados anteriormente, os pesquisadores discorrem sobre suas compreensões referentes ao que consideram aprendizagem filosófica. A fim de preservar o pensamento dos autores da forma

como foi apresentado nas pesquisas, cito partes do texto onde é apresentado o pensamento de cada um, relacionando com o tipo de pesquisa realizada.

Aires (2010) realizou pesquisa com estudantes do Ensino Médio, discutindo com eles um texto literário de Sartre - A Náusea – a fim de tratar conceitos filosóficos a partir da literatura como convite à reflexão, analisando o elemento lúdico na literatura enquanto jogo do pensamento. Para ele, aprendizagem é “[...] ressignificação da experiência existencial; amadurecimento e desenvolvimento dos discentes enquanto pessoas humanas; tomada de consciência dos processos existenciais como missão no planeta; sentido a ser dado à própria vida” (AIRES, 2010. p. 244).

A Filosofia existencialista utilizada no processo de ensino por meio do uso da literatura sartreana é, ao mesmo, tempo conteúdo de ensino e critério de avaliação adotado pelo professor/pesquisador, ao realizar a experiência de ensino e pesquisa. Desse modo, uma contribuição importante dessa pesquisa é a informação de que o critério a ser utilizado no processo de avaliação ou análise qualitativa do processo de aprendizagem não é produzido *a priori*, mas decorre do próprio conteúdo filosófico desenvolvido.

A pesquisa de Espíndola (2010) problematiza práticas pedagógicas no ensino de Filosofia em busca de refletir sobre as possibilidades de aprendizagem do pensamento filosófico para a constituição da subjetividade. A autora propõe levar os estudantes a superar o mundo condicionado e condicionante por meio da reflexão filosófica. A aprendizagem filosófica tem um significado existencial: aprender a ser adulto significa assumir as consequências de seus atos. “Todo adolescente quer se tornar um adulto e ser adulto implica em responsabilizar-se por seus atos, assumir as consequências que advêm deles. Para aprender, é preciso que haja o desejo de querer ser adulto” (ESPÍNDOLA, 2010, p.76).

Stangue (2009), a partir de sua pesquisa de observação de aulas de Filosofia numa turma de primeiro ano do Ensino Médio, trabalhando com um conteúdo de Introdução à Filosofia – Origens da Filosofia - realizou reflexões acerca da aprendizagem da Filosofia pelos estudantes a partir do ponto de vista dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Não apresenta ideias conclusivas sobre a aprendizagem, mas limita-se a problematizar alguns elementos presentes no processo. No caso da disciplina de Filosofia, “[...] os processos de desenvolvimento

da aprendizagem são especialmente mais importantes do que os processos de ensino [...]” (STANGUE, 2009, p. 12).

De acordo com a pesquisa, um dos indícios da aprendizagem filosófica no Ensino Médio pode ser observada na atitude de reflexão existencial desenvolvida pelo aluno, atitude comum observada também nos filósofos.

Benetti (2006), realizando pesquisa com estudantes de três escolas de nível médio sobre as dificuldades e facilidades que esses vivenciaram ao tomar contato com a Filosofia na escola, procura analisar os desafios que constituem o ato de ensinar/aprender Filosofia a adolescentes para, a partir disso, pensar um ensino-aprendizagem de Filosofia no nível médio, em que o ato de pensar se constitui pelos processos de singularidade e diferença no processo educacional. “[...] ‘boa’ vontade consciente de ensinar e aprender demonstram que o fundamento de um sujeito consciente, crítico, homogêneo não dá conta de explicar várias questões de ordem educativa” (BENETTI, 2006, p.41 e 44).

Esta compreensão do processo de aprendizagem também é consequência da Filosofia que a pesquisadora defende. O processo de aprendizagem se dá de forma subjetiva, resultado de processos do inconsciente e do desejo. Uma coisa é certa, nas observações da pesquisadora, a boa vontade não é fundamento suficiente para a realização do processo de ensino-aprendizagem em Filosofia ou qualquer outra disciplina, uma vez que esse processo exige muito mais do que boas intenções.

Para muito além das concepções de sujeito presentes nos projetos educacionais brasileiros – jesuítico, pombalino, republicano, tecnicista, neoliberal – que compreendiam o aluno como sendo um “miniadulto”, sujeito racional, passivo, indeterminado e aberto a receber da Filosofia as diretrizes éticas e morais que orientariam sua ação, as pesquisas analisadas indicam a necessidade de pensarmos o sujeito, aluno do Ensino Médio, sob outras categorias.

O aluno do Ensino Médio é um sujeito situado. Como afirmamos na epígrafe deste capítulo, a atitude desse sujeito/aluno

[...] não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante, que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática [...] (KOSIK, 2011, p.13).

Sua ação é situada em meio ao conjunto de relações sociais visando fins e interesses próprios, suas escolhas buscam atingir “[...] finalidades concretas, alternativas concretas” (HELLER, 2004, p. 14).

Da análise acerca da concepção de sujeito do Ensino Médio presente nos documentos dos diferentes períodos históricos da educação brasileira e das pesquisas investigadas, podemos depreender que o sujeito pode ser compreendido como sujeito epistêmico e histórico/social.

Ao realizar este estudo acerca da compreensão dos sujeitos do Ensino Médio no ensino de Filosofia, entendemos que há ainda algo a ser investigado a fim de que possamos entender como esse sujeito recebe a Filosofia e que atitudes desenvolve no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina. Essa é a tarefa à qual nos propomos nos capítulos seguintes.

## CAPÍTULO II

### O COTIDIANO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

*Para poder compreender o sentido das transformações que se dão nas escolas [...] deste país, é imprescindível aprofundar a análise do cotidiano escolar.  
(ROCKWELL, 1997, p. 57).*

A investigação do cotidiano escolar do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio é de fundamental importância para a compreensão de como os sujeitos recebem a Filosofia em sala e aula e que atitudes filosóficas desenvolvem.

A categoria cotidiano escolar é aqui analisada a partir da teorização sobre a vida cotidiana (HELLER, 2004; 2002). O homem produz e se autoproduz na vida cotidiana e ainda reproduz a própria sociedade e a história. Os sujeitos participam da produção da escola e a escola reproduz os sujeitos. Sob esta compreensão, qualquer uma das partes da vida cotidiana, mesmo que aparentemente fragmentária e imediata, faz parte da vida concreta.

O método de análise e compreensão da vida cotidiana estuda o homem particular concreto e as mediações que utiliza para elevar-se da vida cotidiana ao ser humano genérico. O cotidiano escolar como categoria de análise não se apresenta imediatamente à nossa compreensão, mas somente de forma mediada, por isso é necessário compreender suas esferas de organização e mediação.

## 2.1O COTIDIANO COMO CATEGORIA PARA COMPREENSÃO DA ESCOLA

A escola, como lugar de ensino-aprendizagem, é produzida por indivíduos particulares que se relacionam entre si em dimensões mais amplas da vida cotidiana, dimensões essas que extrapolam o próprio cotidiano escolar. A história sustenta-se no fato de que a sociedade é produzida por homens particulares que, no conjunto de suas ações de produção na vida cotidiana, criam as condições da reprodução social. A sociedade existe porque cada homem particular se reproduz a si mesmo na vida cotidiana. Todo homem particular, qualquer que possa ser o lugar em que ocupa na divisão social do trabalho, possui uma vida cotidiana. “[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual ou físico”. (HELLER, 2004, p. 17).

Isso não significa dizer que o conteúdo da vida cotidiana de uma escola é o mesmo em todas as escolas, já que cada uma delas há sujeitos particulares, vivendo suas vidas concretas e com suas especificidades. De acordo com Heller (2002), a reprodução do homem particular e a reprodução do homem concreto ocupam um lugar determinado na divisão social do trabalho. Na vida cotidiana de cada homem são pouquíssimas as atividades que ele tem em comum com outros homens, além disso, essas somente são idênticas num plano abstrato, como as atividades de alimentar-se, dormir, ter filhos, são necessidades que ligam o homem ao mundo natural. Todos os homens têm essas necessidades, mas as formas particulares como as realizam é um acontecimento social concreto (HELLER, 2004, p.37). Os homens particulares só podem reproduzir a sociedade se se reproduzirem enquanto homens particulares. Do mesmo modo, na escola há necessidade de ensinar e aprender, mas como isso é realizado em cada uma é um acontecimento social, concreto e específico.

Poderíamos, então, perguntar: qual a validade de se estudar a escola observando o cotidiano escolar se cada escola se reproduz como particular? Se examinarmos o conteúdo da vida cotidiana de cada escola, podemos identificar suas características mais comuns ao mesmo tempo em que chegaremos à conclusão de que são totalmente diferentes umas das outras. E se, de acordo com Heller (2002), analisarmos a relativa continuidade que há no cotidiano escolar, chegaremos à conclusão de que a vida cotidiana também tem uma história. Assim, a vida cotidiana

é um espelho da história e as mudanças são determinadas pelo seu modo de produção. Portanto, sob esse aspecto, “[...] a vida cotidiana é o fermento secreto da história” (p.39) a partir do qual podemos compreender o conteúdo da continuidade existente entre muitas de nossas escolas.

Parafrazeando Heller (2002), podemos afirmar que a reprodução do sujeito da aprendizagem se desenvolve na esfera da vida cotidiana escolar, embora esta não esgote todas as atividades socializadoras desse sujeito, já que existem outras atividades mediadoras da socialização das quais ele participa, como dormir, comer, reproduzir-se, que são consideradas atividades cotidianas. Mas nem todas as mediações entre o sujeito e a sociedade são cotidianas, pois a vida cotidiana não se esgota nesse papel de mediação já que são cada vez mais crescentes as atividades relacionadas somente com a sociedade.

Para Heller (2002), a vida cotidiana é a reprodução do homem particular. Mas o que significa dizer que o homem particular se reproduz na vida cotidiana? “O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (p. 20). O que caracteriza essa particularidade e genericidade é a unicidade e irrepitibilidade do indivíduo social como fato ontológico fundamental, que cria a possibilidade da reprodução social e toda reprodução que ultrapassa a imediatividade da vida cotidiana, superando-a e elevando o indivíduo ao ser genérico. Isso significa dizer que o homem nasce num mundo já existente, determinado, com condições sociais concretas, com instituições concretas. É desse mundo e seus sistemas de expectativas que o homem deve apropriar-se na sociedade estratificada. Por isso, a reprodução do homem particular é também a reprodução do homem histórico no mundo concreto. A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. Na vida cotidiana, o indivíduo só é percebido na sua singularidade, mas esse é coparticipante do ser humano-genérico, uma vez que este se encontra em potência no indivíduo singular. A elevação do indivíduo singular ao humano-genérico é um fato excepcional, que não se realiza com a maior parte dos homens. Mas o que caracteriza de fato o humano-genérico? “Também o genérico está “contido” em todo homem, e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares”. (HELLER, 2004, p. 21).

O nascimento da individualidade se dá na medida em que o homem se torna indivíduo, ao mesmo tempo em que produz uma síntese em seu “Eu” e transforma

conscientemente os objetivos e as aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares suas, e, assim, socializa sua particularidade. “Com efeito, a individualidade humana não é simplesmente uma ‘singularidade’. Todo homem é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico” (HELLER, 2004, p. 80). É por meio desse movimento dialético entre sua particularidade e sua elevação ao humano-genérico que o homem torna-se indivíduo e constrói sua identidade por meio da sua atividade social. Com isso, o homem particular está preservado, uma vez que sua individualidade não é violentada pela sociedade ou por esferas que estão acima de sua vida cotidiana, não havendo, portanto, contradição entre indivíduo e comunidade. Isso porque, é em meio às contradições axiológicas, com as quais o indivíduo se depara na sociedade, que podem ser explicitadas suas capacidades e possibilidades, por meio das quais sua individualidade pode se desenvolver.

Aluno e professor se autoproduzem no cotidiano escolar na medida em que vão adquirindo capacidades práticas e habilidades sem, as quais não conseguiriam nele permanecer. Assim ele vai assimilando as formas e sistemas de comunicação com os demais sujeitos – colegas, professores, funcionários etc. - aprendendo as regras, os sistemas de sanções, punições e premiações, aprendendo, inclusive os mecanismos que o permitem burlar as regras. Eles se autoproduzem na vida cotidiana na medida em que se tornam capazes de “[...] dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas (das coisas, certamente, que são imprescindíveis para a vida cotidiana em questão)” (HELLER, 2004, p. 19). Daí a importância da repetição para que se constitua o processo de assimilação. É aquilo que o sujeito faz sem pensar que está fazendo, pois já assimilou aquele costume ou comportamento espontâneo. É um ato repetitivo e automático, como o hábito de copiar os conteúdos que o professor escreve na lousa, responder à chamada, sentar às carteiras dispostas em filas na sala de aula, pedir licença para sair da sala etc.

A repetição realizada de forma espontânea tem como objetivo a satisfação imediata das necessidades da vida cotidiana, que não são planejadas racionalmente de forma preventiva, mas são frutos de um economicismo espontâneo a fim de fazer tudo mais rápido, tornando possível a dinamicidade da vida cotidiana. O cotidiano escolar é dinâmico, e somente é possível porque os sujeitos são obrigados a realizar constantemente novas tarefas e aprender a enfrentar novos problemas a fim de adequar-se a novas situações. É esse aprendizado que possibilitará ao sujeito ser

capaz de lutar durante toda a vida, dia após dia, contra a dureza do mundo (p. 44). É esse economicismo do cotidiano escolar que possibilita que os sujeitos possam realizar diferentes atividades específicas de acordo com sua idade e etapa de formação etc. e, ainda, modificar sua ação de acordo com as exigências dos eventos de cada momento.

Isso possibilita aos sujeitos objetivar-se de inúmeras formas no cotidiano escolar, produzindo seu mundo (seu ambiente imediato) forma a si mesmo. Esse é o sentido que Heller (2002) dá à educação: formar, tem o sentido de amadurecer por meio das peculiaridades da vida cotidiana. Nesse sentido, na vida cotidiana não está presente apenas o modo pelo qual se aprende dos pais certas regras fundamentais de vida, mas também o modo como se transmite esses ensinamentos aos próprios filhos. “Quem ensina o faz como representante do mundo onde nasceu, e a forma como ele apresenta esse mundo é fruto das experiências particulares, das objetivações assimiladas da vida cotidiana imediata” (HELLER, 2002, p. 46, 47).

Nesse economicismo no qual se desenvolve a vida cotidiana, a vida do sujeito é baseada na superficialidade. Ele não consegue assimilar a intensidade dos acontecimentos como homem inteiro. Todas as suas capacidades estão ativas para receber uma infinidade de esferas da vida cotidiana. Mas ele não consegue mobilizar sua atenção com profundidade e acaba operando com todas as suas forças, ainda que superficialmente. “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; [...] Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias”. (HELLER, 2004, p. 17).

O cotidiano escolar se constitui a partir de um conjunto de atividades que são heterogêneas. Essa heterogeneidade é caracterizada pelo conjunto de ações e relações referente aos conteúdos, significados e importância das atividades do sujeito, como a aprendizagem dos conteúdos, as brincadeiras, os relacionamentos afetivos, a participação nos grupos que se formam dentro da escola e fora dela, o uso das TIC, intercâmbio social etc., que são sempre lineares.

Essas atividades heterogêneas são hierarquizadas, ou seja, estão organizadas de acordo com uma hierarquia de valores. Entretanto, essa hierarquia não é rígida e imutável. Dependendo da esfera da vida cotidiana da qual o sujeito está participando, a hierarquia de valores pode mudar. É essa heterogeneidade que possibilita a individualidade, ou seja, permite a reprodução do indivíduo e garante

sua diferença em relação aos demais. Por exemplo, a participação em um determinado grupo dentro da escola ou a realização de certos tipos de atividades, que são sempre escolhas “[...] concretas, finalidades concretas, alternativas concretas” (HELLER, 2004, p. 14), evidencia que o indivíduo assume um conjunto de valores, e que são essas escolhas, organizadas organicamente hierarquizadas, que possibilitam o funcionamento do cotidiano escolar, que somente é possível pois o indivíduo escolhe tendo em vista a imediaticidade, diante daquilo que considera verdadeiro e útil, atendendo ao critério de eficácia, ou seja, sua validade está na sua funcionalidade. A história é produzida por meio dessas escolhas individuais e cotidianas.

## 2.2 A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

A história é uma construção humana e os homens são os portadores da objetividade social, responsáveis pela reprodução e transmissão da estrutura social. Mas não são os indivíduos ou a essência humana os portadores da substância da sociedade, uma vez que essas são também históricas. Essa substância da sociedade contém o essencial, mas também a continuidade de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, “a substância da sociedade só pode ser a própria história” (HELLER, 2004, p. 02). Mas a história não é homogênea. É uma substância estruturada de forma heterogênea.

Para explicitar essa heterogeneidade, Heller (2004) utiliza o termo “*esfera*”, caracterizando a multiplicidade da substância estruturada que é a história. Em alguns momentos do texto, ela usa o termo esferas da realidade. Essas são heterogêneas, mas entre elas não há nenhuma hierarquia universal, muito menos uma relação universal de essência e aparência, a não ser, apenas em relação a decisões, fins e tarefas de modo concreto. São, por exemplo, esferas heterogêneas da história: a produção, as relações de propriedade, a estrutura política, a Moral, a Ciência, a Arte, a Filosofia etc.

A história é produzida pela alternância que produz o aparecimento e o desaparecimento das esferas heterogêneas e hierárquicas da realidade surgidas no processo de construção e degenerescência de valores. Essa dinâmica do processo histórico produzida pela alternância das estruturas das esferas heterogêneas é

axiológica, ou seja, é o processo de crescimento e degenerescência de valores que possibilita o surgimento ou desaparecimento da estrutura da esfera. “O decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e ocaso desse ou daquele valor. Já a simples existência das várias esferas heterogêneas é, em si mesma, um fenômeno axiológico” (HELLER, 2004, p. 04).

Na compreensão do movimento das esferas heterogêneas da realidade, na dinamicidade dos fenômenos axiológicos que ora cresce, ora degenera, Heller adota a compreensão de valor do jovem Marx, o qual considera esse termo como sendo “[...] tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediamente, para a explicação desse ser genérico” (HELLER, 2004, p. 04) manifesto na essência humana pelas categorias historicamente produzidas: o trabalho, a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Desse modo, é possível conceber a dinamicidade da “[...] essência humana, como possibilidade de realização gradual e contínua das imanescentes à humanidade, ao gênero humano” (p. 04). Por isso, valor é “[...] tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daquelas componentes essenciais [...]” (p. 05).

Ao estabelecer o valor como uma categoria ontológico-social, Heller identifica uma lógica de ação humana nas esferas da vida cotidiana. A ação humana é resultado da valoração no interior de “cada esfera da heterogênea realidade social” e, ao mesmo tempo, é produzida pela “desvalorização em cada esfera”. Esse processo se dá por meio da relação entre particularidade e universalidade, uma vez que não há atividade axiológica autônoma.

A lógica de ação humana identificada por Heller para explicitar o processo pelo qual são estabelecidas as esferas da vida cotidiana, por meio da valoração e desvalorização, não é uma mera possibilidade abstrata, pois está articulada com as categorias da moralidade, da sociedade, da universalidade, da consciência, do trabalho e da liberdade. Os valores não se resumem ao âmbito axiológico, mas são também éticos, políticos e estéticos. “A história é história de colisão de valores de esferas heterogêneas” (HELLER, 2004, p. 07).

O processo histórico produzido pela ação humana não surge da homogeneização das esferas da realidade social por meio dos valores, ao contrário, a história é fruto do conflito de valores entre esferas heterogêneas. Por essa mesma lógica, também seria possível pensar no conflito de valores no interior da própria

esfera, uma vez que ela também não é homogênea e que há um movimento interior de valoração e desvalorização conflituosa com a finalidade de definir sua permanência ou desaparecimento. É nesse processo ontológico-social que se produz o indivíduo como ser e como ser social em-si; e a sociedade como categoria humano-genérica para-si. A colisão entre esferas heterogêneas é apenas uma das contínuas colisões de valores que ocorrem na história” (HELLER, 2004, p. 07). O processo histórico é dialético uma vez que a história é produto da colisão entre valor e não-valor da qual o indivíduo participa ativamente produzindo história. Sob essa lógica de ação social, os indivíduos produzem e se reproduzem nas esferas da vida cotidiana, ganhando sentido, assim, o caráter ontológico-social dessa categoria.

Às esferas da história - a produção, as relações de propriedade, a estrutura política, a vida cotidiana, a moral, a ciência, a arte, a Filosofia – soma-se o processo de valoração e desvalorização entre as esferas e é também no interior delas que se dá origem à sociedade. “[...] a sociedade é sempre um complexo determinado, com um método de produção determinado, apresentando ainda classes, camadas, formas mentais, e alternativas igualmente determinadas” (HELLER, 2004, p. 12).

É em meio a esse conflituoso choque de valores e não-valores que se produz e reproduz o indivíduo do cotidiano e o ser humano-genérico do não-cotidiano, sendo que essas também são esferas da realidade social histórica. Por conseguinte, a reprodução da sociedade decorre desse processo produtivo não finalístico, diante das alternativas históricas reais, quando o homem produz as possibilidades da sua própria essência, elevando-se ao humano-genérico para-si, por meio de sua hominização em esferas superiores ao reino animal, realizando possibilidades específicas, que nada tem a ver com um estranho plano teleológico arquitetado por um ser superior, mas sim, com as possibilidades de um subsequente desenvolvimento de valores nas esferas da sociedade – cotidianas e não-cotidianas - que dão sentido a história (HELLER, 2004, p. 15).

A vida cotidiana é composta por muitas esferas que atendem a diferentes lógicas, conforme explicita Heller (2002). Essas esferas da vida cotidiana decorrem de sua dinamicidade heterogênea que estão submetidas a muitas lógicas de ação dos sujeitos, uma vez que esses participam de diferentes esferas de vida cotidiana e em cada uma exercem um sistema de valoração concreta a fim de realizar as escolhas que lhes são úteis e dão sentido à sua existência, seja como ser humano singular, seja como humano genérico. Observar a dinamicidade da vida cotidiana

dos sujeitos do Ensino Médio presentes numa sala de aula, sob a mediação de um professor, com a pretensão de ensinar Filosofia é ampliar o horizonte da problemática filosófica ali situada. Os sujeitos do cotidiano do ensino de Filosofia estão mergulhados em muitas esferas da vida cotidiana e cada uma sendo guiada por diferentes lógicas de ação.

A compreensão de cada esfera do cotidiano escolar exige uma análise ampla do processo escolarização, que está presente, por exemplo, nas definições oficiais de currículo e nas compreensões apresentadas pelos docentes, ou seja, as prescrições legais e a forma como são vistas no interior da escola, no processo de formação dos professores, nos sujeitos envolvidos, nos valores e outras variáveis, que tem seu peso no cotidiano escolar (ROCKWELL, 1997).

Para isso, faz-se necessário analisar algumas esferas do cotidiano escolar, tanto as que, aparentemente, estão fora desse cotidiano, como as políticas educacionais, as prescrições curriculares, as formas de financiamento da educação, os projetos econômicos ao qual o país está atrelado e que acabam influenciando as políticas educacionais, mas também aquelas que estão no interior da própria escola, como o modo dos docentes organizarem os processos de ensino-aprendizagem, o modo como são organizados os tempos e espaços escolares, o modo como os alunos se relacionam com a aprendizagem dos conteúdos etc. Isso é o que Rockwell (1997) chamou de “dimensões da experiência escolar”. Ao analisarmos as formas de organização do cotidiano escolar, procuraremos compreender como o ensino-aprendizagem da Filosofia se faz possível, ou não, nas esferas do cotidiano escolar da escola observada.

Os dados do questionário que são apresentados nesta pesquisa demonstram a heterogeneidade das esferas e lógicas da vida cotidiana da qual os sujeitos do Ensino Médio participam e nelas se constituem como indivíduos singulares e humanos genéricos. São inúmeras as esferas das quais os sujeitos participam: vida familiar, grupo de amigos, grupo da rua, grupo do trabalho, igreja, lazer, amigos virtuais nas redes sociais, *games* etc. E ainda, no interior da vida cotidiana da escola, existem diversas microesferas como o grupo do “fundão” da sala, o grupo da frente da sala, o grupo dos estudiosos – *nerds* -, ou o grupo que se reúne no intervalo do recreio para “zoar” etc.

A riqueza desse processo é enorme, uma vez que é pela participação nas diversas esferas da vida cotidiana e suas lógicas de ações valorativas que os

sujeitos constituem suas singularidades, produzindo-se como indivíduos e sujeitos sociais no cotidiano escolar. Nesse sentido, a importância do processo de socialização que ocorre nas esferas da vida cotidiana escolar é maior que um simples processo de assimilação de conhecimentos formais transmitidos pelo processo de escolarização, pois é responsabilidade da escola fazer com que o cotidiano escolar eleve, por meio do acesso à Ciência, à Filosofia, à Arte mediados pelo trabalho pedagógico criativo, os sujeitos ao nível de ser humano genérico, já que, segundo Heller (2002), essa é a única possibilidade que o ser humano tem de superação da vida cotidiana, para a ela voltar modificado.

Com base nessa compreensão, analisaremos três esferas do cotidiano escolar observado: a organização do cotidiano escolar do ensino de Filosofia, o trabalho docente como mediação praxiológica do ensino-aprendizagem filosófica e a relação que os alunos estabelecem com a Filosofia em sala de aula.

### 2.2.1 A organização do cotidiano escolar e o ensino de Filosofia

A dinâmica interna do cotidiano escolar da escola observada é regulada pelo Projeto Político-Pedagógico, do qual fazem parte o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica Curricular. Esses documentos são elaborados pela direção e equipe pedagógica da escola, com a participação do corpo docente, especialmente no que se refere à Proposta Pedagógica Curricular.

A Proposta Pedagógica Curricular é o plano de conteúdos organizado por disciplinas da matriz curricular de forma seriada e dividida por bimestres, com as indicações dos fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas, recursos didáticos e sistema de avaliação, indicando critérios e estratégias para realização das avaliações do conteúdo escolar. Além desse, outro documento rege o cotidiano escolar. Trata-se do Regimento Escolar, que normatiza os procedimentos referentes à vida escolar e condutas do corpo discente, docente e dos demais trabalhadores que atuam na instituição. O documento também normatiza a participação dos pais dos estudantes ou seus responsáveis legais na instituição.

A estrutura curricular da escola onde foi realizada a pesquisa, especificamente, a do ensino de Filosofia, é balizada pelas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná

(PARANÁ, 2008). A organização dos conteúdos das aulas deve seguir esta orientação oficial, ao menos no que diz respeito aos Conteúdo Estruturantes a serem trabalhados em cada série: Mito e Filosofia e Ética no primeiro ano, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência no segundo ano, Filosofia Política<sup>53</sup> e Estética no terceiro ano do Ensino Médio, e os encaminhamentos metodológicos: mobilização, problematização, investigação e sistematização conceitual.

Na tentativa de reorganizar a proposta pedagógica curricular do Ensino Médio, a instituição pesquisada aderiu, no ano de 2008, a um projeto da Secretaria Estadual de Educação do Paraná que reorganizou a proposta curricular, e que foi denominado “Ensino Médio por Blocos de Disciplinas”.

A proposta consistiu em organizar o currículo escolar anual em dois blocos de 06 disciplinas cada um, de modo que o número de aulas em cada disciplina é intensificado a fim de que os estudantes cumpram em um semestre a carga horária e, conseqüentemente, o conteúdo de seis disciplinas. No semestre seguinte, são cursadas as 06 disciplinas faltantes. As turmas de alunos são, conseqüentemente, divididas em duas e enquanto uma turma cursa o bloco A de disciplinas a outra parte cursa o bloco B. Depois o processo é invertido. Com a diminuição do número de disciplinas aumenta a quantidade de aulas das 06 disciplinas que serão cursadas nas 25 aulas semanais. Com isso, os estudantes acabam tendo um contato mais intenso com o conteúdo das disciplinas em curso naquele bloco e, conseqüentemente, com os professores que as ministram. Ao passo que os estudantes ficam um semestre sem ter algumas disciplinas, provocando o afastamento do conteúdo e, assim sendo, uma interrupção no processo de aprendizagem que vinha sendo desenvolvido.

Embora tenha sido realizada uma mudança substancial na forma de ofertar as disciplinas no tempo escolar, o tempo produtivo da escola permanece o mesmo, organizado em três anos, ofertado em um turno escolar de 04 horas, em 25 aulas semanais, dividido por um intervalo de 10 minutos, após três aulas de 50 minutos seguido de mais duas aulas também de 50 minutos.

---

<sup>53</sup> O Plano de Trabalho Docente do professor Colaborador ao abordar o Conteúdo Estruturante Filosofia Política indicou que não era seu objetivo investigar com os alunos uma longa lista de autores e seus pensamentos acerca da Filosofia Política e sim que aquele plano de trabalho tinha como objetivo a investigação da concepção política idealista de Platão presente no Livro VII da obra A República e a concepção realista de Maquiavel, presente no capítulo XVII da obra O Príncipe.

O trabalho docente começa a efetivar-se no cotidiano escolar da sala de aula com o planejamento realizado pelo professor e descrito no Plano de Trabalho Docente. Esse documento descreve os conteúdos que serão trabalhados e em que tempo, os encaminhamentos metodológicos, os recursos a serem utilizados em cada conteúdo, bem como os critérios e instrumentos que irá empregar na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

A definição escolar de conhecimento filosófico se dá pela forma como o currículo está organizado e distribuído no Plano de Trabalho Docente e pela forma como professor lida com ele por meio dos encaminhamentos metodológicos e das diversas mediações empregadas para realizar o processo de ensino, bem como pelos materiais didáticos utilizados.

Nas turmas observadas, os alunos dispunham do livro didático disponibilizado pelo Plano Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação, para a maior parte das disciplinas da matriz curricular. Somente Arte, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna não dispunham, em 2011, de livro didático fornecido pelo Plano Nacional do Livro Didático.

O professor-colaborador preparava as aulas da Filosofia<sup>54</sup> com os materiais de uso pessoal, como textos clássicos, vídeos e materiais da biblioteca da escola: Antologia de Textos Filosóficos<sup>55</sup> e o Livro Didático Público<sup>56</sup>. Portanto, o conteúdo trabalhado nas aulas e os materiais didáticos não foram entregues antecipadamente aos estudantes. À medida que o conteúdo ia sendo desenvolvido, o professor-colaborador ou entregava cópias de textos avulsos selecionados para o trabalho daquela aula, ou utilizava a Antologia de Textos Filosóficos ou o Livro Didático Público<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> O professor dispunha de 03 aulas semanais de 50 minutos para desenvolver o conteúdo planejado.

<sup>55</sup> Organizado com o apoio de especialista em diferentes autores da Filosofia e publicado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná em 2009.

<sup>56</sup> Materiais de apoio didático produzidos pela Secretaria de Educação do Paraná entre 2006 e 2008 e enviado às escolas estaduais a fim de subsidiar o trabalho com o ensino de Filosofia no ensino Médio.

<sup>57</sup> Na observação realizada, o professor-colaborador, embora tenha planejado antecipadamente os conteúdos e encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidos em suas aulas, reorganizava o Plano de Trabalho Docente à medida que o desenvolvimento das aulas assim o permitia e/ou surgiam novas discussões e problematizações trazidas pelos alunos. Desse modo, o Plano de Trabalho Docente planejado era modificado no decorrer do bimestre. As modificações ocorreriam mediadas pelo professor-colaborador, que, diante das inquietações dos alunos, propunha novos encaminhamentos metodológicos, acrescentando novos textos para pesquisa e cenas de filmes a fim de realimentar as discussões e o processo de investigação. De alguma forma o interesse dos alunos

O tempo escolar estava organizado em bimestres, ao final dos quais os professores deveriam fechar uma nota a partir da média das avaliações realizadas pelos estudantes. Ao final do semestre, as notas médias dos dois bimestres deveriam produzir uma média semestral igual ou superior a 6,0 (seis) para que o estudante fosse aprovado. Caso não atingisse a média 6,0 (seis), a situação do estudante seria posta em discussão no conselho de classe, do qual participavam os professores da turma e a direção da escola. Neste colegiado, seria discutida e votada a aprovação ou não do estudante, considerando o seu progresso no processo de aprendizagem.

A continuidade e repetição geralmente manifestam-se em certas formas de proceder na vida cotidiana, como o cumprimento de determinadas normas, processos e procedimentos. Por isso, no cotidiano escolar, a repetição é importante ao tornar rotineiro processos e procedimentos de ensino-aprendizagem. Além da forma como a escola está regimentalmente organizada e do modo como são organizadas aulas, a distribuição dos conteúdos, as atividades pedagógicas e o processo de avaliação, a repetição também pode ser observada no modo como a sala de aula é organizada, com todos os alunos sentados no lugar demarcado, em fila etc.

Em diversos momentos da observação participante, constatamos que havia uma determinação da equipe pedagógica para que cada estudante sentasse sempre no local determinado pela pedagoga ou professor responsável pela turma. Quando isso não ocorria, uma crise se instalava, causando transtorno ao cotidiano da sala de aula até que o aluno voltasse a sentar no lugar demarcado. Cabia ao professor-colaborador manter cada aluno sentado no local determinado. Eles conhecem o funcionamento e a lógica repetitiva desse processo. Todos os dias, o professor, ao iniciar a aula, verifica se todos estão sentados no local demarcado pela equipe pedagógica da escola. Essa é uma das formas de repetição por meio da qual são mantidas estratégias de controle e disciplina da turma, a fim de evitar conversas paralelas e ocorrências que possam atrapalhar a aula. Por isso, muitas vezes, os estudantes decidem romper com a repetição sentando em lugares diferentes, conversando com colegas durante a explicação do professor-colaborador, fazendo atividades diferentes das propostas em sala, gerando a descontinuidade, que é

---

era contemplado no planejamento na organização do trabalho docente, e o fazer para os alunos dava lugar ao fazer com os alunos.

também outra característica presente no cotidiano escolar. Nesses momentos, geralmente ocorreria a intervenção docente a fim de reestabelecer a continuidade.

Outras formas de descontinuidade foram observadas, como na distribuição de aulas semanais e as consequências dessa distribuição no trabalho com os conteúdos, na interrupção da continuidade semanal das aulas ocasionadas por inúmeros motivos, dentre eles, podemos citar: falta do professor, falta do aluno, dispensa das aulas para realização de conselho de classe, reuniões pedagógicas etc.

As esferas do cotidiano escolar também podem ser analisadas considerando as dinâmicas externas ao cotidiano escolar e que apresentam forte capacidade de determinar sua organização. Essas são fortemente marcadas pela legislação educacional, seja ela do âmbito municipal, estadual ou federal, como a Lei 9394/96, as normatizações e diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação, resoluções e instruções normativas da Secretaria de Educação e outros órgãos governamentais.

Há ainda as macropolíticas de organização e financiamento da educação, sejam elas ditadas por organismos financeiros nacionais ou por acordos multinacionais, que vinculam a política educacional do país às metas econômicas e educacionais oriundas de organismos internacionais. Em suma, aquilo que regulamenta e normatiza o projeto educacional. Trata-se do projeto de educação embutido na políticas educacionais dos governos federal, estadual e municipal, ou seja, na forma como é financiada e gerida a educação.

Para Apple (1989), trata-se da discussão que envolve a problemática entre educação e a sociedade no que diz respeito a resposta às questões: quem se beneficia com a forma como nossas escolas são organizadas, especialmente no que se refere às práticas curriculares e pedagógicas? Qual a relação da escola com a formação social mais ampla? Qual a importância da escola na formação da cultura jovem, em especial dos sujeitos do Ensino Médio? A escola é a única responsável por essa formação ou esse é o resultado de um processo mais amplo envolvendo a classe social, as questões de gênero, as questões étnicas, as questões do mundo do trabalho e do consumo, as questões do uso das TIC e os contraditórios conflitos culturais, políticos e econômicos dentro e fora do sistema educacional?

O problema do papel da escola e do professor ao ensinar e do valor intrínseco do conteúdo que ensina pode ser formulado da seguinte maneira: alguém ensinaria

algo que não fosse válido aos seus próprios olhos? Qual a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados? Qual sua pertinência, consistência, utilidade, interesse e valor educativo para a formação do jovem, sujeito do Ensino Médio?

Afinal, qual seria a função da escola? É o que pergunta Meirieu (1998). E responde: não é na escola que ocorre a aprendizagem da leitura, da escrita, e do cálculo? Não é nela que se fornecem as referências “culturais indispensáveis que permitem o enraizar-se em uma história e, ao mesmo tempo, a abertura a outras culturas e outras civilizações? Não é nela que são adquiridos os métodos de trabalho, o hábito do rigor, uma memória mais capacitada?” (p. 16).

O tom irônico do autor, remete aos inúmeros questionamentos existentes hoje em torno da função e eficácia da escola na formação do jovem. Tais questionamentos surgem no âmbito do cotidiano escolar, vindo dos profissionais da educação e dos próprios alunos saturados por conteúdos curriculares que se apresentam com finalidade em si. Surgem das famílias, que já não entendem o motivo de a escola não preparar os filhos para enfrentarem o mundo, como se gostaria, como ensinar-lhes uma profissão. Surgem do mercado de trabalho, que questiona a legitimidade da escola por não preparar trabalhadores treinados e dóceis o suficiente para atender às necessidades da flexibilização dos processos produtivos, e tantos outros questionamentos que visam desconstruir o papel da escola por entender que essa já não atende às exigências do mundo contemporâneo.

A crise instalada na sociedade contemporânea se deve à confusão em torno da compreensão daquilo que é a tarefa da escola, restringindo a ela apenas a competência das aprendizagens de caráter mais geral e repassando para outros setores da sociedade a competência das aprendizagens profissionais. Na compreensão do autor, essa confusão produz o isolamento entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos técnicos profissionais, fazendo com que a escola perca de fato o sentido para aqueles que a ela recorrem para aprender e dominar a língua escrita e oral, os conceitos fundamentais para compreender o meio cultural e ainda realizar as operações mentais, como [...] “deduzir, antecipar, analisar, efetuar uma síntese etc.” (MEIRIEU, 1998, p. 17).

Está aí a função social da escola<sup>58</sup>: garantir que certo número de conhecimentos historicamente sistematizados seja adquirido por todos de forma sistemática e organizada. Define-se, assim, a escola como local do ensino, e o professor como profissional da aprendizagem e o ato de aprender como ocupação principal dentro da sala de aula, quando “[...] o professor instrui e o aluno se instrui” (MEIRIEU, 1998, p. 18). Estabelece-se, portanto, o objetivo principal da educação, que é o de garantir a todos esse direito constitucional.

Um dos motivos é que, segundo Apple (1989), ao se idealizar e organizar a função social da escola de acordo com a divisão social do trabalho – uma escola que ensina somente os conhecimentos gerais e outra que desenvolva as competências profissionais - se privilegia um conjunto de princípios que orientam o planejamento e a avaliação da educação por meio de métodos que tornem mais eficientes e eficazes as elaborações de currículo. O problema é que ao pensar o método apenas pela via da eficiência e da eficácia da escola, perde-se o sentido político da educação, separando-a da forma como a sociedade funciona econômica e culturalmente, como se fosse possível uma completa neutralidade sem que com isso ocorra a despolitização da educação. Mas o que isso esconde é aquilo que não se quer saber: “[...] o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas?” (MEIRIEU, 1998, p. 29).

A escola é o lugar da aprendizagem sistematizada como direito do cidadão, mas também é o lugar onde se torna possível a legitimação das desigualdades. Isso não significa que todas as ações dos professores na escola estão sendo realizadas no sentido errado, mas de que a escola, muitas vezes, não está ajudando os estudantes a solucionar vários de seus problemas sociais e educacionais. Mas é necessário considerar que há uma contradição importante no cotidiano escolar, que, tomada do ponto de vista macroeconômico não é coerente com os princípios que, geralmente, os profissionais da educação defendem.

Por outro lado, não se trata de fazer a defesa de que as escolas funcionam pura e simplesmente para reproduzir a sociedade. Para que isso fosse possível, deveríamos acreditar que os sujeitos aceitam passivamente as imposições que

---

<sup>58</sup> Meirieu (1998) faz, contudo, uma ressalva importante, dizendo que não se trata de fazer a defesa da escola tradicional, muito menos de defender o espontaneísmo educacional. Mas sim de que a aprendizagem seja tratada de forma competente e profissional pelos professores, pensando na qualidade da educação e na eficácia da “gestão das aprendizagens”.

visam à reprodução. “Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas de periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam” (MEIRIEU, 1998, p. 30-31). A escola é um espaço de contradições, seja ela como aparelho de estado, ou nas relações que estabelece com a sociedade capitalista. O que nos leva a possibilidade de pensarmos a escola como um lugar de conflitos que se estabelecem, por exemplo, na hierarquização meritocrática do corpo docente e na legitimação ideológica das formas necessárias para a criação das desigualdades. E são essas contradições e esses conflitos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades críticas dos docentes e discentes. E ainda a escola pode ser um local de resistência às ideologias, sendo essa uma condição fundamental para desafiar o poder do capital.

Compreendendo a escola como lugar de contradição, de conflito, e de resistência, desenvolveremos agora dois temas – embora existam muitos outros – da esfera do cotidiano escolar que evidenciam as contradições, conflitos e resistências existentes entre currículo e cultura e o processo de ensino e aprendizagem, mas que obedecem a lógicas amplas existentes fora da escola.

Começemos discutindo a lógica de duas esferas amplas que produzem no cotidiano escolar educação e cultura. Para Forquin (1993), há entre educação e cultura uma relação íntima e orgânica, quer apenas no sentido escolar, quer no sentido mais amplo que compreende educação como processo de socialização por meio do que toda a educação supõe “[...] necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10).

A acepção tradicional de cultura a compreende como sendo de caráter individual e normativo, como conjunto de qualidades próprias de um espírito cultivado, e tem como resultado a posse individual de conhecimentos gerais e capacidades cognitivas inteligentes, que confere ao indivíduo o desenvolvimento pessoal como um dom e a capacidade de realizar julgamentos refinados no âmbito intelectual e artístico. Já na acepção descritiva e objetiva das ciências sociais, a cultura é o patrimônio de um povo, formado pelo seu modo de vida, hábitos, costumes. Nesse caso, a cultura figura quase como neutra e isenta de contradições, como se não fosse produzida a partir do julgamento de valor e não fosse uma

seleção. E sua aprendizagem pode ocorrer de modo informal e coletivo, pela transmissão da tradição (FORQUIN, 1993).

Entre essas duas acepções há uma terceira que é menos restritiva que a primeira e menos global que a segunda. Sob essa acepção a transmissão da cultura implica numa seleção dos seus aspectos mais relevantes a fim de

[...] conferir aos indivíduos as qualidades e competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis, e que para isto nem todos os componentes da cultura, no sentido sociológico, são de igual utilidade, de igual valor (FORQUIN, 1993, p. 11).

Sob essa perspectiva, a escola é o lugar institucional para seleção e transmissão da cultura, materializada como “[...] patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (FORQUIN, 1993, p.12).

Essa concepção de cultura assume uma conotação de patrimônio coletivo sagrado, herança intelectual e espiritual, distinguindo-se da acepção de cultura no sentido descritivo e científico, ficando restrita às fronteiras nacionalistas e limites das comunidades particulares. Por isso, é necessário destacar a noção universalista e unitária da cultura. Ou seja, a ideia de que aquilo que a educação transmite transcende os limites entre os grupos humanos e as particularidades mentais que surgem de uma memória e destino comum de toda a humanidade. Daí a acepção de que cultura é tudo aquilo por meio do qual o ser humano se distancia da sua natureza animal, distinguindo-o de sua animalidade. A educação é o processo por meio do qual se torna possível ao ser humano chegar ao estado de cultura.

As concepções culturais que opõem homem e natureza, além de não serem necessariamente excludentes, por vezes, coincidem em certos aspectos, mesmo que isso sempre deva ser explicado. Isso é o que torna possível “[...] definir a cultura como moldura, suporte ou forma de toda a experiência individual possível que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos” (FORQUIN, 1993, p. 13).

Destacamos aqui a proximidade da concepção de cultura entre Forquin (1993) e Willians (1992,1980, 1979, 1969), especialmente no que se refere à cultura como sendo, ao mesmo, tempo estática e dinâmica, destacando o papel da estrutura

e das predeterminações sociais, econômicas etc., encontradas pelo sujeito ao nascer numa determinada cultura e o papel do sujeito como ator de suas escolhas e decisões. A compreensão dos autores nos ajudam a pensar que as relações entre educação e cultura não são abstratas, mas concretas. Cabe a escola a responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana selecionada como cultura.

A seleção é intencional e pública ao socializar aquelas informações e conhecimentos que podem ser comunicáveis e controláveis por um sistema simbólico inteligível. “Desse modo, a cultura é o conteúdo substancial da educação, sendo também sua fonte e justificação. Pode se concluir, portanto, que não há educação sem cultura e que a recíproca é verdadeira” (FORQUIN, 1993, p. 13-14). Mas isso não quer dizer que haja neutralidade e que não existam contradições importantes nessa relação, pois “[...] toda a educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (p. 14).

Na educação não se realiza fielmente a transmissão de uma cultura, ou de culturas. No máximo, ela transmite alguns elementos da cultura de forma heterogênea, de origens e obedecendo a lógicas diferentes e, por isso, baseados em múltiplos princípios de legitimação. No caso da educação escolar, isso se evidencia no fato de, ao mesmo tempo em que a escola conserva e transmite alguns elementos da cultura considerados importantes naquele momento ou para aquela comunidade, ela se esquece de outros. Isso acontece nos processos de reforma curricular, por exemplo, em que alguns conteúdos são substituídos ou simplesmente esquecidos nos programas, enquanto surgem novos, pautados em novas formas de saber e novas sustentações epistemológicas e didáticas.

A questão a saber é: “[...] quais são as determinações, mecanismos e critérios presentes no processo de seleção cognitiva e cultural que possibilita que uma parte da cultura seja preservada enquanto outra grande parte é sepultada no esquecimento?” (FORQUIN, 1993, p.15). Por isso, as escolas como instituições imersas na sociedade, atuam como órgão reprodutivo para selecionar e titular a força de trabalho na medida em que ajuda a “[...] manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos

poderosos e defini-los com um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido” (APPLE, 1989, p. 58).

Forquin (1993) também busca nos referenciais de Raymond Williams o embasamento para explicar o processo de seleção cultural ocorrido na escola, ao concordar com este que existem “[...] instituições cujo papel seja o de preservar a memória do passado mais estável e mais objetivamente [...] que são as instituições acadêmicas e eruditas” (FORQUIN, 1993, p. 35). E ainda utiliza o conceito de “cultura comum”, associado à experiência comum, de Williams, como referencial no processo de seleção cultural e seleção dos conteúdos de um currículo escolar.

Para Apple (1989), isso não é tudo, uma vez que a relação entre educação e cultura, como já afirmamos, não é abstrata. A escola também é lugar de resistência à cultura da classe hegemônica, uma vez que ajuda a legitimar novos conhecimentos, novas classes e extratos sociais, na medida em que os grupos mais antigos entram em choque com a cultura de classes, e os grupos emergentes disputam espaços no currículo escolar, evidenciando as lutas de classes, de gênero e étnicas, escancarando as contradições existentes no cotidiano escolar.

A análise do processo pelo qual a cultura é selecionada e descrita nos documentos curriculares não é suficiente para explicar o processo de seleção cultural, pois há que se considerar ainda de que modo os conteúdos são tornados efetivamente transmissíveis e assimiláveis pelas novas gerações, ou seja, a dinâmica interna do cotidiano escolar do como ensinar a fim de que os sujeitos efetivamente aprendam aquilo que está sendo ensinado. Assim, educação e cultura constituem-se em poderosas esferas do cotidiano escolar.

### 2.2.2 O cotidiano escolar e as mediações praxiológicas do trabalho docente

A organização do trabalho docente é uma esfera do cotidiano escola. Por isso analisaremos: como o professor-colaborador procedia em relação ao ensino de Filosofia? Como estava organizado o trabalho docente no cotidiano escolar das salas de aula observadas? Que mediações o professor-colaborador utilizou para desenvolver suas aulas, ou seja, a atividade filosófica? Qual era a dinâmica das aulas de Filosofia? Qual o método de ensino do professor? Que estratégias e recursos ele utilizou para mediar o processo de ensino-aprendizagem?

Na pesquisa de campo, observamos que o professor-colaborador procurou apresentar-se aos alunos como professor-filósofo. Isso evidenciou-se na forma como ele organizou as atividades, utilizando textos filosóficos, literários, e de outras áreas do conhecimento, para problematizar e investigar os problemas filosóficos no âmbito de cada conteúdo que estava trabalhando. Desse modo, o trabalho docente constitui-se como uma das esferas importantes pela organização do cotidiano escolar.

Por exemplo, ao iniciar o conteúdo Mito e Filosofia com a turma do 1º ano, o professor-colaborador iniciou a problematização filosófica distribuindo aos alunos dois textos. O primeiro tratando da origem do Papai Noel – São Nicolau - como papa da Igreja Católica e o segundo tratando do mito do Papai Noel, buscando demonstrar como se constroem os mitos. Para demonstrar como estes se constituem como fantasias do subconsciente individual e social, o docente trabalhou com um fragmento de texto que fazia comparações entre Freud e Lacan. Para finalizar a discussão exibiu cenas do filme *Tróia* e solicitou aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre o Mito de *Édipo Rei*.

O fato de o professor-colaborador preparar as aulas buscando referenciá-las em problemas filosóficos e realizar o exercício de construção do problema com os alunos, de propor a leitura filosófica de textos não filosóficos e outros recursos, como as cenas de filmes, fazendo com que os alunos exercitassem a problematização filosófica do conteúdo estudado, fez com que os discentes pudessem ver nele uma referência de professor-filósofo, percebendo-o como diferente dos demais professores da escola.

Apresentamos alguns depoimentos dos alunos entrevistados quando eles colocaram o modo como perceberam a ação do professor-filósofo da seguinte maneira:

[...] o professor queria que a gente expusesse nossa opinião sobre todos os assuntos que ele falava [...] muita gente discordava [...] e ficavam discutindo as melhores ideias. [...] O professor fazia várias indagações, e as vezes você pensava uma coisa e ele te indagava, aí você pensava, é, não é bem assim o que eu pensava... daí você começava a analisar. [...] Quando a gente achava que estava certo ele vinha com uma outra coisa em cima. [...] É esse método dele que no meu caso fazia eu ler mais sobre o assunto, porque ele fazia umas perguntas assim e você pensava, e agora como é que eu vou me defender, então você pesquisava mais sobre o assunto para poder conversar com ele isso, expor suas ideias e defender aquilo, então me fazia ler mais. [...] E depois que você lê e o professor fala alguma coisa tem a tua opinião daí o professor perguntava, mas porque daí que ele

colocava a gente mais em dúvida e começava a pensar mesmo e colocar o que o filósofo falou e ver se está certo, se eu concordo, eu achava bem legal<sup>59</sup>.

O depoimento dos alunos evidencia a forma como eles entendem a presença problematizadora do professor-colaborador mediando o processo de problematização e investigação filosófica, sempre trazendo elementos para alimentar as discussões e promover a investigação dos alunos por meio da leitura, do estudo e da pesquisa. Outro dado importante fornecido pela fala dos alunos foi quanto ao método de ensino desenvolvido pelo professor-colaborador, a partir do qual a aula de Filosofia era organizada e desenvolvida, como um laboratório de investigação filosófica.

Trata-se do uso da maiêutica, método dialógico, a partir do qual Sócrates, após ironizar seus interlocutores, afirmando nada saber, instalava um processo de perguntas e respostas, levando o interlocutor a analisar um determinado assunto até que chegasse à conclusão de que nada sabia daquilo que julgava saber. Ao utilizar a maiêutica socrática, o professor-colaborador instiga seus alunos a buscar as respostas para as indagações por ele lançadas. Com essa atitude, o professor-colaborador é identificado pelos alunos como filósofo, pois é capaz de sempre fazer novas perguntas a partir das respostas dadas pelos alunos. O método adotado pelo professor-colaborador instiga os alunos a realizar o exercício do filosofar, como atesta o seguinte depoimento da entrevista dos alunos.

Na Filosofia você tem que questionar o que o filósofo falou e isso é muito difícil porque as vezes você não entende o que ele tá querendo dizer, o que quis dizer, por isso que você fica pensando. Por isso que eu digo que no texto de Filosofia você pensa muito mais porque daí você tem que entender o que ele está falando, e depois que você entender o que ele está falando você tem que dar um jeito de fazer o que ele disse não ser verdade, você tem que mudar isso, e é difícil defender seu ponto de vista diante de um filósofo importante<sup>60</sup>.

A atitude filosófica assumida pelo professor-colaborador em sala de aula, de tudo questionar, lançar dúvidas, problematizações e indagações é um incentivo para que os alunos façam o mesmo, ou seja, assumir uma atitude filosófica diante dos problemas do cotidiano, e, para isso, precisa ir ao texto filosófico, ler, estudar para

---

<sup>59</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante. Os textos produzidos pelos alunos serão citados sem correções, portanto, da forma como os alunos o escreveram.

<sup>60</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

poder entender, e, entendendo, encontrar argumentos para realizar o debate, concordando ou discordando do texto.

Evidenciada a atitude filosófica e o método adotado pelo professor-colaborador para realizar o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia em sala de aula, é importante agora analisar a forma como ele estrutura e organiza a dinâmica de suas aulas, ou seja, quais mediações ele utiliza para organizar o laboratório de aprendizagem filosófica?

Pudemos observar que o professor-colaborador organizava suas aulas seguindo as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná. Nesse documento, além de conter a indicação dos conteúdos<sup>61</sup> a serem trabalhados nas três séries do Ensino Médio, há também uma sugestão de encaminhamento metodológico por meio do qual o docente pode organizar sua aula. “O trabalho com os conteúdos estruturantes da Filosofia e seus conteúdos específicos dar-se-á em quatro momentos: a mobilização para o conhecimento; a problematização; a investigação; a criação de conceitos” (PARANÁ, 2008, p. 232). Na forma como o professor-colaborador organizava e realizava a sua aula, não foi possível perceber uma linearidade na aplicação desse encaminhamento metodológico e não havia, necessariamente, uma sequência passo a passo. O que foi possível observar é que, em diferentes momentos, ele utilizou estes elementos, dos quais citaremos alguns, a fim de evidenciar nossa observação.

Nas três turmas observadas, o professor-colaborador iniciou o trabalho pedagógico construindo com os alunos a mobilização para o conhecimento e a problematização dos conteúdos a serem trabalhados. Para isso, utilizou os recursos materiais que estavam à sua disposição: sala de aula, quadro e giz, Televisão Pendrive<sup>62</sup>, livros didáticos, como o Livro Didático Público<sup>63</sup> e a antologia de Textos

---

<sup>61</sup> Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência; Estética (PARANÁ, 2008, p. 226).

<sup>62</sup> Este é um recurso disponível em todas as salas de aula e consiste em ser uma TV comum mas com uma entrada USB para Pendrive onde podem ser salvos vídeos, músicas e arquivos de imagens a serem exibidos para os alunos.

<sup>63</sup> O assim chamado Livro Didático Público é um material de apoio didático produzido por professor da rede pública estadual com o apoio e patrocínio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná entre os anos de 2005-2008 e enviado a todas as Escolas Estaduais de Ensino Médio.

Filosóficos<sup>64</sup>. Em algumas aulas o professor-colaborador utilizou também o retroprojetor.

A dinâmica das aulas começa com o professor chegando à sala de aula e reestabelecendo a ordem e o silêncio para realização da chamada nominal dos alunos. Quem não responde fica com falta, portanto, será penalizado. Os estudantes em geral esquecem o conteúdo trabalhado na aula anterior - descontinuidade. Cabe ao docente garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem retomando, a cada novo início de aula, os conteúdos trabalhados, os métodos utilizados, as tarefas a serem entregues etc. Assim, em todas as aulas, o professor-colaborador estabelece uma rotina, chegando à sala, cumprimentando os estudantes, fazendo chamada, recapitulando a aula anterior, cobrando as tarefas solicitadas, assinando os cadernos daqueles que realizaram as tarefas e lançando novas propostas de trabalho, numa luta constante contra a descontinuidade e a fragmentação. De acordo com Heller (2002), essa é uma das formas da vida cotidiana se reproduzir e o modo como o tempo escolar é organizado - disciplinas distribuídas em uma matriz curricular semestral, horários de 50 minutos de aula, disciplinas alternadas em 25 horas aula na semana – favorecem a descontinuidade e a fragmentação.

Após mobilizar os alunos para a discussão filosófica do conteúdo, problematizando por meio de recursos como vídeos baixados na Internet e cenas de filmes apropriadas à discussão, as aulas avançam e o professor-colaborador insere o trabalho com os textos filosóficos, numa tentativa de fazer com que os estudantes dialoguem, mediados pelos conceitos e problemas filosóficos. Sobre os uso de vídeos e cenas de filmes, os alunos entrevistados apresentaram suas compreensões da seguinte forma:

Fixa mais na cabeça, você assiste uma cena do filme na aula e depois você tá conversando com alguém ou vivendo alguma situação aí você comenta... é muito mais fácil. [...] O filme é isto, tem toda uma história e na moral do filme no caso tem a Filosofia [...]. Ele passava e explicava a cena, de acordo com o conteúdo que ele estava trabalhando [...] ele só usa o filme exemplo de associação de imagens e conteúdos, você não vai estudar o filme, é só para você associar com o que ele falou. [...] Em nossa sala ele passou o vídeo e passou depois o texto, acho que foi melhor para compreender, porque daí tem as duas coisas, tem o filme e o texto... Ele coloca na TV Pendrive alguma imagem sobre o assunto, aí a gente entende<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Produzida por professores das Universidades, esta antologia foi organizada pela Secretaria de Educação do Paraná e distribuída a todas as escolas a fim de subsidiar o trabalho dos professores com textos clássicos da Filosofia.

<sup>65</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

O uso do vídeo, das cenas de filmes e imagens são compreendidos pelos alunos como um recurso para aproximá-los do conteúdo. Esta é uma mediação para levá-los à compreensão do texto como estratégia de discussão dos problemas e conceitos filosóficos. Para isso utiliza outro recurso: a produção dos mapas conceituais<sup>66</sup>, como forma de representar as compreensões produzidas pelos alunos. Essa estratégia tem por objetivo que os estudantes compreendam o texto e discutam entre si e com o professor o sentido dado aos conceitos e problemas abrindo o debate filosófico em sala. Quando isso aconteceu, a relação entre os estudantes e o professor-colaborador e entre os próprios estudantes foi modificada, de forma bastante estreita e produtiva. Vejamos alguns depoimentos dos estudantes, recolhidos durante as entrevistas:

O mapa dá as ideias, só a parte que interessa, não o todo o texto e só preenche os conceitos que você acha que são os principais e aponta para eles. A gente pode explicar nossa opinião, falar o que a gente pensa, mas nem todo mundo concorda, mas eu acho legal assim, porque você tem uma opinião, daí é bom conversar sobre o que os outros pensam e o que você pensa<sup>67</sup>.

O uso dos mapas conceituais<sup>68</sup> constitui uma estratégia mediadora da aprendizagem filosófica que ocorre por meio da apresentação e discussão das produções. O trabalho com essa técnica permite focar a aprendizagem de conceitos, mas, para isso, é importante que sejam construídos colaborativamente pelos estudantes sob a mediação do professor. É no processo de construção coletiva que

---

<sup>66</sup> O mapa conceitual é uma representação gráfica do processo de apropriação dos conceitos. É uma estrutura esquemática representando um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. É um recurso estruturador do conhecimento, pois mostra como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor, possibilitando a visualização e analisar da profundidade e a extensão do conhecimento, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados (TAVARES, 2007 ).

<sup>67</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

<sup>68</sup> Para facilitar a construção gráfica dos mapas conceituais, em diversas aulas o professor-colaborador levou os alunos ao laboratório de informática da escola e ensinou-os a utilizar uma *software* livre denominado *Cmptools* disponível nos computadores do laboratório da Escola. Com a confecção do mapa conceitual, utilizando esse recurso, os alunos também realizaram as apresentações dos mapas por eles construídos, valendo-se do equipamento de multimídia. Quando não era possível utilizar o laboratório de informática, o professor-colaborador providenciava antecipada papel bobina e os alunos desenharam os mapas para cartazes para posterior apresentação em sala utilizando esse recurso.

os estudantes discutem a relevância dos conceitos a serem incluídos no mapa e como podem ser ordenados (MOREIRA, 2010, p. 77).

Nas aulas observadas, o professor-colaborador utilizou a técnica da construção coletiva de mapas conceituais como ferramenta facilitadora para leitura dos textos filosóficos, compreendendo que, por meio dessa técnica, o aluno seleciona conceitos do texto lido e busca explicitá-los no mapa conceitual. Esse foi um dos critérios por meio dos quais, na época do levantamento de dados de professores que trabalhavam com metodologias diferenciadas para a leitura de textos filosóficos, escolhemos esse professor como possível colaborador da pesquisa. Ou seja, chamou nossa atenção o fato de o mesmo utilizar os mapas conceituais não só como técnica para leitura dos textos filosóficos, mas também como estratégia que possibilitava aos alunos realizar o debate filosófico por meio das discussões dos conceitos presentes nos textos e seus significados.

Sobre o uso do texto filosófico no cotidiano escolar das aulas de Filosofia, abriremos aqui um parêntese para tratar de algumas evidências encontradas na pesquisa sobre modo como os professores de Filosofia que responderam à pesquisa<sup>69</sup> trabalham com o texto filosófico em sala de aula.

Nossa pesquisa categorizou as questões<sup>70</sup> selecionadas dos questionários respondidos pelos professores e devolvidos ao Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) e as respostas dos professores indicaram que 52% trabalham com o texto clássico de Filosofia em suas aulas e que 48% indicaram que não o utilizam. Categorizamos em dois grupos os 52% que informaram utilizar o texto clássico em suas aulas.

O primeiro grupo de professores indicou que utilizavam algumas estratégias de leitura para trabalhar com o texto clássico de Filosofia em sala de aula:

Utilizo como fonte básica e sugestão de leitura; Recorto o essencial do texto e comento; Leio o texto em sala com os alunos depois comento linha por linha; Leio o texto em sala e faço explicação oral por meio de esquemas; Contextualizo fragmentos de textos e problematizo a leitura a discussão; Faço a leitura e interpretação com os alunos; Contextualizo o texto para discutir questões contemporâneas; Depende do diagnóstico realizado para cada turma; Leitura e as possíveis interpretações; Leitura com auxílio do

<sup>69</sup> Pesquisa realizada pelo NESEF/UFPR em 2011 por meio do envio de questionários sobre o uso de textos filosóficos em sala de aula .

<sup>70</sup> As questões categorizadas a partir do questionário do NESEF foram: Você utiliza o texto clássico de Filosofia em suas aulas? Caso utilize, como você faz? Você utiliza alguma metodologia específica? Qual?

professor e trabalhos em grupos; Leitura frase por frase, parágrafo por parágrafo a fim de tirar o máximo do texto em seguida comentários; Leitura, resenha, solicitação que os alunos respondam algumas perguntas; Leitura comentada pelo professor e redimensionada para o contexto do aluno; Exploro o conteúdo e busco no filósofo onde ele escreveu aquilo que foi dito; A leitura em grupo e individual, comentada pelo professor; Leitura prévia do texto, discussão e intervenção do professor; Somente leitura e debate<sup>71</sup>

Ao analisar a indicação das estratégias de trabalho com o texto clássico em sala de aula desses professores, descobrimos indicativos de que eles utilizam estratégias de leitura de texto comum nos cursos de graduação em Filosofia, quando o professor solicita que os estudantes leiam previamente os textos indicados e realiza suas aulas, comentando-os.

O segundo grupo indicou que o trabalho com o texto é descentralizado da figura do professor e o foco da leitura é deslocado para o próprio texto e para o estudante, sendo que o professor se coloca como mediador do trabalho entre o estudante e o texto.

Leitura para realização de seminários; Leitura do texto como pano de fundo para análise de um texto atual; Leitura em grupo e debate produção de resenhas e textos; Utilizo diversos recursos para auxiliar na compreensão dos textos; Leitura, compreensão discussão e produção de uma atividade por escrito; Leitura utilizando da maiêutica e discussões em sala; Leitura de forma dialógica; Leitura do texto com os alunos em sala, elaboração do mapa conceitual e apresentação dos mapas em sala pelos alunos e retomada de questões pelo professor<sup>72</sup>

A análise das respostas dos professores que indicaram utilizar estratégias diversificadas para o trabalho com o texto, como a leitura e pesquisa mediada pelo professor, possibilitou-nos inferir que o texto clássico pode ser uma referência central no cotidiano escolar do ensino de Filosofia, desde que consideradas as especificidades do cotidiano escolar e dos sujeitos do Ensino Médio.

Por exemplo, o tempo escolar para o trabalho com o texto filosófico impõe, ao professor e aos alunos, condições de trabalho muito diferente do tempo filosófico exigido para a leitura e compreensão de um texto dessa natureza. Problemas filosóficos que demoraram séculos para serem produzidos e discutidos em um determinado contexto social, político, econômico e cultural precisam ser tratados

---

<sup>71</sup> Respostas tabuladas a partir da categorização do questionário enviado pelo NESEF, em 2011 para 140 professores de Filosofia de Curitiba e Região Metropolitana.

<sup>72</sup> Respostas tabuladas a partir da categorização do questionário enviado pelo NESEF, em 2011 para 140 professores de Filosofia de Curitiba e Região Metropolitana.

rapidamente pelo professor e pelos estudantes, pois assim exige a organização do tempo escolar. O tempo escolar não é o tempo da produção do conhecimento filosófico. Na observação das aulas de Filosofia, constatamos que o professor-colaborador priorizou o trabalho com poucos conteúdos e o fez utilizando diversos recursos como forma de adequar-se ao economicismo temporal do cotidiano escolar.

Na pesquisa, observamos que na esfera da organização do trabalho docente no cotidiano escolar existiam muitos outros aspectos do que Heller (2002) chama de economicismo da vida cotidiana, ou seja, um conjunto de atividades que são reproduzidas cotidianamente e que garantem a reprodução do cotidiano como categoria ontológica, por meio da qual reproduz o ser social, como o sistema de registro de ocorrências disciplinares envolvendo alunos, o processo de avaliação e registro das notas obtidas pelos alunos.

Outro aspecto do economicismo que produz o cotidiano escolar pode ser observado na organização e controle disciplinar. Cabia ao docente registrar cotidianamente as intercorrências disciplinares que fugiam à normalidade da sala de aula estabelecidas no Regimento Escolar. Esses registros são realizados junto à equipe pedagógica da escola, que, nos casos mais graves, convoca os pais dos alunos para juntos discutir e resolver os problemas disciplinares. Sobre essa questão, os alunos se posicionaram da seguinte forma:

Tem aluno que cria atrito com outras pessoas no ambiente que ele está...acha que sempre tá certo...não entrega trabalhos...não tem responsabilidade...suja a sala...não são todos... [...] Daí a escola tenta suprir esta responsabilidade e quando não consegue suprir totalmente ela tenta conciliar a escola e casa, talvez chamando aqui o conselho tutelar... [...] dessa forma para formar um melhor aluno e melhor cidadão.... [...] Ano passado meus pais viviam sendo chamados na escola (risos)...é que eu tinha gazeado aula e chamaram meus pais...[...] ficava muito na direção...[...] agora eu não faço isso...esse ano não chamaram nenhuma vez. [...] indisciplina é rasgar os cartazes da sala de aula...[...] se o professor ver ele adverte...leva para a direção... as vezes conversa<sup>73</sup>.

Observamos que o professor-colaborador havia estabelecido algumas regras básicas que deveriam ser cumpridas pelos alunos, por exemplo: após a entrada do professor em sala, os alunos não poderiam entrar. Caso estivesse atrasado, ficava para fora da sala, conforme registro de observação: “Chegando à sala, alguns

---

<sup>73</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

alunos estão fora da sala e o professor não os deixa entrar”<sup>74</sup>. Com esta regra o docente evitava que os alunos ficassem pelos corredores da escola após sua entrada na sala. Esta era uma forma de disciplinar os alunos quanto ao horário das aulas. Em outros momentos, quando os alunos excediam os limites estabelecidos pelo professor para o bom andamento das aulas, os mesmos eram convidados a acompanhar o professor até a sala da equipe pedagógica a fim de que fossem chamados os pais ou responsáveis, ou em casos menos graves, trocar os alunos de lugar, chamar atenção verbalmente, ou ironizar suas atitudes, como quando dois alunos estavam brincando com corretivo: “será preciso falar com essas crianças de outro jeito?”<sup>75</sup>.

A estrutura de comunicação em sala de aula permite que ocorram momentos de aprovação e reprovação do professor-colaborador. A aprovação ocorre sempre que os estudantes dão suas contribuições no processo de diálogo estabelecido a partir dos conteúdos, lançam questões ao professor, discordam, concordam, ou até mesmo quando apresentam compreensões equivocadas sobre determinado conceito, quando o professor aproveita para recolocar o conteúdo e corrigir a compreensão do estudante. A reprovação do professor-colaborador ocorre quando a participação e a comunicação dos estudantes visa afastá-los do processo pedagógico, por meio de participações inadequadas para a sala de aula, divagações, como ofensas, discriminações, ocorrência de *bullying*, utilização de meios ilícitos para obtenção de notas etc.

Há também uma riquíssima e incontrolável estrutura de participação e comunicação desenvolvida entre os estudantes em sala de aula, tanto na comunicação direta como as conversas paralelas, nas discussões localizadas etc., que tem inúmeros motivos, desde discussão sobre futebol, o melhor time do campeonato, a briga ocorrida na escola no dia anterior ou a que irá ocorrer, a troca de informações sobre namoro em especial entre as meninas, o programa de TV, os problemas familiares, as questões das demais disciplinas etc. Ou então, na comunicação via mensagens de celular ou postagem nas redes sociais que, embora proibido pela escola e pelo professor-colaborador, observamos que ocorriam ativamente durante as aulas.

---

<sup>74</sup> Idem.

<sup>75</sup> Fala do professor-colaborador registrada no relatório de observação participante.

Observamos que o professor-colaborador adotou a posição de mediador entre os estudantes e as normas institucionais no cotidiano escolar. E fez isso tentando dosar a necessidade da norma para que fosse possível a realização do trabalho pedagógico com a Filosofia em sala de aula, sem cair no “tudo pode” e/ou “nada pode”.

Compreendendo-se como pesquisador em sala de aula e mediador do processo de aprendizagem filosófica o professor-colaborador estabeleceu com os sujeitos um pacto e deixou claro que há horários para a entrada na sala, que deve haver disciplina e respeito aos colegas e professor, que as atividades solicitadas deverão ser realizadas e que serão cobradas. Em alguns momentos, fez valer a sua autoridade para reestabelecer o processo pedagógico, adotando medidas como repassar os problemas ocorridos para a equipe pedagógica da escola ou chamar os estudantes para fora da sala para uma conversa reservada. Ou, em alguns momentos, defendendo os estudantes contra as arbitrariedades de algum funcionário da escola, como num caso observado em que a funcionária da biblioteca entra na sala de aula do terceiro ano para dizer que não mais emprestará livros da biblioteca aos estudantes, pois alguns alunos não haviam devolvido os livros emprestados. O professor-colaborador informa aos estudantes que emprestar livros é um direito que lhes assiste e que retomaria o assunto com a direção da escola. Essa posição de mediador, tanto do processo de aprendizagem, como das questões normativas institucionais, é reconhecida pelos estudantes, que manifestaram isto na entrevista realizada: “que eu acho que ele sabe explicar a matéria e sabe assim divertir, mas ele sabe cortar as asas da gente também quando a gente começa... e então eu acho isso interessante, tipo saber ser legal, mas ao mesmo tempo saber ser sério”<sup>76</sup>.

O economicismo do cotidiano escolar pode ser observado no processo de avaliação da aprendizagem descrito no Projeto Político-Pedagógico da instituição que estabelece que de 100% das notas do bimestre, 40% devem ser destinadas às atividades realizadas pelos alunos no decorrer das aulas como a produção de mapas conceituais, textos e participação em discussões; e que 60% do valor da nota da avaliação são destinadas às provas escritas de conteúdo do bimestre e, em

---

<sup>76</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

seguida, uma prova de recuperação. De acordo com o regimento escolar é dever do docente registrar, em documento próprio, as notas obtidas pelos alunos e, ao final do bimestre, entregá-las à secretária da escola para que sejam devidamente registradas no histórico escolar dos alunos.

Na pesquisa realizada, observamos que o processo de avaliação da aprendizagem impõe ao professor e aos alunos um economicismo exigente no ritmo de trabalho, a fim de que consigam realizar num determinado período de tempo – bimestre – as etapas que envolvem o processo de ensino do conteúdo por meio da realização das atividades de estudo, pesquisa, discussões, produções de mapas conceituais, produção de textos, assimilação dos conteúdos trabalhados, avaliação e recuperação, a fim de que o professor possa realizar a mensuração do processo de ensino-aprendizagem de forma quantificada, ou seja, a atribuição de notas aos alunos, quantificando numericamente a aprendizagem. No final do bimestre, as notas são repassadas à secretaria da escola para registro na documentação escolar do aluno. Após esse trabalho, os professores, equipe pedagógica e direção da escola realizam a reunião do conselho de classe a fim de discutir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante aquele período. Realizam o registro dos alunos que apresentaram maior dificuldade nas diversas disciplinas do currículo escolar e, se for o caso, convocam os pais para tomarem ciência das dificuldades do aluno.

É por meio desse economicismo ritualista que a Filosofia é, no cotidiano escolar, uma disciplina análoga às demais. É no cotidiano do trabalho docente e discente que a Filosofia torna-se efetivamente uma disciplina do currículo escolar. Por isso, não é possível abster-se da ritualização do cotidiano escolar, na interação entre professores e alunos, professores e professores, professores e equipe pedagógica, professores e pais de alunos e entre os próprios alunos etc. Para Rockwell (1997), o economicismo desses rituais é necessário e importante na organização do cotidiano escolar. É por meio dos rituais que se criam procedimentos e encaminhamentos que facilitam a organização e criam os consensos para que professor e aluno saibam como agir no dia a dia. É a ritualização do processo de ensino-aprendizagem que possibilita ao docente, organizar seu trabalho, estabelecer limites, traçar metas por meio dos quais os alunos saibam como proceder, como estudar, dentro de uma rotina criada pelo professor, para que ocorra efetivamente a aprendizagem.

Mas, a simples ritualização dos usos e costumes da sala de aula não garante a aprendizagem. Foi o que observamos na pesquisa realizada, quando o professor-colaborador, sem abrir mão dos ritos em suas aulas, buscava diferentes mediações praxiológicas a fim de que os alunos realizassem, eles mesmos, o exercício da investigação filosófica, não como mera reprodução de procedimentos rituais, mas como um exercício filosófico realizado pelos alunos individualmente.

Ao analisar o relatório de observação das aulas em seu conjunto, buscando compreender o que significaram aquelas aulas, descobrimos que, embora não estivesse explícito no Plano de Trabalho Docente do professor-colaborador, havia em suas aulas indícios de um ritual de aprendizagem pautado na investigação de um tema e dos conceitos filosóficos. Para isso, ele se colocava na condição de mediador do processo de aprendizagem filosófica, investigativa, mesmo que tivesse que repetir muitas vezes as mesmas explicações, retomando-as no início de cada nova aula, com exige o economicismo da vida cotidiana.

A repetição é, segundo Heller (2002), uma das características da vida cotidiana. Mas não podemos esquecer que a vida cotidiana se constitui também pela fragmentação e descontinuidade. Essa é também uma característica do cotidiano escolar que se manifesta, por exemplo, pela interrupção do trabalho pedagógico de uma aula para outra, de um dia para outro, de uma semana para outra, de um conteúdo para outro etc. Ou ainda, pela interrupção inesperada do trabalho pedagógico, como pelos feriados semanais, pela dispensa das aulas por motivos como conselho de classe, eventos na comunidade, reuniões pedagógicas, imprevistos etc. Ou então, pela ausência do professor, que naquele determinado dia estava com problemas de saúde, ou outros imprevistos particulares e pela falta do aluno à escola por inúmeros motivos. A possibilidade de que nas aulas de Filosofia ocorresse o exercício do filosofar era uma probabilidade.

A probabilidade é também uma característica importante a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Ao lançar mão de determinadas estratégias de ensino, como utilizar um texto, uma dinâmica de trabalho, um vídeo, uma avaliação etc., o que existem são probabilidades diante de uma multiplicidade de possibilidades pragmáticas. Por vezes, o uso de uma estratégia com uma turma, que responde rapidamente ao esperado, não tem os mesmos resultados em outra, que poderá demorar em produzir uma resposta significativa. Nas turmas observadas isso ocorreu. Enquanto as turmas do segundo

e terceiro ano produziam rapidamente seus mapas conceituais que aqueciam as discussões no momento da apresentação, a turma do primeiro ano demorou a produzi-los.

A análise descritiva da ação docente que realizamos acima, não foi com o objetivo de realizar um relato de experiência, e sim apresentar a práxis do professor-colaborador como uma esfera do cotidiano escolar e buscar compreendê-la em seu sentido filosófico, ou seja, do modo como ele desenvolve em sala de aula, a práxis de um professor-filósofo.

Utilizamos a categoria práxis para compreender o processo de ensino da Filosofia em sala de aula, mediado pela ação docente. Da mesma forma, não se pode ignorar que os sujeitos da aprendizagem têm seu processo de socialização na escola e fora dela mediado pela práxis e que o processo de aprendizagem da Filosofia não se faz sem essa mediação, para que se possa superar o pensamento espontâneo. Pois, “[...] a atitude natural cotidiana coexiste com a atitude filosófica, surgida historicamente, e dela é necessário partir para chegar a uma verdadeira concepção filosófica da práxis” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p.8-9).

O modo pelo qual pensamos a prática já indica uma atitude diante da práxis e uma consciência do mundo prático, que é sustentada por princípios ideológicos – ideias, valores, juízos, preconceitos etc. - presentes na sua vida cotidiana e que, de certo modo, forma suas próprias explicações teóricas, ainda que inconscientemente. Exemplo disso é o poder controlador das classes dominantes. Sabedora do desprezo do homem comum pelas atividades teóricas, esta trata de realizar um trabalho no sentido de desinformar, castrar ou esvaziar a consciência política, das classes subalternas, a fim de integrar o homem comum apenas nas atividades práticas da política como atividade profissional, fazendo com que se desenvolva na sociedade, uma visão negativa da política, deixando o homem comum à margem da política, levando-o ao mais profundo e apático apoliticismo. O mesmo ocorre com a arte que é vista como improdutiva e ou não-prática por excelência e que deve ser submetida a interesses práticos imediatos, pessoais e úteis, para possuir algum sentido prático e útil.

Essa compreensão do ensino-aprendizagem da Filosofia traz a exigência de que a ação docente ocorra mediada praxiologicamente (HORN, 2002). O processo de aprendizagem tem início quando os problemas filosóficos são enunciados e assimilados cognitivamente, tornando-se mediadores de um processo de

transformação da consciência ingênua do sujeito em direção à consciência filosófica. Isso ocorre quando o aluno consegue enunciar os problemas filosóficos e parte em busca de respostas por meio das análises teóricas a fim de produzir respostas ao problema enunciado.

A mediação docente tem o sentido de mediar o processo de investigação filosófica, ou seja, mediar a relação entre os problemas filosóficos e os problemas da vida cotidiana dos sujeitos da aprendizagem a fim de que a aula de Filosofia se torne um laboratório de investigação e produção filosófica.

Ao analisar a ação mediadora do professor-filósofo, Carrilho (1987) apresenta o que ele entende como sendo dois modelos de ensino de Filosofia: um centrado nas respostas produzidas ao longo da história da Filosofia aos problemas filosóficos, e outro, nos problemas da própria Filosofia. A crítica que o autor faz ao primeiro modelo é pertinente, pois está centrada num modelo de ensino “descritivo-doutrinário” e “trata-se de um ensino informativo em que se caracterizam autores, correntes, e cujo maior risco é o de esbater a especificidade da atividade filosófica, ou seja, a sua vocação e capacidade explicativas de fenômenos naturais e humanos” (CARRILHO, 1987, p. 12). Esse modelo de ensino separa as teses e problemas da Filosofia do conteúdo que se pretende transmitir.

Para o filósofo português, a Filosofia é o “[...] conjunto de procedimentos de explicitação de conteúdos da experiência (estética, científica, ética, psicológica) a partir de suas condições de possibilidade [...] que visam alargar nossa inteligibilidade do mundo” (CARRILHO, 1987, p. 12). Decorre dessa concepção que a transmissão da Filosofia é centrada no modelo de ensino “[...] conceitual-problemático” procurando evitar a separação das teses dos problemas filosóficos e o conteúdo de sua explicação que são os conceitos. Sob esse modelo, o ensino de Filosofia se faz por meio de um laboratório conceitual para investigação de problemas filosóficos, ou seja, a aprendizagem filosófica torna-se um laboratório de experiência para resolver problemas. Nesse sentido, a aprendizagem filosófica é compreendida como prática não mecânica da Filosofia por meio da “simulação gnosiológica” (p.14), o que de alguma forma levaria o professor de Filosofia a fazer com que os estudantes buscassem imitar em sala de aula a atividade do filósofo profissional ao compreender o ensino como laboratório de investigação de problemas filosóficos na “simulação gnosiológica” fugindo ao modelo de ensino criticado anteriormente – centrado nas soluções dos problemas – mas tornando-os refém da concepção de

Filosofia criticada por Marx **XI Tese contra Feuerbach**, de que os filósofos até então, somente se preocupava em interpretar o mundo.

O laboratório conceitual de atividade filosófica, proposto por Carrilho (1987), ganha um sentido praxiológico se esse, antes de ser apenas simulação gnosiológica, for também, simulação ontológica da experiência com problemas filosóficos. No laboratório de simulação ontológica e gnosiológica de problemas filosóficos, o professor-filósofo e seus alunos terão na práxis a categoria central mediadora da investigação e da produção filosófica.

De acordo com Horn (2002). a mediação praxiológica tem sua origem no *habitus* docente que dirige e orienta o processo de ensino-aprendizagem no laboratório de investigação e produção filosófica. É função precípua do professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, organizar o currículo escolar e seus objetivos de ensino, selecionar os conteúdos e os encaminhamentos metodológicos, bem como as estratégias e recursos didáticos que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem.

A mediação praxiológica dos conteúdos filosóficos manifesta o entendimento que o professor tem do conhecimento específico, se se toma como pressuposto que a cultura onde ele está inserido forma aquilo que Bourdieu (1998) denomina como hábito, ou seja, a ação do professor está estruturada por um conjunto de coisas que ele definitivamente aprendeu e não apenas por aquilo que lhe foi recomendado como necessário para um bom desempenho em sala de aula (HORN, 2002, p. 193).

A mediação praxiológica do ensino-aprendizagem de Filosofia é assentada no conhecimento praxiológico docente que, em grande medida, tem sua origem: no referencial teórico e metodológico que ele assimilou e desenvolveu durante seu processo de formação inicial e continuada; em sua experiência profissional; na compreensão que tem da natureza do conhecimento filosófico; nas escolhas curriculares dos conteúdos a serem trabalhados; nas estratégias de ensino e avaliação que adota; no modo como utiliza o livro didático e os textos clássicos de Filosofia; na forma como faz uso das TIC em sala de aula; no modo como organiza seus planos de aula; no modo como compreende o processo educacional e sua importância para a socialização dos estudantes etc. Enfim, por sua atitude como professor-filósofo.

O que caracteriza a práxis do professor-filósofo como mediador no laboratório de investigação e produção filosófica?

[...] o professor precisa proceder como filósofo; sua atividade deverá ser o exercício público da Filosofia. Em sala de aula, ele tem de se apresentar como filósofo, isto é, o modo e o exercício de seu pensamento têm de ser filosóficos” (HORN, 2002, p. 191).

Ser filósofo, nesse caso, não significa primeiramente identificar-se com a atividade do filósofo profissional especialista. O professor-filósofo é aquele que tem a práxis como princípio central para pôr-se entre a Filosofia e os problemas históricos do mundo e realizar com seus alunos o exercício da investigação filosófica em sala de aula.

Compreendemos que os problemas filosóficos, ao serem abordados no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, precisam ser tratados ontologicamente, para que os estudantes compreendam os determinantes históricos do seu surgimento e que as soluções gnosiológicas dadas aos problemas estão atreladas concretamente à práxis daqueles que as produziram e a sua experiência estética, científica, política, ética, psicológica etc.

### 2.2.3 A relação dos alunos com a Filosofia no cotidiano escolar

Diante das observações realizadas, nos perguntamos: o que significa a aprendizagem filosófica para os alunos no cotidiano escolar? Certamente que as teorias pedagógicas, em especial as oriundas da psicologia da educação já enunciaram exaustivamente o que é, e como se processa a aprendizagem escolar do ponto de vista cognitivo. Não é nossa intenção entrar aqui nessa discussão.

Rockwell (1997) recoloca a questão dos significados da aprendizagem no âmbito do cotidiano escolar partindo da compreensão de que os sujeitos desse cotidiano produzem sobre o conhecimento escolar, sobre os processos sociais de aprender, de como proceder para aprender, do uso da linguagem oral e escrita e sobre os modos de raciocinar dos estudantes, dos rituais utilizados nos processos de aprendizagem e que nem sempre contribuem para o processo de desenvolvimento dos estudantes, mas que deixa neles suas marcas. A autora denomina, como já vimos no item anterior, esses procedimentos como sendo ritos de aprendizagem.

De acordo com Rockwell (1997), aprender na escola significa aprender a usar os elementos que nela se encontram, ou seja, aprender é aprender procedimentos.

Os estudantes devem aprender o que devem fazer com o que o professor escreve na lousa, ou com o que está no livro didático, aprender a construir e explicar o mapa conceitual e outros materiais que trazem para a escola. Aprender no cotidiano escolar significa, portanto, aprender a fazer algo. Além de aprender a utilizar os materiais deve aprender a usar a linguagem, a fim de participar das discussões, debates, argumentar, formular hipóteses etc., seguindo as pistas do professor para poder participar do processo de interação que ocorre na sala de aula. Isso é, aprender e realizar os ritos do processo de ensino-aprendizagem.

A ritualização do processo de ensino-aprendizagem possibilita aos estudantes empregarem sempre os mesmos procedimentos a fim de garantir, aparentemente, o êxito desejado em sala de aula. O problema é que ao transpor o cotidiano escolar da sala de aula, geralmente estes mesmos procedimentos ritualizados não têm aplicabilidade prática na vida cotidiana. Ou seja, quando muda o contexto e a forma como se lhes apresentam os problemas, aqueles procedimentos ritualizados para obter soluções já não servem para dar as respostas adequadas ao contexto e ao problema fora da escola.

Os rituais de aprendizagem, transpostos para a sala de aula pelos professores, são assimilados pelos estudantes. Existem rituais que são próprios e adequados para cada disciplina. Alguns rituais servem para todas as disciplinas, sendo que são institucionalizados regimentalmente. Quando o Regimento Escolar prevê que 60% das notas bimestrais sejam aferidas por meio de provas formais escritas e 40% ficarão para serem aferidos por meio da avaliação das atividades produzidas pelo alunos no decorrer do bimestre, está regimentando um rito, por meio do qual será verificada a aprendizagem.

O conhecimento filosófico é compreendido pelos estudantes de forma diferente em relação às demais disciplinas, como as que dispõem de livro didático como uma sequência dos conteúdos a serem ensinados e assimilados, como a Língua Portuguesa, a Matemática, a História e a Biologia.

Sobre a forma como os estudantes pesquisados compreendem os conteúdos da Filosofia em relação às demais disciplinas, trazemos alguns fragmentos das entrevistas por meio das quais eles apresentam seu estranhamento com relação à Filosofia. Apresentamos inicialmente dois depoimentos de alunos sobre a diferença entre os ritos utilizados nas aulas de Filosofia e das demais disciplinas:

Eu acho que estudar Filosofia não só fora como dentro da sala de aula deixa a gente mais livre que as outras matérias no caso, porque a gente questiona mais, conversa muito mais do que nas outras aulas que não mais escritas e tal. Na Filosofia tem mais a questão da dúvida mesmo, que nem ele falou, a gente questiona tudo, assim não só assuntos que passaram, mas também os atuais, e acho legal; Sempre que a gente vai fazer um trabalho de Filosofia a gente faz com medo, por que a gente pega a mania do professor, a gente faz um trabalho, daí a gente começa a questionar, mas por que eu estou fazendo isso e aquilo? Daí chega na hora você fica com mais medo ainda de apresentar de tanta experiência que a gente teve e daí a gente vai pegando a mania dele [professor] do porquê?<sup>77</sup>

Outro aspecto a ser analisado no cotidiano de ensino-aprendizagem de Filosofia são as formas de participação dos estudantes durante as aulas. Essas participações são mediadas pela ação docente, que organiza o processo de ensino-aprendizagem. O foco desta comunicação entre professor-colaborador e alunos é o desenvolvimento do conteúdo filosófico em sala de aula. Para isso, ele realiza exposições dialogadas, sempre interrogando os estudantes sobre a problematização que pretende desenvolver.

Pelo que o professor estava falando ele queria que a gente expusesse nossa opinião sobre todos os assuntos que ele falava, então era isso, ele não forçava a gente a nada, muita gente discordava, a gente nunca concordava com as mesmas coisas<sup>78</sup>

Como afirmado anteriormente, a participação dos alunos nas aulas de Filosofia é mediada pelo professor-colaborador, que utiliza diversos recursos<sup>79</sup>, para estabelecer o diálogo dos alunos com o conteúdo filosófico. Pudemos observar que havia um certa repetição no modo como isso acontecia, ou seja, a mobilização para a problematização por meio da exibição de um vídeo, ou imagem, ou ainda a leitura de uma fragmento de texto, a leitura do texto filosófico por meio da produção e explicação dos mapas conceituais, a produção escrita de uma carta ou texto de outro gênero. Esta observação nos leva a concluir que o cotidiano escolar do ensino-aprendizagem da Filosofia se faz também pela repetição do uso de procedimentos e métodos, estratégias etc. Por exemplo, na turma do primeiro ano, os alunos estavam habituados com o uso de questionários nas disciplinas discursivas, como a História e

---

<sup>77</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> Texto clássico de Filosofia, textos didáticos, imagens, vídeos, mapas conceituais, discussões, debates etc.

a Geografia no Ensino Fundamental, um ritual muito comum utilizado por professores destas disciplinas.

A introdução de uma nova metodologia de trabalho – mapa conceitual - pelo professor de Filosofia causou nos estudantes um certo estranhamento inicial, pois não há como procurar respostas já que não existem perguntas preestabelecidas e cada estudante deve construir seu mapa conceitual, representando a seleção dos conceitos que são significativos em sua compreensão. Como atestam os depoimentos dos alunos na entrevista: “É muito chato mais você consegue explicar o que está lendo. Só lendo o texto fica mais difícil de explicar, mas com o mapa conceitual eu achei mais fácil”<sup>80</sup>. À medida que os alunos foram apropriando-se da metodologia de leitura e discussão dos textos filosóficos por meio do uso da técnica da produção dos mapas conceituais, portanto pela repetição de um ritual introduzido pelo professor-colaborador, os alunos fizeram uso não somente da técnica, mas também dos procedimentos metodológicos para selecionar os conceitos importantes para a compreensão do texto estudado a partir da problematização mobilizadora, realizada no início do processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no cotidiano da sala de aula.

A leitura do texto, a seleção dos conceitos, a construção do mapa conceitual com suas conexões necessárias para dar sentido à representação e, por fim, sua apresentação em sala, acompanhada da discussão com o professor-colaborador e com os colegas é um rito pedagógico importante para criar a identidade da Filosofia como disciplina no cotidiano escolar como laboratório de problemas filosóficos.

Uma característica essencial da vida cotidiana é, segundo Heller (2002), a superficialidade. A vida cotidiana é vivida em toda sua intensidade e, para isso, o sujeito mobiliza todas as suas capacidades, mas sempre de modo superficial, pois essa é a única forma de realizá-la intensamente. Assim, também vivem os sujeitos no cotidiano escolar, com toda a intensidade e mobilizando muitas de suas capacidades para conseguir vivenciar todos os acontecimentos que vão, desde seu envolvimento afetivo com o grupo afim, os flertes, as paqueras, as lutas contra os grupos rivais, os problemas da vida familiar e, em alguns casos, da vida profissional, a preocupação com o corpo e a beleza, os contatos estabelecidos via redes sociais por meio do aparelho de telefone celular etc., até as exigências de um processo de

---

<sup>80</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

escolarização, em que todos os dias, cinco dias por semana, nas 25 aulas semanais, vários professores apresentam conteúdos diferentes com a responsabilidade de que realizem inúmeras atividades didático-pedagógicas, leituras, trabalhos, estudar para provas, etc. Nas observações realizadas em sala, pudemos compreender como a vida dos sujeitos do Ensino Médio é intensa.

No decorrer das observações, os estudantes davam pistas de muitas dimensões do cotidiano escolar nas quais estavam envolvidos e, ao que percebemos, a escola, embora fosse importante, não era o acontecimento mais intenso e prioritário para esses sujeitos. Por isso, para conseguir vivenciar tantos acontecimentos, os sujeitos do cotidiano escolar recorrem à superficialidade no processo de aprendizagem como estratégia de sobrevivência e obtenção de sucesso, pois eles não têm tempo para absorver com intensidade tudo o que acontece. A questão aqui depreendida é: como seria possível ensinar-aprender Filosofia - uma possibilidade de elevação ao ser humano genérico - que exige profundidade no processo de leitura, estudo, problematização e discussão dos problemas filosóficos, quando os sujeitos da aprendizagem buscam na superficialidade uma estratégia de ação?

O que garante que os sujeitos consigam participar da tantas esferas da vida cotidiana ao mesmo, e ainda dar conta, mesmo que superficialmente, do processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares é a heterogeneidade da vida cotidiana. A heterogeneidade é a forma como os alunos conseguem se relacionar também com a Filosofia como disciplina escolar, ou seja, a Filosofia é mais um conteúdo a ser aprendido em meio a tantos outros. Por isso, os alunos se posicionam diante da Filosofia considerando-a uma disciplina escolar, que lhes exige aprendizagem para obtenção de nota que os levará à aprovação para a série seguinte. Ou seja, os alunos fazem suas escolhas de forma pragmática tendo em vista um fim específico. Isso se explica, pois para Heller (2002), é em meio à heterogeneidade hierarquizada da vida cotidiana que os homens fazem suas escolhas valorativas, mas não optam por valores abstratos. Suas escolhas são concretas, pois preferem aquilo que lhes é útil, bom e belo e que se lhes apresenta com finalidades concretas. Eles fazem suas escolhas de acordo com a funcionalidade da vida cotidiana. Muitos dos questionamentos, sobre a utilidade da Filosofia, que ouvimos durante esta observação participante se deve ao sentido de utilidade que os estudantes estabelecem para a Filosofia, como aprender para obter boa nota e ser aprovado.

Muitos alunos não colocam os problemas filosóficos como sendo problemas seus, para que sejam pensados, investigados, discutidos. Estão imersos na heterogeneidade e superficialidade pragmática da vida cotidiana e em muitas de suas esferas, que vão para muito além da escola. Esse é um dos desafios a ser considerado por quem deseja dedicar-se a ensinar Filosofia no Ensino Médio.

Se os alunos experimentam a heterogeneidade nos acontecimentos e experiências de suas vidas cotidianas, é preciso considerar que o cotidiano escolar é constituído também de forma bastante heterogênea. Destacamos aqui a forma como é organizada a própria matriz curricular do Ensino Médio com um conjunto de 12 disciplinas. O que significa que o aluno precisa dar conta de muitos conteúdos e ainda relacionar-se com muitos professores, além dos 40 colegas, em média, na sala.

Como afirmamos acima, a relação dos alunos com a Filosofia passa pela mediação com o professor. O professor-colaborador, ao utilizar a maiêutica socrática no processo de ensino, ou seja, de sempre questionar, indagar e levar os alunos a problematizar, o conteúdo filosófico é compreendido os educandos passam a duvidar das próprias respostas encontradas. Isso fica evidenciado quando os alunos comparam as disciplinas de Filosofia e Matemática e apontam as diferenças do método adotado pelos docentes das duas disciplinas no processo de ensino. É o que fica evidenciado na entrevista com os alunos:

O que muda é que em matemática se você aprender a fazer uma conta com o professor ensinando você vai conseguir resolver outras contas, Filosofia não, você vai ter que prestar atenção, você tem meio que pensar como o cara pensava e ver as ideias dele. Em Filosofia não tem um ponto só, tem vários pontos de várias pessoas diferentes, já matemática você aprende que a conta é daquele jeito ali e pronto, cada filósofo tem uma ideia<sup>81</sup>.

Mesmo com relação à disciplina de Língua Portuguesa, que, em tese, deveria apresentar algumas semelhanças metodológicas com a Filosofia, os estudantes percebem a linguagem e o rigor conceitual que a produção do conhecimento filosófico exige. Vejamos:

Eu acho assim, na Filosofia os textos que a gente lê na sala de aula são os textos que estão escritos como os filósofos escreveram, então é uma fala mais antiga, palavras difíceis, só que faz a gente pensar muito mais e o

---

<sup>81</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

professor explicava, a gente lia o texto e depois ele lia com a gente e colocava as dúvidas, deixava a gente pensando realmente e isso é o que não se vê nas outras matérias, porque nas outras matérias é um explicação, exercício e pronto. Não é tão falado e tão comentado quanto Filosofia. O que ajuda bastante na Filosofia é que você aprende um monte de palavras novas, palavras difíceis, que quando você vai fazer um texto você coloca aquelas palavras e fica muito mais interessante, fica aparentemente mais bonito. Eu acho que na Filosofia você tem que prestar muita atenção no que você vai escrever, quando é um assunto mais complexo você também tem que tomar cuidado com essa questão das palavras e você se concentra muito mais quando você vai fazer um texto de Filosofia, porque você tem que lembrar o que o filósofo pensou e você tem que lembrar tudo para você poder escrever, já em português, que você usou como exemplo já não, o professor geralmente dá um assunto que é atual e daí você só escreve o que você acha e o que você pensa, eu já acho que na Filosofia você tem que ler mais o texto que mandaram para você conseguir escrever melhor<sup>82</sup>.

Depredemos do texto acima que os alunos compreendem que há uma série de elementos necessários à produção do conhecimento filosófico, e suas diferenças com uma das disciplinas que também trabalha com o conhecimento discursivo, que é a Língua Portuguesa. Os estudantes apontam que, nas aulas de Filosofia, foi necessária a articulação e uso de diversas habilidades como a leitura crítica dos textos, o aprofundamento mediado pelo professor, a pesquisa do vocabulário, o que nos leva a entender que eles percebem que a Filosofia faz uso de uma linguagem própria, o estudo do texto clássico, pois é nele que está “o que o filósofo pensou”, a necessidade do rigor na forma de escrever e apresentar o pensamento e os conceitos do filósofo e, ainda, apresentar seu ponto de vista. E reconhece que esse conjunto de habilidades vai ajudá-lo a escrever melhor.

Um aspecto importante de como se apresenta o conhecimento escolar, analisado por Rockwell (1997), é quanto ao limite existente entre o conhecimento escolar e o cotidiano. Trata-se da relação existente entre o cotidiano escolar e o cotidiano dos sujeitos fora da escola. Isso demarca a relação entre o que os sujeitos conhecem em seu mundo e o que a escola apresenta como conhecimento válido. É na escola que eles passam a duvidar dos conhecimentos próprios e passam a confrontá-los com as versões do conhecimento autorizadas pela escola desenvolvendo outra experiência pessoal e social.

Durante a pesquisa participante, bem como nas entrevistas realizadas, pudemos observar o desconforto e descontentamento de alguns alunos quando nas aulas, estavam trabalhando conteúdos envolvendo valores morais ou religiosos.

---

<sup>82</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

Estaria aí um indício da resistência de alguns alunos para com a disciplina? Para evidenciar isso apresentamos alguns dos depoimentos dos estudantes:

É difícil de compreender certas coisas entendeu? Nem é por não compreender, é porque não acho útil para o meu futuro, eu não vou ficar questionando meu patrão, não vou ficar questionando ninguém com a Filosofia. É muito questionamento, por que isso, por que aquilo, por que a janela [...] Às vezes eu acho que pode ajudar a entender alguma coisa, mas não faz tanto sentido, não sei. Mas eu não faço questão de entender tantas coisas, eu acho que não tem porque querer entender, você acaba ficando louco igual a todos os filósofos e acaba se matando. Eu falo isso por minha casa, minha irmã gosta de Filosofia e tá fazendo psicologia, mas tipo, ela é meio destrambelhada assim sabe, tudo é na base do porquê? Ela chega em casa sempre questionando assim alguma coisa e eu que isso? Sei lá, pra ela é legal, pra mim não, eu não gosto muito disso. Não é que eu não goste, mas eu acho que não precisa entender tudo, algumas coisas sim, outras não<sup>83</sup>.

Parte do desafio do professor de Filosofia consiste em trabalhar com uma disciplina que se fundamenta em conceitos e, ao mesmo, tempo não romper com o cotidiano concreto dos estudantes, ou relegá-lo ao segundo ou terceiro plano. A ao buscar contextualizar constantemente os problemas filosóficos investigados, retomando a cada aula a problemática inicial da investigação e, ao lançar mão de cenas de filmes e imagens, o professor-colaborador fazia o esforço de, a partir do cotidiano vivido pelos estudantes, conectá-los à Filosofia. Ou, para utilizar uma afirmação de Heller (2002), elevá-los da vida cotidiana ao ser humano-genérico a fim de que, quando voltassem à vida cotidiana, o fizessem modificados.

Os alunos compreendem que os problemas filosóficos investigados têm sua origem na vida cotidiana, pois são os problemas humanos que se tornam filosóficos ao serem apropriados pelo filósofo. [...] “Em nossa sala ele passou o vídeo e passou depois o texto, acho que foi melhor para compreender, porque daí tem as duas coisas, o filme e o texto”<sup>84</sup>.

No processo de aprendizagem escolar são transmitidas concepções de mundo. Elas estão presentes implícita e explicitamente nos conteúdos do currículo escolar, tanto no oficial como no oculto, como também estão presentes no modo pelo qual são socialmente construídos e nas formas de transmiti-los aos estudantes (ROCKWELL, 1997). Em ambos os casos, estão presentes valores que são transmitidos aos estudantes de modo explícito, como nas atividades organizadas

---

<sup>83</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

<sup>84</sup> Idem.

para comemorar ou não as datas cívicas e as religiosas, ou na forma como o professor seleciona e transmite aos estudantes os conteúdos curriculares e com quais objetivos. Além disso, a forma por meio da qual os sujeitos – professores, estudantes, funcionários, pais – estabelecem suas relações sociais no cotidiano escolar transmite suas concepções do mundo.

Se no cotidiano escolar ocorre uma ampla transmissão da concepção de mundo, o que dizer então da introdução ou existência de uma disciplina curricular, cuja responsabilidade é discutir conceitualmente as concepções de mundo, que consiste na discussão dos valores éticos, políticos, estéticos, científicos? Qual concepção de mundo se transmite por meio das aulas de Filosofia, se ela é responsável justamente por questionar as crenças subjacentes às concepções de mundo que estão presentes na moral, na ciência, nas artes, na Filosofia e no cotidiano escolar?

Observamos o estranhamento dos alunos, em especial na turma do primeiro ano, quando o professor-colaborador trabalhou o conteúdo Mito e Filosofia utilizando diversos vídeos, buscando problematizar a construção dos mitos, tanto nas sociedades antigas como na atualidade.

Para problematizar a questão dos mitos na sociedade contemporânea, trabalhou com documentário sobre o “Neonazismo em São Paulo”. Em seu comentário o professor-colaborador problematizou a questão, tentando mostrar aos estudantes a não razoabilidade do neonazismo. Um dos estudantes teceu o seguinte comentário, concordando com os neonazistas, que perseguem e matam nordestinos e homossexuais nas ruas de São Paulo: “tem que matar mesmo”<sup>85</sup>. O posicionamento do estudante representa uma concepção de mundo, que é muito presente entre os jovens, por isso, o professor-colaborador, aproveitando a intervenção do aluno, problematizou a questão em pauta.

Em outra aula, quando o professor trabalhava com um texto sobre “atitude filosófica”, ele pediu aos alunos que produzissem um texto a partir da frase de Sócrates “uma vida não refletiva não merece ser vivida”. Um estudante escreveu a seguinte afirmação: “Só quem é trouxa reflete a vida. É só fazer e pronto já tá feito, porque se eu parar para refletir eu vou virar um ente sem alma, por isso é que eu

---

<sup>85</sup> Relatório de observação participante.

não reflito”<sup>86</sup>. A afirmação, ao mesmo tempo em que revela a concepção de mundo do estudante decorrente de sua vida cotidiana, em que o pragmatismo das ações busca uma finalidade útil e imediata, expõe também o estranhamento experimentado pelos alunos ao tomar contato com uma disciplina escolar, que ao invés de reforçar suas crenças baseadas em certezas, age no sentido de desconstruí-las, especialmente as religiosas.

Os estudantes retratam a forma como eles reagem ao primeiro contato com a Filosofia, pois, mais do que trabalhar conteúdos informativos, a disciplina atinge diretamente o conjunto de valores que sustentam sua concepção de mundo, quando as questões existenciais são percebidas pelos alunos que se colocam numa posição de reserva quanto aos conteúdos da própria Filosofia.

Quando a entrevista foi realizada com os alunos do 3º ano, percebemos que esse processo já havia sido assimilado e que haviam processado, em certo sentido, uma mudança de compreensão da própria Filosofia. Vejamos isso nos depoimentos:

Eu acho que a Filosofia está meio que em tudo por que, até a gente estudou bastante a questão da ética e da moral. E isso é uma coisa que a gente leva para o resto da vida, porque a gente tem que sempre agir com ética. Você as vezes vai se basear no que você aprendeu no colégio aqui para o resto de sua vida assim, então eu acho bem interessante. [...] Um exemplo mesmo que eu digo que a gente vai levar mesmo é o debate, porque eu acho assim, na Filosofia como o professor fez a gente discutir bastante a gente aprendeu a defender o nosso ponto de vista, o que a gente pensa, o que a gente acha, eu acho que isso vai ser essencial na vida porque você o que você pensa você tem que defender de qualquer maneira<sup>87</sup>.

Aqui temos a questão da autonomia do sujeito que aprende e da heteronomia daquele que ensina/transmite, ou seja, da contradição existente entre ensinar e aprender e ao mesmo tempo da inseparabilidade desse processo quando se trata de educação escolar. Forquin (1993) trata desta contradição ao afirmar que “[...] existe uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito da modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural” (p. 20) E complementa

[...] não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente ‘instrumentalista’, que atribuiria como único alvo para a educação formar

---

<sup>86</sup> Relatório de observação participante.

<sup>87</sup> Entrevista realizada com os alunos durante a pesquisa de observação participante.

espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas 'flexíveis' e preparadas para qualquer eventualidade. Do mesmo modo, se a autonomia da pessoa é um fim em si, incondicionalmente desejável, uma pedagogia que pretendesse apoiar ou favorecer esta autonomia com base numa negação do imperativo da cultura, isto é, pretendendo liberar as crianças de toda submissão a uma ordem de saberes, de símbolos e de valores anterior e exterior a ela, só poderia conduzir a consequências derrisórias e devastadoras. (FORQUIN, 1993, p. 20).

O problema posto acima é de fundamental importância na discussão sobre o ensino de Filosofia, uma vez que é possível recolocar aqui o problema da clássica discussão entre Kant (1996, 1974) e Hegel (1994). “Kant defende a tese de que se deve ensinar a filosofar e Hegel defende a tese oposta de que se deve ensinar os conteúdos da história da Filosofia” (HORN, 2003, p.2). Portanto, a discussão é sobre se é possível ensinar a Filosofia no sentido da transmissão do pensamento dos filósofos, que está materializada na produção da história da Filosofia, a fim de que o estudante possa primeiro apropriar-se do pensamento dos filósofos para, somente depois, começar a filosofar por si mesmo; ou se somente é possível ensinar a filosofar, uma vez que o sujeito pensante tem autonomia de pensamento, poderá filosofar, ou seja, realizar o exercício de pensar filosoficamente, sem precisar fazer o percurso que os filósofos clássicos fizeram e que está registrada na história da Filosofia.

Meirieu (1998) trata esta questão como sendo apenas um dilema de aparente contradição entre um modelo educacional fundado no processo e transmissão do conhecimento e sua assimilação pelo sujeito, e um modelo educacional fundado na autonomia do sujeito, que por meio do uso da razão pode apreender por si mesmo, respeitando suas especificidades, características e interesses. Essas são antinomias do processo pedagógico do ensino e aprendizagem. De um lado está o sujeito, com a confiança que é depositada em seus próprios recursos, o respeito ao desejo, interesse e projeto subjetivo, bem como da valorização do seu processo de aprendizagem. Do outro, está a autoridade daquele que ensina, está a exterioridade da lei, do saber, das exigências da estrutura econômica, do sistema de ensino, do currículo prescrito, das normatizações do sistema oficial de avaliação etc. A opção por uma das duas teses poderia significar, por um lado, ter de admitir a auto-estruturação do sujeito e de seus conhecimentos concebida como promoção do endógeno e, por outro, ter de aceitar sua hetero-estruturação pela organização do

exógeno. O caminho para resolver esta antinomia é a interestruturação do sujeito pelo conhecimento e do conhecimento pelo sujeito. Mas o que isto significa?

[...] se, ao examinar cada uma das duas teses, não encontrasse razão para abandonar uma ou outra e não descobrisse, ao contrário, em cada uma delas, todas as razões para adotar uma e outra em sua própria radicalidade (MEIRIEU, 1998, p. 33).

A antinomia se constitui no fato de ambas as teses serem, ao mesmo tempo, aceitáveis e passíveis de serem contestadas. É possível que encontremos fortes argumentos na Filosofia na Educação, na Sociologia da Educação e na Psicologia da Educação, em suas diferentes e diversas abordagens acumuladas ao longo da história para justificar teoricamente a escolha, tanto pela autoestruturação das pedagogias do sujeito, quanto pela heteroestruturação da aprendizagem presente nas pedagogias diretivas. Que opção escolher? “Estamos condenados a escolher ou a nada fazer e, assim, entregues ao arbítrio ou ao imobilismo?” (MEIRIEU, 1998, p. 38).

Nem sempre as incompatibilidades teóricas significam uma impossibilidade prática quando se trabalha com a categoria contradição. Aquilo que aparentemente é irreconciliável, teoricamente, pode significar que precisamos reconhecer que há ali uma tensão, como é o caso do trabalho pedagógico, que precisa ser considerado sob seu aspecto histórico. E a história é transição, mudança, permanência, diferença, conflito, contradição

[...] onde os sujeitos se confrontam e onde trabalham e se articulam, nunca com muita facilidade, interioridade e exterioridade, aluno e professor, estruturas cognitivas existentes e os novos aportes” (MEIRIEU, 1998, p. 38-39).

Isso porque o trabalho pedagógico não é estanque e aleatório, mas sim uma relação pedagógica entre duas pessoas, um confronto no qual existem tensões entre aquele que deseja legitimamente inculcar a instrução social e aquele que resiste, mobilizando seus desejos e interesses imediatos por aprender muito mais ou muito menos. Por isso, é preciso considerar o movimento histórico que ocorre no processo de ensino e aprendizagem, sabendo que não há receitas prévias, e que sequer há receita alguma. A história é feita de pressões, tensões, resistências e contradições, mediações, não é mecânica e nem linear, pois é preferível

[...] não renunciar a um dos dois termos da alternativa, mas colocá-los em tensão para colocar-se sob tensão. E quanto mais profundamente estivermos empenhados em não sacrificar nenhum dos dois pólos, maior e mais fecunda será essa tensão (MEIRIEU, 1998, p. 39-40).

A antinomia teórica só se resolve na práxis pedagógica em que aquele que ensina e aquele que aprende se encontram no desejo de ensinar e aprender. Essa saída para o dilema pedagógico exige, por um lado, o respeito aos sujeitos, as suas aquisições, suas capacidades, resistências, recursos, interesses e desejos e, por outro lado, que sejam considerados os conhecimentos que devem ser aprendidos, assimilados, inventariados a fim de que se possa construir novas abordagens, compreensões e aprendizagens. Aquilo que se mostrou como sendo uma irreconciliável tensão teórica, quando tomada sob uma compreensão histórica e numa perspectiva dialética se apresenta como uma maneira de compreender a lógica do trabalho pedagógico.

## CAPÍTULO III

### A EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

*Conta a lenda que, em 1958, na Copa do Mundo da Suécia, o técnico da Seleção Brasileira na época, Vicente Feola, se dirigiu ao Garrincha para uma conversa especial. A partida contra a União Soviética seria dura, os russos tinham uma das melhores seleções da época e, além disso, o Brasil só se classificaria com a vitória. 'Garrincha', é o seguinte: você pega a bola e dribla o primeiro beque. Quando chegar o segundo, você dribla também. Aí vai até a linha de fundo, cruza forte pra trás, para o Vavá marcar. Garrincha, calado enquanto o técnico lhe passava as instruções, falou: "Tudo bem, Feola, mas o senhor já combinou com os russos?"<sup>88</sup>*

A epígrafe narra uma lenda do futebol brasileiro ocorrida na copa de 1958, exaltando a simplicidade e, ao mesmo tempo, sabedoria de um de seus principais ídolos, o jogador conhecido nacionalmente por “Mané Garrincha”. Tomamos essa lenda como epígrafe pelo significado que ela traz para a discussão do processo de ensino e aprendizagem escolar. A resposta de Garrincha ao técnico Feola é uma grande provocação para aquele que pretende ensinar algo a outrem. No caso de Garrincha, o significado é prático, no sentido de que, para que ele pudesse fazer tudo o que Feola indicou, necessitaria antes que fosse combinado algo com o outro time, precisaria da concordância e, se possível, da colaboração dos sujeitos que estão do outro lado do campo para o jogo, ou seja, os “russos”. Sem combinar com os russos o resultado do jogo não pode ser previsível ou controlado, como gostaria Feola.

O ensino de Filosofia não é uma disputa e não pode ser comparado com as representações e linguagens de uma partida de futebol, pois seus objetivos são diferentes. Não é essa a nossa intenção aqui. A intenção é apenas trazer a pergunta

---

<sup>88</sup> Lenda do futebol brasileiro disponível em <http://www.ver.pt/conteudos/verArtigo.aspx?id=1030&a=Geral> acessado em 07/11/2012.

de Garrincha para o âmbito da sala de aula de Filosofia no nível Médio que coloca o professor e os estudantes diante de tantas prescrições curriculares sobre o que ensinar e como ensinar Filosofia.

Nas prescrições curriculares sobre o ensino da Filosofia, parece impor-se a pergunta desconcertante de Garrincha: “[...] o senhor já combinou com os russos” (alunos)? O motivo da ausência de respostas é talvez o fato de que, em geral nas prescrições sobre ensino de Filosofia, é comum não se perguntar quem são os alunos, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, se eles têm vontade própria ou não, se concordarão em jogar ou não, se aceitarão as regras estabelecidas ou se jogarão contra até o final da partida (aula).

Ao investigar o cotidiano escolar do ensino-aprendizagem da Filosofia, é importante considerar que o indivíduo se reproduz organicamente na vida cotidiana em meio a uma sequência de acontecimentos rotineiros heterogêneos e hierarquizados. E é essa heterogeneidade hierarquizada que garante sua individualidade. A educação, materializada na escola, como tentativa de homogeneização dos indivíduos é um espaço que se vê repleto de heterogeneidades.

Na pesquisa realizada, encontramos evidências mostrando que os sujeitos do Ensino Médio são heterogêneos em muitos aspectos: idade, renda familiar, gênero, formação familiar, cultura, religião, projetos de vida, valores etc. É praticamente impossível enumerar completamente a heterogeneidade das características dos sujeitos. Podemos perguntar: qual a consequência disso para o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no nível médio?

Esta problematização nos coloca diante da necessidade de compreender os sujeitos em seu cotidiano, bem como de compreender o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio e de como esses sujeitos se constituem subjetiva e socialmente neste processo.

A compreensão do processo de ensino-aprendizagem da Filosofia nos leva a buscar compreender quem são os sujeitos do Ensino Médio. Para isso, além da pesquisa empírica, buscamos amparar nossas análises em autores como: Dubet (1994) para quem o sujeito se constitui por meio da experiência social, atuando no interior de várias lógicas de ação social. Compreendemos que os sujeitos em sua vida *cotidiana* não escapam às influências da cultura. Para compreender esse

processo, dialogaremos com Williams (1992, 1980, 1979, 1969) no sentido de entender a cultura como prática social dinâmica no interior da sociedade de classes.

### 3.1 A EXPERIÊNCIA SOCIAL DO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO

Com base no conceito de experiência social de Dubet (1994), buscamos compreender a experiência social dos sujeitos do Ensino Médio no cotidiano escolar onde foi realizada a pesquisa de observação participante, considerando que essa análise é fundamental para que possamos compreender o sujeito da pesquisa no cotidiano escolar do ensino-aprendizagem da Filosofia. Nossa intenção foi a de analisar alguns dos aspectos da experiência social dos sujeitos a fim de compreender como eles se constituem nas experiências sociais da vida cotidiana.

Ao aplicar o questionários de pesquisa, nossa intenção foi a de buscar elementos da vida cotidiana do jovem do Ensino Médio, os quais nos ajudassem a compreender a lógica de sua experiência e a relação dialética entre o sujeito e as estruturas sociais nas quais ele produz e se autoproduz. Entendemos que Dubet (1994) nos oferece algumas “[...] balizas para a compreensão desta nova configuração social em que há, pelo menos, acordo sobre um ponto: as explicações fornecidas até hoje não cabem mais nesse admirável mundo novo” (WAUTIER, 2003, p. 175).

O mundo novo, a que se refere a citação, é a perda de sentido das instituições tradicionais, que já não conseguem atender às demandas e necessidades dos indivíduos por reconhecimento e atendimento a suas especificidades. Nesse sentido, a sociedade só pode ser entendida se compreendermos a experiência social do indivíduo singular e, ao mesmo tempo, sua experiência histórica social produzidas nas lógicas dos sistemas de integração, competição e cultura que constituem a sociedade, como pensado por Dubet (1994), para quem em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e social e suas mais diversas formas de conflito, o sujeito não pode ser compreendido sob uma única lógica de ação programada e determinada.

Dubet (1994) toma como categoria central para analisar a ação social do sujeito o conceito de experiência social que é organizada “[...] por princípios estáveis mais heterogêneos. É essa própria heterogeneidade que convida a que se fale da

experiência, sendo experiência social definida pela combinação de várias lógicas de ação” (p. 93). Portanto, apresenta uma compreensão da experiência social como um fluxo contínuo, homogêneo e desordenado de interações sucessivas e organizadas por princípios estáveis heterogêneos, combinando várias lógicas de ação.

A “[...] escolha da categoria experiência se deve às suas características ambíguas e imprecisas para designar condutas sociais, como movimentos sociais, juventude, imigração e escola” (DUBET, 1994, p. 15). A heterogeneidade dos princípios culturais e sociais organizam as condutas, pois os indivíduos se definem pela atividade no interior da experiência em construção, não pelo papel que ocupam, mas pelo papel que desenvolvem na experiência social. “Tudo se passa como se os atores adotassem simultaneamente vários pontos de vista, como se a identidade deles fosse apenas o jogo movediço das identificações sucessivas [...]” (p. 15).

Os indivíduos mantêm uma distância subjetiva em relação ao sistema, o que provoca um problema de distanciamento e um mal-estar que é produzido pela pluralidade das lógicas de ação presentes na experiência social, uma vez que os indivíduos não cumprem um programa, mas têm em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade de orientações que consigo trazem, pois eles precisam explicar a si mesmos a origem de suas práticas e sua adesão a papéis e valores aos quais não aderem totalmente, mas desenvolvem uma atitude de reserva e um distanciamento crítico. “Esta atitude de reserva procede da heterogeneidade das lógicas da ação que se cruzam hoje na experiência social, e é então vivida como um problema porque ela torna cada um em autor de sua experiência” (DUBET, 1994, p. 16-17).

Ao analisar como as diversas teorias sociológicas justificam a relação entre indivíduo e sociedade, Dubet conclui que a “[...] representação clássica da sociedade já não é adequada”, (DUBET, 1994, p. 94) pois não dá conta de explicar como a relação entre indivíduo e sociedade pode ser regulada por várias lógicas de ação, as quais remetem às várias lógicas do sistema social e que são estruturadas por princípios autônomos sem um centro convergente, como explicado anteriormente pela sociologia clássica. Esta compreensão da ação social centrada no papel do ator social focaliza a importância da ação do indivíduo como protagonista social, ou seja, centraliza na capacidade crítica e reflexiva do indivíduo, produzindo um distanciamento em “relação a si mesmo”, tornando o sujeito da ação

social, “[...] construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação” (p. 94).

Para construir a categoria da experiência social, Dubet (1994) elenca uma série de “princípios estruturantes” da sociologia da experiência que resumimos a seguir, na tentativa de produzir uma síntese de como o autor compreende e explicita esta categoria na tentativa de entender as lógicas da experiência social dos sujeitos desta pesquisa.

O conceito de experiência é ambíguo e vago, por dois sentidos diferentes, um emocional e outro cognitivo. A experiência é “[...] uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal” (DUBET, 1994, p. 94) - experiência estética ou emocional – e como experiência individual, particular, marcada pela irracionalidade e romantismo de um ser único. A experiência pode ser pensada, também, como a formação da consciência do indivíduo pela sociedade, ou seja, a substituição da consciência individual pela sensação de pertencer a uma grande comunidade. Assim, o indivíduo esquece seu ego e passa a sentir-se emocionalmente integrado à grande sociedade. A experiência social é também uma atividade cognitiva, ou seja, um modo de construir a realidade, especialmente de verificá-la e experimentá-la por meio dos atributos da razão. Portanto, a experiência é uma forma de construção da realidade, e não, como defendido pela sociologia clássica, uma forma de incorporação dos valores e normas sociais tradicionais pela emoção e razão (p.95).

A explicitação das características da experiência social requer que sejam ainda tratadas por cinco definições, como suas características fundamentais: o processo inacabado de socialização do ator; a subjetividade do ator; a construção da experiência social; o caráter crítico da experiência social; e os princípios de uma sociologia da experiência.

O ator nunca estará totalmente socializado pela experiência social, pois a ação não apresenta uma unidade, ou seja, não se reduz a um objetivo único

[...] contra as imagens demasiadamente claras que opõem a cultura todopoderosa à razão autônoma, convém antes sublinhar que existe na experiência social alguma coisa de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta da subjetividade do ator e da objetividade do sistema [...] (DUBET, 1994, p. 96).

Sob este aspecto, mesmo sendo submetidos a fortes imposições institucionais, como a dominação extrema ou a funcionalidade, os atores sociais não reduzem sua experiência aos papéis impostos, pois suas experiências estão inscritas também em registros múltiplos e não congruentes, sendo esta a base da autonomia do indivíduo, demonstrando que os indivíduos constroem por necessidade ações próprias (DUBET, 1994) a fim de salvaguardar sua subjetividade.

O objeto da experiência social é a subjetividade dos atores. Isso se apresenta muito mais como um postulado metodológico do que ontológico, uma vez que os atores interpretam a conduta social a fim de se explicar, justificar e produzir uma informação sobre como são suas ações. Por exemplo, o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos “[...] é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como experiência e como ‘drama’” (DUBET, 1994, p. 101). O drama a que se refere o autor é a angústia, sentida pelos atores diante da incapacidade de fazer escolhas, exercendo sua liberdade, e sofrer as consequências de suas opções, por isso, na maior parte de sua vida, vivem infelizes e o desejo de ser autor de suas escolhas se apresenta muito mais como projeto ético do que como efetiva realização. “Desta maneira, a experiência individual, ao mesmo tempo que se torna mais subjetiva, torna-se mais social. Ela é, então, mais ‘manipulada’, mais controlada, mais aberta aos olhos dos outros” (p. 103).

A experiência social é construída socialmente. Mesmo sendo na maior parte do tempo experiência individual, ela só existe na medida em que é reconhecida pelos outros de forma coletiva. Podemos, então, dizer que a experiência puramente individual não existe. “A experiência mais pessoal não se desfaz das categorias sociais e do seu testemunho” (DUBET, 1994, p.105).

A experiência social é crítica. “Os atores sociais ‘passam o tempo’ a explicarem o que fazem, por que fazem, a justificar-se”, (DUBET, 1994, p.105), julgando a experiência por meio das relações sociais, critérios de justiça, de autenticidade e de verdade. Com isso, os atores se distanciam da própria experiência a fim de darem sentido a ela. “[...] os atores não vivem na adesão imediata e no testemunho puro, pois reconstróem sempre uma distância em relação a eles próprios”. (p. 106). O indivíduo é um “intelectual” da experiência, um ator com capacidade de analisar conscientemente a experiência social e, de certo modo, ser capaz de compreender sua relação com o mundo. E quais seriam os princípios

utilizados pelo ator para realizar esta análise? A sociologia da experiência é definida como sendo uma combinação das lógicas de ação que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. Nesse sistema, o ator deve articular a ação de diferentes lógicas e, ainda, a dinâmica produzida por elas, que é o que constitui a subjetividade do ator e sua atividade reflexiva.

Dubet afirma que não há um único sistema e uma única lógica de ação, mas há uma pluralidade hierarquizada de lógicas e sistemas, sendo que todas as lógicas e sistemas da experiência são igualmente importantes e significativos, uma vez que concebidos como “diversidade analítica e não hierárquica de ação” (DUBET, 1994, p. 109).

O segundo princípio de análise da experiência social consiste em compreender que a ação também é definida por relações sociais e não somente por orientações normativas e culturais dos atores. Sempre haverá mais do que uma simples correspondência entre duas ações. E “[...] pode-se considerar que a orientação só se desenvolve no tipo de relação que lhe corresponde e, de maneira complementar, que o tipo de relação pede um tipo de orientação. A articulação das duas dimensões constitui uma lógica de ação” (DUBET, 1994, p. 110).

As lógicas de ação que estruturam a experiência social não são definidas apenas pelas orientações normativas das ações, mas também pelas relações sociais, ou seja, a experiência é fruto da conjunção de dois elementos analíticos igualmente importantes: as orientações normativas combinadas com as relações sociais.

Por isso, o terceiro princípio de análise da experiência social é uma consequência lógica dos dois primeiros: “[...] a experiência social é uma combinatória [...]” composta por três operações intelectuais fundamentais (DUBET, 1994, p. 111).

“A primeira é de ordem analítica. Ela tem em vista isolar e descrever as lógicas da ação presentes em cada experiência concreta” (DUBET, 1994, p. 111). A compreensão da experiência social implica em compreender que ela é fruto de várias combinações de lógicas de ação misturadas. Não há uma única lógica de ação que possa ser identificável isoladamente na experiência social. “A segunda operação tem em vista compreender a própria atividade do ator, quer dizer, a forma como ele combina e articula as diversas lógicas” (p. 112).

Assim, a experiência social é produzida historicamente de forma dialética e contraditória, com o indivíduo combinando e articulando várias lógicas. A compreensão das diferenças existentes entre as lógicas de ação do sistema social é a terceira operação intelectual fundamental defendida por Dubet. Por meio da percepção das diferenças existentes entre as lógicas de ação, os atores as “[...] sintetizam e catalisam, tanto no plano social como no plano coletivo”. Ou seja, a lógica de ação não pertence somente ao ator, primeiro pela questão da coerência interna, pois nem tudo é possível no interior da lógica da ação, e segundo pelo fato de ela ser determinada pela natureza do sistema social a qual pertence (DUBET, 1994, p. 112).

As lógicas de ação se articulam e interagem em três grandes sistemas de integração, aos quais correspondem três lógicas de ação. A **comunidade**, a **competição** e a **cultura**. A cada sistema de integração corresponde uma lógica de ação que articula a experiência. Ao sistema de vínculos com a comunidade corresponde a lógica da **integração**, quando o ator é definido por seus vínculos de pertença na comunidade. Ao sistema de competição – mercado - corresponde a lógica da **estratégia**, quando o ator se define por seus interesses no mercado. E ao sistema cultural corresponde a lógica da **subjetivação**, quando o ator se define como sendo crítico em confronto com a sociedade e seus sistemas de produção e dominação (DUBET, 1994, p. 113).

Dubet afirma que essas três lógicas de ação podem ser decompostas em princípios analíticos simples, que são: Identidade; Oposição; e Totalidade. Mas, essas lógicas são autônomas e não hierarquizadas no interior da sociedade. Por isso, é possível falar em experiência e não em ação, a fim de poder conceituar a autonomia não hierárquica das lógicas que mantêm relações necessárias entre si, mas aleatórias (DUBET, 1994, p. 114).

A lógica da integração é uma categoria da sociologia clássica, pois diz respeito aos mecanismos de integração que estão sempre presentes em qualquer sociedade identificada no seu conjunto. A essa lógica correspondem ações como: identidade integradora; a oposição entre o “eu” e o “nós”; os valores; as condutas de crise. A identidade integradora é a forma pela qual o ator internaliza os “valores institucionalizados por meio dos papéis” (DUBET, 1994, p. 115). Funciona aqui, a lógica da socialização do indivíduo por meio do processo de internalização e incorporação de valores e normas sociais que definirão sua personalidade,

especialmente no que diz respeito à sua língua, valores nacionais, sexualidade, religião, classe social etc. Isso é o que produz a identidade do indivíduo, vinculando-o às tradições e valores internalizados, quase que como uma segunda natureza, transformando-se em seu “eu” apenas como uma representação social, ou seja, um “nós”. Assim, a constituição da identidade nessa lógica de integração se dá pela diferenciação com o “eles”. O outro é o diferente, o alheio, mas não necessariamente o inimigo. O nós caracteriza-se pela identidade integradora, por assumir os mesmos valores, costumes, ritos, símbolos, tradições etc. (p. 116-117).

Uma característica dos sujeitos, que identificamos por meio do questionário de pesquisa e indica a lógica da integração, foi a composição das turmas quanto ao sexo. A partir dos dados dos questionários aplicados aos alunos das três turmas selecionadas para esta investigação, pudemos confirmar o que afirma o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, que na educação brasileira há maior presença feminina do que masculina nos bancos escolares<sup>89</sup>. Os dados de nossa pesquisa indicaram que 55% dos alunos das turmas investigadas eram do sexo feminino e 45% dos alunos pertenciam ao sexo masculino.

A idade também pode ser um elemento que caracteriza a integração do indivíduo a uma comunidade. Considerando que geralmente a idade de ingresso dos alunos no 1º ano do Ensino Médio ocorre entre 14 e 15 anos e o término entre 16 e 17 anos de idade, identificamos que os estudantes pesquisados estavam na idade e série adequada, o que faz com que as turmas das três séries observadas tivessem um desenvolvimento esperado para a idade, não havendo grandes disparidades entre as idades dos estudantes. 6% dos estudantes estavam na faixa etária de 18 anos, o que não pode ser considerado uma defasagem relevante. 5% dos pesquisados tinham entre 19 e 26 anos, indicando uma pequena defasagem idade-série. Se comparadas com as pesquisas realizadas pelo IBGE, publicadas em 2012,

---

<sup>89</sup> Pesquisa publicada no site do IBGE em 2012 confirma a informação da pesquisa de que a escolarização feminina é superior a masculina: "Nas faixas etárias de 18 ou 19 anos e de 20 a 24 anos a escolarização era menor que nas faixas mais jovens e a das mulheres superou a dos homens. Na parcela feminina, o percentual de mulheres que não frequentavam escola foi de 54,6%, no grupo etário de 18 ou 19 anos, e de 73,2%, no de 20 a 24 anos, enquanto na masculina esses indicadores foram 55,4% e 76,5%, respectivamente. Na área urbana, o percentual de pessoas que não frequentavam escola foi 54,2%, no grupo etário de 18 ou 19 anos, e de 73,6%, no de 20 a 24 anos, enquanto que na área rural, esses indicadores foram 59,0% e 82,3%, respectivamente". Disponível em:

[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2296&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2296&id_pagina=1)  
acessado em 22/12/2012.

a adequação idade-série dos estudantes pesquisados é significativa, já que em nível nacional a defasagem<sup>90</sup> é muito maior chegando a 7,2 anos para os jovens de 17 anos.

Os laços familiares também são importante fator de integração. 88% dos alunos informaram que moram com os pais e 11% com pessoas com algum grau de parentesco e apenas 1% indicou morar com pessoas sem parentesco. 45% dos alunos informaram que sua família era composta por mais de 5 pessoas, 30%, que era composta por até 4 pessoas, 21% por até 3 pessoas e 4% por apenas 2 pessoas. Os dados das famílias dos alunos apresentam característica compatíveis com a pesquisa do Censo do IBGE/2010, que indica o número médio de 3,34 pessoas por domicílio no Brasil<sup>91</sup>.

No censo do IBGE/2010<sup>92</sup>, é possível identificar a importância da integração por parentesco e convivência familiar, bem como no compartilhamento da responsabilidade no domicílio. O dado da composição familiar com parentesco por domicílio é identificada também na pesquisa nacional do IBGE/2008-2009<sup>93</sup>, indicando uma abrangente composição da família brasileira como: pai, mãe, padrasto, madrasta, sogro, sogra, enteado(a), neto(a), bisneto(a), irmão, irmã, agregado(a), convivente, pensionista etc. Tal dado também pode ser identificado na pesquisa realizada.

Ainda tratando da lógica da integração que produz a identidade, Dubet (1994) afirma que, sob essa lógica, os objetos culturais são definidos em termos de valores comuns. Os valores são assumidos pelos indivíduos e ganham o sentido de viga mestra do edifício cultural do grupo e qualquer ameaça à sua sustentação significa uma ameaça à própria identidade dos indivíduos e à ordem do grupo. “É por essa

---

<sup>90</sup> “Uma forma de avaliar a defasagem escolar é verificar o número de anos de estudo de acordo com a idade. No Brasil, a defasagem entre idade e série escolar cresce com a idade: é de 14,4% entre as crianças de sete anos e de 65,7% para as de 14 anos. A média de anos de estudo por idades é de 7,2 anos para os jovens de 17 anos, quando deveria ser de 11 anos. Chega aos 8,2 anos para os jovens entre 20 e 24 anos, e cai para 6,1 na população de 25 anos ou mais”. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao\\_no\\_brasil.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao_no_brasil.html) Acessado em: 21/12/2012.

<sup>91</sup> Fonte IBGE disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm> Acessado em 06/01/2013.

<sup>92</sup> Fonte IBGE disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf) Acessado em 06/01/2013.

<sup>93</sup> Fonte IBGE: Síntese de Indicadores Sociais Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoadevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2009/indic\\_sociais2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoadevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2009/indic_sociais2009.pdf) Acessado em 06/01/2013.

razão que os valores, assim concebidos, remetem diretamente para a autoridade, quer dizer, para a potência associada a uma posição social que encarna a capacidade de manter a integridade do conjunto” (p. 119).

Pudemos identificar nos questionários de pesquisa, elementos da lógica da integração que se faz pela identidade cultural dos sujeitos da pesquisa: a religião e o lazer.

85% dos estudantes da pesquisa afirmaram participar de atividades religiosas de forma assídua ou esporádica. 15% afirmaram não participar de atividades religiosas. Podemos depreender dessa informação que a religião é uma experiência social importante na vida cotidiana desses sujeitos.

O lazer ocupa um lugar importante na experiência social dos alunos investigados. Dentre as atividades preferidas estão o passeio no *Shopping Center*, mais conhecido como “rolezinho” e o encontro com o grupo de amigos, acompanhados por ver TV. Os jogos de *videogames* também ocupam um lugar importante na experiência social desses jovens, juntamente com a prática de esporte e o passeio familiar, pois 50% dos jovens pesquisados indicaram que praticavam atividades esportivas e 40% afirmaram participar de atividades relacionadas à música e dança. 10% indicaram participar de diversas outras atividades como cinema, passeios familiares etc.

A identidade integradora é uma forma de fazer frente às ameaças e ao processo de mudança do mundo e manter a estabilidade de sua própria identidade. Os temas da crise, da queda, da morte dos valores, da defesa da identidade, da anomia, irrigam os editoriais, as conversas de café ou de sala, muito mais ainda que os tratados de sociologia. É importante destacar que, mesmo retomando o conceito de identidade integradora da sociologia clássica, Dubet dá ao sujeito e sua subjetividade a liberdade de fazer escolhas frente às determinações do processo de socialização, visto que não há uma única lógica da ação social do sujeito, existindo outras lógicas, que fazem sentido em sistemas diferentes. Sistemas e lógicas são integrados e não hierarquizados, como, por exemplo, a estratégia (DUBET, 1994).

A estratégia é a lógica de ação do sujeito na sociedade de mercado, caracterizado não só pelas trocas econômicas, mas também pelo conjunto de atividades sociais. Integração e estratégia são distintas em função da diferença das lógicas de ação a qual estão vinculadas. “A estratégia implica uma racionalidade instrumental, um utilitarismo da própria ação que visa conceder os meios para as

finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação” (DUBET, 1994, p. 123).

O rendimento salarial das famílias dos sujeitos pesquisados é um importante fator na investigação de indícios de como os sujeitos da pesquisa articulam a lógica da estratégia na sua experiência social. Fazem parte da estratégia a forma como os sujeitos têm acesso aos bens de consumo básico como moradia, alimentação, lazer etc.

A pesquisa identificou que 82% dos sujeitos tinha uma renda familiar de até 5 salários mínimos. 18% informaram que a renda mensal familiar era superior a 5 salários mínimos. Os dados são compatíveis com os dados da pesquisa IBGE/200-2009<sup>94</sup>, que aponta um rendimento médio **por domicílio** de regiões metropolitanas do sul do Brasil de R\$ 1.461,00, e compatível com a renda das famílias da maior parte dos sujeitos investigados entre três e cinco salários mínimos.

Quanto ao ramo de atividade profissional no qual os membros das famílias dos alunos estão empregados, foi possível identificar, de acordo com os dados informados no questionário, que 43% dos membros familiares estavam empregados em atividades de serviços em geral, 25% empregados no comércio, 17% empregados na indústria. 6% eram funcionários públicos, 8% eram aposentados. De acordo com os dados informados, foi possível ainda identificar a existência de 1% de desempregados.

A identificação do ramo de atividade profissional exercida pelos membros das famílias dos alunos nos ajuda esclarecer que as experiências sócias dos sujeitos e seus familiares são bastante heterogêneas, apresentando em comum características urbanas. Tais características exercem forte influência na experiência social dos sujeitos, uma vez que organizam e produzem grande parte de sua vida cotidiana.

Quando investigamos se os alunos exerciam algum trabalho remunerado além de estudar, 63% dos alunos pesquisados afirmaram que apenas estudavam e não exerciam qualquer outra atividade durante a semana. 21% dos alunos investigados informaram que também trabalhavam, exercendo algum tipo de trabalho remunerado, fato que, certamente, lhes impunha alguma condição de maior

---

<sup>94</sup> Fonte IBGE: Pesquisa de Orçamento familiar 2008-2009 disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008\\_2009/POFpublicacao.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009/POFpublicacao.pdf) Acessado em 06/01/2013.

dificuldade para o estudo. 16% dos alunos indicaram que realizavam outro tipo de atividade de formação não remunerada, além da escola que frequentavam.

Quanto ao tipo de imóvel em que os alunos moravam, de acordo com as informações obtidas, foi possível constatar que 87% habitavam em casa própria e 13%, em imóvel alugado. Essa informação indica que as famílias dos alunos desfrutam de relativa estabilidade habitacional e que essa estabilidade pode ter como consequência a permanência dos estudantes na escola, o que justifica a informação que recebemos da direção de que grande parte dos alunos das turmas observadas estudam na instituição desde o Ensino Fundamental.

Quando os alunos foram questionados sobre qual seria sua preocupação com seu futuro profissional após concluir os Ensino Médio, responderam: 31% pretendem fazer curso profissionalizante; 5% querem ingressar no mercado de trabalho; 5% têm preocupação com a convivência com outras pessoas; 15% preferem preocupar-se com a realização pessoal; 16% desejam ingressar no Ensino Superior; 4% têm dificuldade para ingressar em escola profissionalizante; 4% querem ter negócio próprio e 19% não responderam a essa questão. É relevante considerar a preocupação dos alunos pesquisados com o ingresso no mundo do trabalho e continuidade dos estudos para compreensão da sua experiência social destes sujeitos, pois mesmo que alguns alunos tenham indicado que já exerciam atividades laborais remuneradas, a grande parte dos entrevistados apresentou forte expectativa em encontrar um trabalho remunerado logo que concluíssem o Ensino Médio.

A estratégia possibilita que atores que têm sua lógica de identidades perdidas, enfraquecidas, decompostas e estigmatizadas, por exemplo, em processos de urbanização acelerado, possam afirmar sua identidade por meio de ações integradoras em espaços de concorrência e negociação existentes no mercado e na comunidade. A identidade é alcançada, não pela via da afirmação dos valores do grupo, mas pela posição de poder que o sujeito ocupa no mercado e na comunidade, advindo das oportunidades e dos recursos disponíveis àquela posição ocupada. Os atores se definem no mercado como jogadores que apostam na garantia mínima das regras do jogo, a fim de que se torne possível a integração e não transforme a concorrência em guerra. “A sociedade é vista como um sistema de trocas concorrenciais na competição para se obterem bens raros: o dinheiro, o poder, o prestígio, a influência, o reconhecimento”. (DUBET, 1994, p. 124).

Nesse jogo de lógicas da experiência social, compreendemos que os sujeitos do Ensino Médio definem objetivos, estabelecem metas, estratégias de ação e competição, para vencer ou convencer o adversário e a integração é trocada pela regulação, por meio da qual são estabelecidas as regras do jogo, para que se estabeleça a concorrência, e não a guerra na qual não haverá vencedores, tendo em vista o nível de disputa. “Subjetivamente, cada ator colocado numa lógica estratégica define os objetivos que tem em vista, os bens visados que o põem em concorrência com os outros. A natureza desses objetivos continua a ser definida pelos indivíduos e pelos grupos”. (DUBET, 1994, p. 127).

Os sujeitos do Ensino Médio definem os objetivos de suas estratégias no mercado, tendo em vista sua utilidade. Este princípio está fundado na ideologia do capitalismo, ou seja, a ação do sujeito orientada para o sucesso no mercado. Isso não impede um posicionamento crítico, uma vez que numa sociedade aberta cada um dispõe de certo poder. Mas, para isso, importa que o sujeito consiga compreender, numa ação racional, como opera a lógica do mercado e suas estratégias. Os sujeitos do Ensino Médio evidenciam organizar sua experiência social orientados pela lógica do mercado ao manifestarem a preocupação com a atividade profissional que exercerão no futuro, já que de seu sucesso profissional depende sua inserção no mercado como consumidores.

Na lógica da integração o sujeito se define por seus vínculos sociais e na lógica da estratégia, por seus interesses no mercado, que são “[...] lógicas positivas da ação como realidade” (DUBET, 1994, p.130). No entanto, o sujeito não pode ser reduzido apenas aos papéis que exerce na sociedade, muito menos aos seus interesses no mercado. É por meio da lógica da subjetivação, ou seja, a lógica da subjetivação - sistema cultural - que o ator diferencia e se distancia criticamente das demais lógicas. “Ela só aparece de maneira indireta na atividade crítica, aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos seus papéis nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente da integração e da estratégia” (p. 130). A esta atividade crítica, Dubet atribui duplo sentido: cognitivo e normativo. Ambos pressupõem a existência de uma lógica cultural por meio da qual o ator se distingue das demais lógicas. Mas essa experiência positiva e completa do ator por meio da lógica cultural – ética da convicção - o leva a uma tensão com as demais lógicas de ação. “A ética da convicção, fora da figura heroica do profeta, define-se em primeiro

lugar na sua tensão com a racionalidade instrumental, ou com a moral comunitária” (p. 130).

A lógica da subjetivação pode ser problematizada da seguinte maneira: em que medida o modelo cultural é responsável pela construção da representação do sujeito? Para responder a esta questão, Dubet (1994) utiliza o termo empenhamento, para definir a identidade do sujeito como um ser inacabado, como uma meta a ser atingida, o que lhe permite descobrir-se como autor de sua própria vida. Neste sentido, “[...] o sujeito está sempre parcialmente ‘fora do mundo’; de modo mais exato, a sua identidade é formada pela tensão com o mundo, quer dizer, com a ação integradora e com a estratégia” (p. 131).

O empenhamento é uma forma de engajamento cultural do sujeito por meio do qual ele busca um distanciamento crítico da lógica integradora e da estratégia definindo sua identidade subjetiva. Esse engajamento no sistema cultural o leva a entrar em conflito com as demais lógicas, uma vez que não consegue desenvolver plenamente sua identidade no sistema cultural e, ao mesmo tempo, não consegue exercer plenamente seu personagem como ator social na lógica na integração no sistema da comunidade ou exercer plenamente as estratégias no sistema do mercado. Podemos dizer que esse conflito se caracteriza por uma luta interna entre o ator e o sujeito em defesa da identidade como criatividade social.

Essa luta é percebida pelo sujeito como um “obstáculo ao reconhecimento e à expressão de sua subjetivação” (DUBET, 1994, p. 132). Por isso, a luta dos atores é para que sua historicidade não seja apagada a fim de que se mantenha viva sua consciência histórica, seja ela religiosa, de classe etc., que não é apenas uma consciência reduzida aos sentimentos de integração a um grupo social, mas sim, uma consciência do significado histórico daquilo que o grupo representa como “[...] ator coletivo que se experimenta como sujeito” (p. 133), dando sentido dentro do sistema cultural e da lógica da subjetivação.

A ausência desse sentido histórico na lógica da subjetivação produz a alienação. A alienação surge como uma falta de sentido, como uma privação da autonomia por efeito de dominação, reduzindo os atores a serem apenas os suportes de papéis e os agentes de interesses limitados impostos, uns e outros, pelos dominantes ou pelo “sistema”. A alienação como categoria de análise da experiência do sujeito assume aqui, como em toda análise filosófica ou sociológica, um sentido negativo como perda de sentido da própria vida e de impotência por não

se sentir autor de sua existência, estando reduzido a um estereótipo reproduzido seja pela lógica da integração, seja pela lógica da estratégia, ou do esvaziamento do sentido da experiência social por meio da racionalidade instrumental. Ao que parece ser possível depreender, a polarização em uma das lógicas e sua pura e simples instrumentalização produz a alienação, ou seja, a perda da totalidade dos sistemas e suas lógicas.

Somente a lógica da subjetivação, que ocorre por meio da estratégia cultural, permite explicar o que há de “irracional” e de excessivo nos movimentos sociais: essa ilusão lírica de um dom de si por vezes levado até o sacrifício, essa euforia, esse sentimento de só existir plenamente na ação (DUBET, 1994, p. 134). É a cultura que define historicamente o sujeito e lhe possibilita a crítica social. “Nesta atividade crítica, o indivíduo é obrigado a ‘desprender-se de si’”, a transformar-se em filósofo” (p. 135). Nesse sentido, não é o conteúdo valorativo que importa, mas sim o movimento, o processo, o exercício da crítica social, que é o que acaba definindo o sujeito por meio da superação dos obstáculos apresentados no seu processo de formação.

No questionário aplicado na pesquisa de observação, identificamos dois elementos fundamentais para a constituição do que Bourdieu (1996, 1982, 1979) chama capital cultural. O nível de escolarização do pai e da mãe dos alunos e a quantidade de livros disponíveis em suas casas. O nível de escolarização e o livro são, segundo o autor, a materialização de um certo recorte da cultura. Indicando que a pessoa que não tem acesso ao processo formal de escolarização e a certos artefatos culturais, como o livro, pode ser privada de um capital cultural importante para que possam acessar outros elementos da cultura.

A pesquisa indicou disparidade na escolaridade dos pais dos alunos observados. Ensino Fundamental: 17% completo e 19% incompleto. Ensino Médio: 31% completo e 23% incompleto. Ensino Superior: 9% completo e 1% incompleto.

A mesma disparidade ocorre com a escolaridade das mães dos alunos observados: Ensino Fundamental: 15% completo e 21% incompleto. Ensino Médio: 30% completo e 19% incompleto. Ensino Superior: 11% completo e 4% incompleto.

Compreendendo que uma das formas de acesso à cultura escolar se dá principalmente por meio da cultura escrita, submetemos aos sujeitos da pesquisa uma questão referente à quantidade de livros existentes em suas residências. A pesquisa identificou que em 11% das casas dos alunos observados existiam menos

de 05 livros, 19% entre 05 e 10 livros, 23% entre 10 e 20 livros, 20% entre 20 e 30 livros e 27% mais de 30 livros.

Qual é a importância desse dado para a compreensão dos sujeitos da pesquisa? O fato de não existirem livros em casa não nos permite concluir que há um desprezo pela cultura escrita ou pela leitura, pois os estudantes têm acesso à livros em outros ambientes, como em bibliotecas públicas onde é possível encontrá-los para empréstimo, ou na Internet, mas acreditamos que esse é um indicativo que nos permite supor que grande parte desses sujeitos têm pouco contato com a leitura em seus ambientes familiares. Diante disso, podemos perguntar: quais seriam as implicações disso na escola, por exemplo, com a leitura de textos filosóficos, conforme proposta pelo Professor-colaborador desta pesquisa?

Resumindo: a maior parte dos alunos pesquisados possui poucos livros em casa<sup>95</sup>, indicando que seu capital cultural pode ser bastante restrito. A formação escolar dos pais e mães é bastante heterogênea. Grande parte dos alunos apresentam escolaridade superior à escolaridade média dos seus genitores. Tanto o tempo de escolarização dos pais dos alunos, como a existência ou não de livros em suas casas são indicativos que caracterizam a cultural das famílias dos alunos.

Na crítica que faz às análises marxistas da cultura, baseadas na proposição de que o ser social determina a consciência por uma base determinante e uma superestrutura determinada, Williams (1980) aponta os limites e impossibilidades de análise da cultura baseadas na citação habitual do Prefácio de 1859 da obra de Marx<sup>96</sup>. Uma contribuição para a crítica da economia política, afirmando que a

---

<sup>95</sup> De acordo com Bourdieu uma das formas de aquisição do capital cultural se faz por meio do acesso à cultura material. Os livros são, para o autor, um bom indicativo desse capital cultural. Possuir livros em casa indica o valor que a família deposita na cultura formal presente nos livros. Pesquisas sobre o chamado “efeito escola” tem mostrado que o acesso ao capital cultural se dá pela forma como ocorre a distribuição da educação entre os membros adultos de uma família, seja na escolaridade dos pais ou na presença de bens educacionais na residência, como, por exemplo, a presença de livros, revistas de informação etc., e sobre a frequência dos alunos a atividades culturais (cinema, teatro, shows de música, etc.) Tais fatores influenciam fortemente o processo de escolarização do aluno. (SOARES; COLLARES, 2006; COURI, 2010).

<sup>96</sup> “Na produção social de sua ‘vida’, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção das condições materiais de vida do processo geral da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas, pelo contrário, a sua existência social que determina sua consciência. Em um determinado estágio de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica para a matéria com

utilização original do termo “superestrutura” refere-se ao aspecto “legal e político” e não as definidas de consciência social. Segundo ele, o processo de transformação da superestrutura dentro da revolução social começa a partir da modificação das relações das forças produtivas e das relações de produção, por meio da qual, os homens tomam consciência desse conflito e o combatem de forma ideológica que incluem as formas religiosas, estéticas e filosóficas, mas sem supor que essas formas constituem a atividade cultural. Ao fixar que a consciência é produzida socialmente por uma base determinante e por uma superestrutura determinada, as interpretações marxistas reduziram o movimento social aos aspectos da base determinante e determinada da superestrutura, como se elas constituíssem a atividade cultural.

Williams (1980) buscará na obra **O dezoito Brumário de Luís Napoleão, 1952-1953**, uma referência, que ele chama de primitiva, para o termo “superestrutura”.

Sobre muitas formas de propriedade e sobre as condições sociais de existência, ergue-se uma superestrutura inteira de sentimentos (empfindungen), ilusões, hábitos de pensamento e concepções de vida variada e de forma peculiar. A classe como um todo produz e se configura a partir de um fundamento material e das condições sociais correspondentes. A unidade individual flui através da tradição e da educação o que constituem as verdadeiras razões e as verdadeiras premissas de sua conduta. (MARX, Apud. WILLIAMS, 1980, p. 02)<sup>97</sup>.

Ao interpretar essa citação do pensamento de Marx, Williams (1980) dirá que a “superestrutura” aqui, constitui toda a ideologia da classe, ou seja, sua forma de consciência e seu modo constitutivo de compreender o mundo. A partir da interpretação desse sentido dado à superestrutura, Williams (1980) dirá que o termo assume três sentidos diferentes: a) as formas legais e políticas que expressam as verdadeiras relações de produção existentes; b) as formas de consciência que expressam uma particular concepção classista do mundo; c) um processo que

---

mesmo as relações de propriedade dentro das quais foram correndo até agora. Se as formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações transformam-se em obstáculos. Então começa uma época de revolução social. Com a alteração da base econômica toda a superestrutura imensa é mais ou menos rapidamente transformada. Considerando tais transformações uma distinção deve ser sempre observada entre a transformação material das condições econômicas de produção, o que pode ser determinado com a precisão das ciências naturais, jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, as formas ideológicas em que os homens tomam consciência deste conflito e o combatem”. (MARX, 1859, P. 363-364, Apud. WILLIAMS, 1980, P. 01) (Tradução nossa do texto em espanhol).

<sup>97</sup> Tradução nossa.

ocorre por meio de uma série de atividades, no qual os homens tomam consciência de um conflito econômico fundamental e o combatem. Esses três sentidos, respectivamente, dirigem nossa atenção para as instituições, para as formas de consciência e para as práticas políticas e culturais.

Qual a importância da retomada que Williams (1980) faz do conceito de superestrutura de Marx para o desenvolvimento de sua teoria cultural? Para respondermos a essa questão, teremos que compreender o processo histórico por meio do qual, segundo Williams, se desenvolveram na Europa três concepções bastante distintas de cultura.

Podemos distinguir uma gama de significados desde (i) um estado mental desenvolvido – como em ‘pessoa de cultura’ ‘pessoa culta’, passando por (ii) os processos desse desenvolvimento – como ‘interesses culturais’ ‘atividades culturais’, até (iii) os meios desses processos – como em cultura considerada como ‘as artes’ e o ‘trabalho intelectual do homem’ (WILLIAMS, 1992, p. 11).

A primeira compreensão remonta a uma tradição mais simples de compreensão da cultura como cultivo, culto, até que, no século XVI, ganha o sentido de cultivo do espírito, mas ainda vinculado à ideia de cultivar. A segunda tem sua origem no século XVIII, cuja compreensão de cultura está vinculada à ideia de civilização e desenvolvimento do espírito intelectual por meio da razão. E a terceira, e mais recente, originada no século XX, que compreende a cultura como sendo um conjunto de práticas, sejam elas voltadas ao desenvolvimento mental, sejam como modo de vida específico ou como o desenvolvimento de trabalhos e práticas intelectuais, principalmente das atividades artísticas como música, escultura, literatura etc. (TAVARES, 2008, p. 12-14).

Para Williams, de alguma forma, há uma interconexão entre todas essas compreensões de cultura que foram sendo gestadas ao longo do tempo. Isso ocorre por não ser possível negar que, por um lado, como afirmou Marx, há determinantes de uma superestrutura pautada nas relações de produção, sejam elas legais ou políticas e que têm importante papel na formação da consciência do mundo, como, a concepção de cultura como, resultado da civilização. Sob esse sentido, o determinismo cultural é assentado sobre a passividade humana, e aceita o processo civilizatório cultural como natural para o desenvolvimento da sociedade.

A partir da compreensão de Marx, de que existe uma superestrutura de sentimentos, ilusões, hábitos de pensamento e concepções de vida de formas variadas e peculiares que se configuram a partir das condições sociais correspondentes, abre-se a possibilidade para a compreensão da cultura como processo que ocorre por meio de uma série de atividades e práticas, no qual os homens entram em contato com o mundo e tomam consciência de suas contradições e conflitos e passam a lutar por sua transformação. Esse processo é dirigido para o âmbito das instituições sociais, no campo ideológico das formas de consciência, bem como no âmbito político e da própria cultura como um todo. A cultura compreendida sob esse aspecto vê o ser humano não como um ser passivo, mudo e determinado pela cultura e suas formas de consciência, mas também como agente produtor de cultura e suas formas de consciência, embora não seja possível negar os determinantes da superestrutura determinada. Mas é possível conceber também a ação de um sujeito ativo, que atua de forma dialética em meio às relações de produções.

Ao compreender a cultura como prática cultural de um modo de vida global e distinto, no qual é possível perceber um sistema de significações bem desenvolvido naquilo que lhe é essencial em todas as formas de atividade social, o pensador galês também compreende cultura em toda sua complexidade e extensão no sentido especializado, como atividade artística e intelectual tradicional, bem como desenvolvimento de práticas significativas como a linguagem, artes, Filosofia, o jornalismo e até a publicidade e a moda.

Em sua obra **Cultura**, Williams (1992) desenvolve uma longa análise das formas de produção e reprodução da cultura, entendida como atividade prática. Interessa-nos aqui discutir pontualmente dois aspectos que tratam de como o autor compreende a produção e reprodução da cultura. Ele define duas áreas de estudo para explicar a questão da produção cultural: uma que trata das relações entre os meios materiais de produção da cultura e as formas sociais dentro das quais são produzidas por meios que dependem exclusivamente dos meios físicos inatos e constitucionais humanos, tais como, a poesia falada, o canto e a dança. A segunda que trata das relações entre os meios materiais, formas sociais e as formas específicas – artísticas – que constituem uma produção cultural manifesta e que dependem exclusivamente da transformação de objetos e energias materiais não-humanos, como, a pintura e a escultura.

Contudo, o modo de produção cultural mais visível é aquele que se dá explicitamente pela evolução, uso e transformação de objetos e energias materiais não-humanas, pelo fato de que as relações sociais e suas modificações se dão de forma mais visível do que as transformações do mundo material humano, no qual os processos de produção e reprodução da cultura não estão separados, pois não há uma clara distinção entre seus aspectos conscientes e inconscientes, como por exemplo, no campo educacional, onde há eficientes tipos de reprodução cultural no interior dos processos de conhecimento. Uma cultura somente pode ser produzida se nela existirem mecanismos sociais e culturais de sua própria reprodução. E um desses mecanismos é a temporalidade, ou seja, a produção e reprodução cultural precisa ser uma manifestação datável, a fim de que se possa identificar o deslocamento de uma cultura para outra. Um segundo mecanismo é o da evidência, exceto nas formas abstratas e dogmáticas de cultura. O terceiro mecanismo é que o processo cultural possa ser adequadamente observável. Por meio desses mecanismos conceituais é possível estabelecer um distanciamento entre produção e reprodução cultural<sup>98</sup>, a fim de melhor compreender cada cultura (WILLIAMS, 1992).

Há duas formas privilegiadas de reprodução cultural. Uma é a educação, na qual os sistemas educacionais têm a pretensão de transmitir o conhecimento ou a cultura em seu sentido mais absoluto, mesmo que essa transmissão possa ser o resultado de uma versão seletiva do conhecimento e da cultura organizadas no currículo escolar. É razoável, pois, em dado nível, falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor. (WILLIAMS, 1992).

O processo de formação cultural apresenta uma relativa autonomia, na medida em que a educação é produção cultural atrelada a um sistema de reprodução daquilo que a sociedade seleciona, o que será transmitido às novas gerações e de que forma será essa transmissão. Outra forma privilegiada de reprodução cultural se dá pela tradição como reprodução em ação. Nisso ela se

---

<sup>98</sup> É importante atentar para o conceito de reprodução. Ao longo do tempo esse conceito ficou compreendido como o sentido de cópia. Williams (1992) chama atenção para os sentidos mais comuns como, por exemplo, das reproduções das obras de artes plásticas, que dão à obra a qualidade de falsificação. Nesse caso, a obra reproduzida é falsa em comparação com a original. Ou, como no sentido da reprodução biológica, na qual a reprodução significa reproduzir um indivíduo da mesma espécie e não uma cópia idêntica. O autor alerta que esses exemplos de uso do conceito não são adequados para pensar o sentido da reprodução cultural, muito embora em algum momento possam ser utilizados de forma análoga. A complexidade do conceito não permite que nos submetamos a essa compreensão.

assemelha à educação, que é uma seleção equivalente de conhecimento desejado e de modalidades de ensino de autoridade (WILLIAMS, 1992). Educação e tradição são formas eficientes de reprodução cultural. Embora distintas, a educação é muito eficiente na organização e transmissão da tradição. Sendo que a própria escola tem na tradição um de seus pilares de manutenção e/ou transformação cultural, por meio de reproduções arraigadas na prática social escolar em que se estabelecem. Ora a competição e luta entre tradições do passado e tradições alternativas e até mesmo antagônicas, ora a retificação e modificação do passado e suas continuidades possíveis e desejáveis.

No âmbito educacional, tanto a competição como a retificação de tradições, é constantemente mediada e controlada pela autoridade institucional, que regula o acesso ao conhecimento e sua distribuição, dificultando enormemente o surgimento de uma tradição alternativa e contestadora (WILLIAMS, 1992). Mas, na cultura jovem, podemos dizer que há hoje algo de novo em relação a essa afirmação, se considerarmos o acesso dos jovens a uma nova forma de produção e transmissão cultural que ocorre por meio do acesso às TIC, ou seja, a posse de um novo tipo de capital cultural, que, em tese, possibilitaria outro tipo de acesso à cultura, como aos livros por meio de “*E-books*<sup>99</sup>” disponíveis gratuitamente na Internet, e a novas formas de disseminação do capital cultural.

A experiência social não é completamente subjetiva, muito menos uma forma de vivência vaga, sem relação com o sistema social e, por isso, um objeto socialmente indeterminado. A experiência social é realizada pelos indivíduos por meio de muitos tipos de ação e suas lógicas combinadas, inscrevendo-se na objetividade do sistema social, ou seja, os elementos que compõem a experiência social são preexistentes aos atores ou são impostos por meio da cultura, das relações sociais e dos constrangimentos ditados pela situação ou pela dominação. E isso não significa um retorno à sociologia clássica, pois “[...] o ator constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de ação que lhe não pertencem [...]” (DUBET, 1994, p. 140). Por isso, a experiência social é o fruto da combinação subjetiva de elementos objetivos, ajustando diversos tipos de ação e suas lógicas.

---

<sup>99</sup> Termo de origem inglesa, *E-Book* é uma abreviação para “*Electronic book*”, ou livro eletrônico: trata-se de uma obra com o mesmo conteúdo da versão impressa, com a exceção de ser uma mídia digital.

Sob esse aspecto, considera tanto os dados objetivos dos sistemas e suas lógicas, como o dado subjetivo na construção da experiência social do sujeito.

Os sujeitos do Ensino Médio observados na pesquisa indicam organizar sua experiência social pautadas nas lógicas da integração, estratégia e subjetivação, o que faz com que sua experiência social ocorra de forma bastante intensa e heterogênea. Ao participar do processo de escolarização formal e não formal, ao atuar em atividades familiares e culturais como cinema, vídeo, dança, música, teatro, literatura, esportes, artesanato, artes plásticas, religião etc.. e, ainda, ao envolver-se no mundo do trabalho e do consumo, esses sujeitos nos indicam a intensidade de suas experiências sociais produzidas nas mais diferentes lógicas de ação social.

### 3.2 ESCOLA, JUVENTUDE, E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Para compreender a categoria juventude, precisamos analisar a força socializadora exercida pela experiência social sobre os sujeitos, como o trabalho, classe social, gênero, religião, vida urbana ou rural, sistemas religiosos, etnia etc. Mas o risco de investigar o jovem, optando por compreendê-lo a partir de suas diversas identidades, é o de fragmentar a categoria juventude, captando cada identidade isoladamente, o que poderia dificultar a compreensão desses sujeitos de modo mais abrangente na sociedade, uma vez que cada grupo teria de ser analisado separadamente.

Qual é a importância de compreender a categoria juventude em meio às lógicas combinadas da experiência social, integração, estratégia e subjetivação responsáveis pelo processo de socialização dos jovens do Ensino Médio na tentativa de superar<sup>100</sup> a compreensão desses sujeitos por meio de categorias segmentadas como: classe social, gênero, etnia, grupo social, etc. ?

Uma das possibilidades é compreender a juventude no âmbito da cultura. A questão com a qual nos deparamos ao procurar conceituar juventude no âmbito da lógica da subjetivação - cultura - parece estar circunscrita à seguinte problemática:

---

<sup>100</sup> Não estamos propondo abandonar ou desconsiderar classe social, gênero, etnia, grupo social, etc. mas compreendê-las no interior da dinâmica das lógicas da experiência social dos sujeitos a fim de não fragmentar a categoria juventude.

há uma cultura do jovem ou o que há são os jovens das diversas culturas? É possível falar em cultura juvenil ou só podemos falar em cultura do jovem, ou então, o jovem da cultura? Como se dá o processo pelo qual o jovem ressignifica a cultura no mundo contemporâneo e a manifesta em suas atitudes cotidianas? (GUIMARÃES; MACEDO, 2007).

Compreendemos que a questão a ser investigada é ampla e envolve a análise de muitas contradições e contraposições entre as várias teorias e áreas de conhecimento que estudam a categoria juventude. Pretendemos aqui trazer algumas dessas discussões originadas no âmbito das pesquisas a fim de construir uma compreensão do sujeito desta pesquisa – sujeitos do Ensino Médio - que satisfaça às exigências que esta investigação nos impõe, tendo em vista os sujeitos desta pesquisa. Por isso, começaremos analisando o conceito juventude nas áreas de pesquisa que têm a categoria juventude como objeto de estudo, a fim de identificar algumas concepções teóricas que envolvem essa categoria.

Oliveira (2012, 2008) observa que, antes de iniciar qualquer investigação sobre a categoria juventude, há que se fazer uma distinção entre adolescentes e jovens. Como em geral os estudos sobre a categoria juventude foram iniciados por estudiosos da educação preocupados com os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, jovens e adolescentes geralmente são estudados como sendo uma única categoria, que é tratada como “aluno”, ou seja, é o objeto do ato educativo. Mas é o que significa ser aluno?

[...] a dissociação entre o ensino e a aprendizagem, que faz nascer a noção de trabalho escolar a ser realizado por crianças e jovens; o reconhecimento de que esse trabalho do aluno não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores (SPOSITO, 2003, p.218).

No imaginário escolar, aluno é aquele que possui as qualificações necessárias para aprender o que significa ser adulto, uma vez que não o sabe. De modo que, para educadores em geral, a criança, o jovem e adolescente são classificados como “miniadultos”, mas que de fato ainda não poderiam assumir as obrigações da vida adulta, sendo necessário para isso passar pelo processo de aprendizagem e qualificação para assumir esta responsabilidade, especialmente o domínio do conhecimento dos processos produtivos, o cumprimento das leis civis e das normas morais. Criou-se com isso o costume de utilizar os termos adolescentes

e jovens como sinônimos, gerando certa confusão teórica sobre a compreensão dessas fases distintas da vida humana.

Embora não seja possível estabelecer uma idade cronológica para distinguir a adolescência da juventude, é possível identificar a adolescência com a crise de identidade e com a dificuldade de integrar as diversas imagens que tinha de si na infância, com sua nova autoimagem de forma coerente, para ser reconhecido pelo grupo. Já os estudiosos da psicanálise dão ênfase em suas análises sobre a puberdade, período no qual o adolescente experimenta a emergência da sexualidade, evidenciada especialmente pelas mudanças que acontecem no corpo do púbere, que se vê confrontado com a genitalização de seu psiquismo e a experimentação de conflitos e turbulências psíquicas na busca de construir uma nova imagem de si e sua representação diante do grupo. Este período de turbulências e instabilidades emocionais e comportamentais, em certa medida, dificulta a convivência do adolescente nos grupos sociais do qual participa, especialmente na escola com seus professores (OLIVEIRA, 2012, 2008).

Em grande parte, os estudos sociológicos realizados atualmente no Brasil sobre juventude referem-se às interfaces entre Sociologia da Educação e Juventude. Um tipo de abordagem sociológica da juventude classifica demograficamente na faixa etária entre 15 a 24 anos, os jovens, e considera a impossibilidade de estabelecer parâmetros universais para diferenciar a adolescência da juventude, uma vez que esses conceitos são históricos e culturais, o que inviabiliza a definição de parâmetros de caráter universalizantes, sendo possível apenas concentrarem-se no aspecto da juventude como transitoriedade, como sendo uma fase entre a infância e idade adulta, marcada especialmente pela angústia de ter de decidir o próprio destino, distanciando-se da infância e de sua sensação de proteção dos pais (OLIVEIRA, 2012, 2008).

Ocorre que, tanto nas abordagens clássicas da psicologia, como da sociologia, as análises geralmente são voltadas apenas para os elementos comportamentais individuais e da identidade do jovem no grupo, podendo restringir a análise da categoria juventude a elementos puramente biológicos, naturais, formais e funcionais.

O estudo sobre a juventude no interior da instituição escolar, ou fora dela, precisa apoiar-se na análise dos processos históricos e culturais mais amplos que constituem a singularidade da sociedade brasileira, a fim de produzir uma reflexão

situada historicamente, para compreender a juventude e a escola na relação dialética com uma sociedade que articula o arcaico e o pós-moderno, o avançado e o atrasado, o crescimento e as desigualdades. A análise dos processos sociais e históricos

[...] requer que conscientemente coloquemos entre parênteses aquilo que achamos natural a respeito de como nossas escolas, a mídia, o governo e as instituições funcionam. Ao mesmo tempo, requer que identifiquemos como e sob que formas o poder desigual se manifesta. (APPLE, 1989, p.13).

Faz-se necessário, portanto, analisar a categoria juventude sob o ponto de vista da transformação da escola, do mundo do trabalho, do mundo do consumo e das TIC a partir da ótica coletiva dos movimentos sociais e culturais, buscando compreender a juventude nas suas singularidades, mas sem deixar de considerar o movimento dos processos globais de desenvolvimento da reestruturação do capitalismo (SPÓSITO, 2008).

Mundo do trabalho, transformação da escola, sociedade de consumo e o mundo das TIC. São esses os quatro aspectos que procuraremos analisar a seguir a fim de possibilitar a elaboração de categorias de análise do sujeito do Ensino Médio<sup>101</sup> desta pesquisa. Para isso, consideramos importante retomar a observação de Spósito (2008), realizada acima, acentuando que esses quatro aspectos necessários à compreensão da juventude carecem ser analisados e compreendidos no contexto de reestruturação do capitalismo.

Com a crise da modernidade e o advento da pós-modernidade, a escola parece ter perdido o monopólio da transmissão cultural e a educação escolar tende a transformar-se em uma cultura entre tantas outras. A escola já não exerce o monopólio do processo de socialização. Há outros espaços de trocas culturais e sociais, onde o jovem tem acesso à cultura e à socialização. Mas aqui, algo importante pode ser observado: na sociedade dita pós-moderna, o processo de socialização e acesso à cultura passa a ser mediado pela cultura do espetáculo e pelo consumo de massa. Isso pode ocorrer mesmo na escola.

---

<sup>101</sup> Utilizamos a expressão sujeito do Ensino Médio para designar os jovens dessa etapa da formação, tendo em vista que seu ingresso Ensino Médio se dá em sua maioria entre os 14 e 16 anos de idade e sua saída ocorre normalmente entre os 17 a 25 anos. Entendemos que a cronologia não é determinante para distinguir a fase da adolescência com a da juventude, mas é um fator importante. Quando utilizamos o termo sujeitos do Ensino Médio estamos nos referindo aos jovens que ingressam e concluem a segunda fase da educação básica.

A ineficácia e os limites da ação socializadora e transmissora da cultura, realizados pela escola, não podem ser desconsiderados. Estão aí as pesquisas educacionais evidenciando, sempre, o fracasso do aluno, focalizando a precariedade e a inadequação da escola. As propostas pedagógicas das escolas não estão voltadas para as experiências do estudante “trabalhador, consumidor e internauta”<sup>102</sup>, o que explicita a distância entre a escola e o mundo do trabalho, do consumo e das TIC, pois quando as escolas são organizadas a partir da clássica separação entre teoria e prática, modelo de sustentação da estratificação social. A permanência dessa situação afasta o estudante da escola, e isso, por sua vez, pode afastá-lo do mercado de trabalho.

Atualmente, o uso das tecnologia da informação e comunicação na educação é fortemente incentivado por programas e políticas governamentais, que visam diminuir os índices de exclusão digital e fazem aumentar o faturamento das empresas de tecnologia ávidas pelos lucros que podem significar o volume de vendas para o governo.

Ao mesmo tempo em que são importantes para o desenvolvimento e avanço dos processos de ensino-aprendizagem, precisamos considerar que o uso dessas novas tecnologias impõem aos sujeitos do Ensino Médio novas formas de interação social e novos modos de se relacionar com o conhecimento. Impõe à escola, portanto, novas formas de socialização que são exteriores a ela, pautadas em modelos de relações sociais individualistas fundadas na lógica do capitalismo.

Uma força de trabalho aparentemente estimulada pelo novo trabalho informático-mental a manifestar sua criatividade subjetiva (mas, na verdade, subordinada a um sistema de códigos e de funções impostos de fora à sua mente, já que situados na mente artificial da máquina de informação gerida de modo capitalista); [...] tudo isso testemunha um mundo que, privado de uma vida autônoma própria e esvaziado pela lógica do capital, oculta, dissimula, precisamente por meio de sua superfície, de sua exterioridade, aparente e sedutora, o processo interior que o gera e reproduz continuamente (FINELLI, 2003. p. 103).

Os artefatos tecnológicos são também produtos da sociedade de consumo, impondo aos sujeitos uma forma de relacionamento com as TIC, ou seja, baseada na prática do consumo de produtos eletrônicos e suas facilidades. Além disso, o uso das TIC não possibilita aos seus usuários os conhecimentos necessários para

---

<sup>102</sup> Categorização utilizada por Oliveira (2012).

compreensão do funcionamento interno dos artefatos tecnológicos. Saber operar é o suficiente para utilizar, não sendo necessário saber como se dá o funcionamento, muito menos as consequências do seu uso, sejam elas físicas ou psicológicas em função do tipo de interação social ao qual o usuário estará submetido.

No questionário aplicado aos alunos observados na pesquisa, introduzimos três questões sobre o meio de comunicação que eles mais utilizam para acessar e repassar informações. As respostas indicaram que os jovens pesquisados utilizam mais a Internet do que a TV para acessar informações, embora a TV ocupe o segundo lugar, seguida do rádio. Uma pequena parcela dos alunos indicou a leitura de jornais e revistas. Oliveira (2012, 2008) mostra que os jovens utilizam as TIC para acessar seu próprio mundo cultural por meio das redes sociais, de programas televisivos, vídeos, jogos, etc.

O uso do computador com o acesso à Internet é ferramenta fundamental para que os jovens possam acessar seu mundo cultural. É o que também indicou nossa pesquisa, pois apenas 5% dos alunos responderam não fazer uso do computador para acessar as redes sociais. Esta é a geração “*teen*”:

Adolescentes, jovens, adolescência, juventude, geração ‘*teen*’, estudantes, ninfetas, consumidores jovens, geração shopping center, geração ‘ficam com’, ‘*teenagers*’, entre tantas outras palavras e expressões, povoam os textos da mídia e passam a ser usadas sem qualquer rigor quanto ao critério de idade, embora obviamente haja uma total diferença entre uma menina de 12 anos e uma de 23 (FISCHER, 1996, p.27, Apud OLIVEIRA, 2008, p. 71).

As questões decorrentes da categorização da geração “*teen*” nos levam ao problema fundamental do processo de formação idealizado pela modernidade, a saber, a autonomia do sujeito diante do mundo. Essas questões podem ser formuladas da seguinte forma: a) Qual é a influência da sociedade de mercado no processo de socialização dos sujeitos, que agora, de certa forma, são homogeneizados pelos meios de comunicação de massa? b) São os meios de comunicação de massa que geram no indivíduo uma compulsão cega pelos bens de consumo, ou são os próprios indivíduos que buscam os bens de consumo pelo prazer que eles proporcionam, seja pelo *status* social que confere aos consumidores, seja pela satisfação da necessidade psicossocial de ser reconhecido no grupo? (OLIVEIRA, 2008, p. 71).

De um modo ou de outro, o certo é que o sujeito nessa condição encontra-se refém dos mecanismos do *marketing* da sociedade de mercado, ou dos próprios mecanismos internos da busca pelo prazer hedonista e reconhecimento de sua identidade no grupo que se concretiza por meio do consumo no mercado.

A realidade cotidiana que os meios de comunicação contribuem maciçamente para estabelecer promove a ilusão de que a satisfação contínua está ao alcance da mão. A realização 'plena' do homem se materializa no êxtase do consumo" (CERLETTI; KOHAN, 1999, p.37).

A grande mola propulsora da sociedade de consumo é a promessa de felicidade imediata produzida pelas peças publicitárias, que tem nesse mecanismo sua principal estratégia de marketing, e que, de forma homogeneizadora, promete aos consumidores o acesso imediato ao prazer e à vida feliz, como se o produto vendido contivesse uma fórmula mágica capaz mudar a vida das pessoas de uma hora para outra e isso sem consequência alguma.

São homogêneos os apelos da mídia ao hedonismo, o lazer constante como estilo de vida, o incentivo aos relacionamentos fúteis e descartáveis, o incentivo à cultura dos esportes radicais e a "biossociabilidade" como critérios de pertencimento e demarcados de características corporais, índices de colesterol, consumo e evitação de determinados tipos de alimentos, adesão às práticas ascéticas e religiosas e a realização de modificações corporais por meios naturalistas ou artificiais como, por exemplo, as cirurgias plásticas com finalidades puramente estéticas etc. (OLIVEIRA, 2008).

Outra característica importante para compreendermos a cultura jovem na sociedade de consumo está na categoria que Oliveira (OLIVEIRA, 2012, 2008) denomina como "nomadismo". Esta categoria ganha sentido para explicar as novas maneiras como os jovens ocupam e ressignificam os espaços urbanos – e em alguns casos rurais - sob uma nova lógica comunicacional e que revela como estes exercem o domínio sobre o espaço e o tempo e de como esse processo contribui para a construção da subjetividade juvenil.

[...] para esses jovens contemporâneos, o que estaria em jogo seriam as possibilidades de ocupação e reconstrução dos locais sancionados, transformando e modificando a sua territorialidade instituída. Cinemas, calçadas de ruas e avenidas, hall de condomínios, postos de gasolina, dentre outros locais são agora destituídos de suas atribuições imediatas e ressignificados como locais de lazer e 'zoação', desterritorializados e

ocupados pelas culturas jovens urbanas em seus fluxos incessantes em busca de estar com a 'galera', com os amigos, de se representarem através de um 'nós' sempre mutável e jamais ancorado (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

Para o autor, a lógica de reconfiguração dos espaços, pode ser observada também no interior das escolas onde a rigidez institucional dos espaços escolares é subvertida pelos jovens como forma de subverter também as práticas normativas institucionais sancionadas. Tal nomadismo, de certo modo, também contribui para homogeneização da cultura jovem, uma vez que está inserido na mesma lógica da sociedade de consumo e dos processos de reconhecimento pelo grupo ao ressignificarem os espaços de acordo com a lógica do consumo para o prazer. Quais são as consequências desses mecanismos da sociedade de consumo na constituição da cultura jovem, especialmente dos alunos do Ensino Médio?

Oliveira (2012, 2008) categoriza as influências na sociedade de consumo na constituição da cultura jovem de duas formas: os jovens que têm acesso ao consumo e os jovens que dele são privados ou sofrem restrições por motivos econômicos.

A primeira pode ser sintetizada pela categoria daqueles que têm acesso ao consumo irrestrito de bens e serviços. São geralmente os adolescentes e jovens que pertencem à chamada classe média, classe média alta e também aqueles que têm grande poder aquisitivo. Quais seriam as características intrínsecas desse jovem consumidor? Primeiro, que ele deve se deixar ser seduzido pelo *marketing* dos produtos; deve estar completamente absorvido pela flexibilização das relações de trabalho na sociedade capitalista; por fim, ser adepto da moral das sensações hedonistas e avesso aos projetos que exigem grandes esforços e só podem ser atingidos a longo prazo (OLIVEIRA, 2008, p.86).

Ser um consumidor significa [...] estar sempre à espera da próxima novidade, atento às informações impressas, virtuais ou televisivas sobre novos produtos, diferentes lugares para se frequentar lançamentos musicais para 'curtir'. A lógica do consumismo, pois, produz indivíduos em constante busca, seja visual, nas telas dos computadores, por exemplo, seja concretamente, no vai-e-vem dos shoppings centers e lojas dos centros urbanos, em um processo no qual a instantaneidade e fugacidade caracterizam esses eventos: satisfeito um desejo de compra, tão logo a monotonia predomine sobre a novidade, nova ansiedade irá se produzir em torno de quaisquer outros objetos postos em destaque nos meios de comunicação de massa (OLIVEIRA, 2008, 86-87).

Essas são características importantes a serem consideradas na constituição das subjetividades dos adolescentes e jovens e podemos estender para os sujeitos do Ensino Médio, uma vez que a cultura do consumo permeia a vida cotidiana dos sujeitos, tanto nos espaços institucionais quanto nos espaços não institucionais.

Por outro lado, como não é possível que as ações sociais dos jovens ocorram de modo homogêneo, Oliveira (2008) apresenta a segunda categoria do jovem consumidor: os que não possuem o acesso ao consumo ou os que o têm de forma restrita por questões econômicas, portanto, em uma relação contraditória com a sociedade de consumo, ou seja, pela negação do direito de consumir de milhares de jovens, que por não ter o mesmo acesso destinado às classes mais abastadas, se veem obrigados a reinventar o próprio mercado de consumo por meio de

[...] festas *funk*, rodas de pagode, grupos de *hip-hop*, campeonatos de games 'piratas' na casa de amigos, encontros para cantar em caraoquês na casa de amigas, visitas a *cybers* para bate-papos virtuais etc. A partir disso, ao mesmo tempo em que as ofertas da sociedade de consumo são propagadas de forma homogênea e sem distinções entre os grupos sociais, de forma que todos recebem em seus televisores e aparelhos de som retóricas idênticas e que os igualam como potenciais compradores de produtos, essa mesma lógica termina por excluir a maior parcela da população de suas 'novidades', deixando-lhes, entretanto, o gosto amargo da insatisfação e noutros momentos, da revolta (OLIVEIRA, 2008, p.88).

De forma contraditória, ou seja, pela negação, o acesso dos jovens pobres à sociedade de consumo se dá pela negação ao consumo refinado dos jovens das classes média e alta. De acordo com o autor citado, isto não significa que os "jovens pobres" – das periferias, das comunidades dos centros da cidade e do campo - não vivam, em seu cotidiano, as mesmas interações da sociedade de consumo que os "jovens ricos", não se reconhecendo como pobres e excluídos da sociedade de consumo, pois existem mecanismos que mascaram a realidade e colocam a noção de pobreza e miséria como sendo situações existentes apenas em outros lugares distantes.

A fome e a extrema miséria costumam aparecer como algo muito distante, em lugares mais ou menos exóticos que a televisão nos mostra, onde teimam em não reconhecer as virtudes do livre mercado. Quando a situação se torna desesperadora, partem para lá contingentes armados de 'ajuda humanitária'; outras vezes, algum concerto espetacular oferecido por estrelas famosas atualiza os valores da beneficência. Também os problemas de nossa realidade mais próxima, muitas vezes constrangedora, são interpretados ou configurados de forma inédita. O homem de hoje dispõe sua atitude – geralmente apática e descomprometida com o social –

com relação ao entorno, num jogo duplo de espectador-consumidor. (CERLETTI; KOHAN, 1999, p.37-38).

Embora não tenham acesso ao consumo de produtos e serviços de alta qualidade, o jovem da periferia, o jovem das comunidades pobres dos centros das cidades e também os das zonas rurais recebem os mesmos estímulos do *marketing* da sociedade de consumo, por meio dos meios de comunicação de massa e também realizam suas atividades de lazer e consumo, desenvolvendo, assim, as mesmas interações realizadas pelos demais grupos de jovens pautadas na estética comunicacional da busca do prazer hedonista. Mas, diferentemente das classes abastadas, os jovens pobres vivem essa experiência de forma quase que virtual, como um simulacro da realidade vivida pela outra classe. Daí a forma como criativamente reinventam o lazer, como, os bailes *Funk*, o pagode, o *Hip Hop*, o consumo de bebidas e drogas alucinógenas de “baixa qualidade” e o consumo de inúmeros produtos piratas, como tênis de marcas famosas, roupas, games, CD/DVD de músicas etc. Tal contradição reforça a tese de que a sociedade de consumo exerce uma força excepcional na constituição da cultura do jovem seja ele rico ou pobre e que, de certo modo, produz a cultura jovem pautada no consumo.

A realidade virtual se faz fortemente presente no cotidiano dos jovens e é instrumentalizada e desenvolvida especialmente por meio do acesso e uso das TIC materializadas especialmente na Internet e dispositivos móveis de telefonia. Essas são também um produto da sociedade de consumo e exercem um papel à parte na constituição da cultura do jovem, em especial dos sujeitos do Ensino Médio. “Nesse jogo o controle remoto é nosso instrumento de escolha. [...] O mundo todo e toda a realidade são apresentados no vertiginoso ritmo do videoclipe” (CERLETTI; KOHAN, 1999, p.38). Essa problemática apresenta-se da seguinte forma no cotidiano escolar:

A internet e seus dispositivos, ao terem-se popularizado na última década, com suas plataformas virtuais de comunicabilidade, blogs, comunidades virtuais, sites de busca e postagem de arquivos audiovisuais etc., tornou-se um novo suporte social para o processo de construção de si e, com isso, a subjetividade juvenil passa a manifestar novos traços comportamentais no contexto escolar, os quais eram inexistentes antes de sua difusão nos cenários urbanos do país. (OLIVEIRA, 2012, p.16).

A questão a ser problematizada é a grande transformação tecnológica e cultural ocorrida com a inserção das novas TIC tanto no âmbito da vida cotidiana dos estudantes como da vida cotidiana da escola. Ao mesmo tempo em que as TIC nos

colocam novos problemas referentes às novas interações sociais e culturais entre os sujeitos, especialmente os sujeitos do Ensino Médio, nos coloca também numa nova relação com os modos de produção e transmissão do conhecimento na escola e fora dela.

Quando nos conectamos com a *WEB*, nos conectamos a uma dimensão da realidade virtual, que não se opõe a realidade concreta, uma vez que necessita da ação externa do sujeito para ser operacionalizado, diferentemente de espaços da realidade concreta que existem independentemente dos sujeitos. Desse modo, uma das características do espaço virtual é que ele existe sem território, mas sua existência depende da ação exterior dos sujeitos sobre o ambiente virtual para que possa existir. É o que conhecemos como *ciberespaço*. (OLIVEIRA, 2012).

Eu defino *ciberespaço* como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativa e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. (LÉVY, 2008, p.92-93, Apud. OLIVEIRA, 2008, p.72).

A questão à qual se refere à problematização da realidade virtual apropriada e desenvolvida pelos alunos é que, ao fazer uso das TIC, esses sujeitos passam a utilizar novas mediações no processo de interação social entre indivíduo e sociedade, assim como também essas mediações são importantes na forma como o indivíduo se relaciona com o conhecimento, seja por meio da aquisição e da ressignificação ou produção do próprio conhecimento.

A problemática decorrente ao acesso ou não dos sujeitos do Ensino Médio às TIC nos coloca a problemática da exclusão digital, em que é negado, à grande maioria dos jovens, o acesso às TIC, ou quando esse acesso é possível, seja por meio de computadores em escolas e *lan house* ou dispositivos móveis de telefonia celular, os jovens, em geral, não a utilizam com a finalidade de acessar informações culturais e produzir conhecimentos necessários à cidadania plena.

O distanciamento entre o estudante e a escola e, conseqüentemente, seu afastamento do mundo trabalho, é produzido na medida em que os sujeitos não encontram significado nos conteúdos escolares, pois não fazem sentido para eles,

assim como fazem sentido os conteúdos aprendidos fora da escola. Enquanto o processo de ensino e aprendizagem escolar exige dos estudantes o domínio das informações e do método para a produção do conhecimento, o que ocorre de uma forma demorada, fora da escola o mercado de trabalho exige uma aprendizagem rápida de procedimentos e técnicas de produção e oferece rápido retorno remuneratório pela produção alcançada (CHARLOT, 2000).

O ideal seria que o estudante apreendesse com a continuidade e descontinuidade, conjugando o que a escola ensina com o que se aprende fora dela, no mundo do trabalho, do mercado consumidor e das TIC. Mas, em geral, não é isso que ocorre. Como não encontram sentido nos conteúdos escolares, desvinculados de seus horizontes de sentido cultural, muitos Sujeitos do Ensino Médio assumem a única forma de resistência possível que lhes resta: negar o saber da escola por meio da violência ou da evasão, ou seja, “[...] os alunos não estão dispostos a estarem na escola e, se o fazem, tal permanência se dá com hostilidade, ao demonstrarem todo o aborrecimento que possuem diante da figura do professor” (OLIVEIRA, 2008, p.20).

[...] Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor (DUBET, 1997, p.223).

O processo de interação entre os sujeitos no interior das escolas faz surgir outra cultura em oposição à cultura institucional, quase sempre, massificada da escola. Essa nova cultura do jovem traz elementos da família, da mídia, das TIC, e da rua, como uma nova forma de socialização e aprendizagem, decorrente principalmente das relações de amizade e acaba interferindo na escola, por meio dos processos de socialização que são diferentes dos mecanismos de sociabilidade na escola. Tais processos podem trazer para a escola a possibilidade de trabalho com as novas tecnologias educacionais, como a do trabalho com a Educomunicação<sup>103</sup>, mas também o racismo, o preconceito, os elementos patriarcais e machistas da cultura, e, ainda, práticas discriminatórias e violentas. “Se as

---

<sup>103</sup> "O conceito da educomunicação propõe a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar". (disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/> Acessado em 30/11/2012).

relações entre as formas de socialização se estreitam e produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a vida escolar exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso, adolescentes e jovens – que ultrapasse os limites de sua vida na instituição” (SPÓSITO, 2004, p. 87).

A contradição do cotidiano escolar e das relações estabelecidas pelos sujeitos nele envolvidos exige daquele que se dispõe a compreendê-lo, ampliar a investigação para além do espaço escolar, de modo a compreender os sujeitos do Ensino Médio, por exemplo, como reagem diante da influência da publicidade e propaganda veiculadas pela mídia na sociedade de mercado e no modo como fazem uso das TIC, tanto no processo de produção e aquisição do conhecimento como no estabelecimento de suas relações e interações sociais.

A análise da influência dos mecanismos de convencimento utilizados pela publicidade e propaganda na sociedade de mercado, bem como apropriação e os usos das TIC são tratadas por Oliveira (2008) como – sem esquecer o mundo do trabalho e as relações com escola – sendo de fundamental importância para compreensão dos sujeitos do Ensino Médio. Ocorre que, na sociedade de mercado, cada vez mais são dedicadas campanhas midiáticas de massa aos adolescentes e jovens utilizando linguagens imagéticas, com a finalidade de homogeneizar suas experiências. E também, cada vez mais os sujeitos de Ensino Médio se apropriam das TIC, seja pelo uso do aparelho de telefone celular, pelo uso do computador pessoal e do “*tablet*”, ou outros artefatos eletrônicos que atendem aos requisitos das TIC.

## CAPÍTULO IV

### RECEPÇÃO DA FILOSOFIA E ATITUDE FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

*O ensino do filosofar distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados na história da Filosofia, o "objeto" da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude (ZUBEN, 1992).*

Na concepção de Agnes Heller (1983), a Filosofia Radical é uma atitude filosófica, uma resposta unitária às perguntas radicais: como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? As respostas a estas questões são produzidas à medida em que se define a Filosofia como um sistema de objetivações polifuncionais que buscam satisfazer os carecimentos radicais do ser humano, como a compreensão das relações de subordinação e domínio existentes no interior da sociedade da qual fazem parte todos os seres humanos e não somente os filósofos profissionais leitores e exegetas dos textos clássicos de Filosofia.

A Filosofia é uma forma de objetivação por meio da qual ocorre a satisfação de uma necessidade e a superação da vida cotidiana. Ao objetivar-se, o homem rompe com a vida cotidiana, assumindo-se como inteiramente homem, apropriando-se de um projeto, uma obra ou um ideal, superando a heterogeneidade da vida cotidiana, concentrando todas as suas energias para realizar, conscientemente e de forma autônoma, a atividade humana. Significa, por um lado, que concentramos toda a nossa atenção sobre uma única questão e suspenderemos qualquer outra atividade. A Filosofia é, portanto, uma objetivação por excelência, pois é baseada na crítica da realidade e contribui para que o ser humano tenha consciência máxima de seus atos e de sua própria essência (HELLER, 2002).

A satisfação dessa necessidade pode ser observada analisando a recepção que os sujeitos fazem da Filosofia. Para a autora, há muitos modos de recepção da Filosofia, que podem ser completas ou parciais e caracterizam três tipos de receptores: receptor estético; receptor entendedor; receptor filosófico. E, ainda, toda forma de recepção é mediada pelo mundo vivido, e pela forma como o receptor se relaciona com ele, por isso toda forma de recepção da Filosofia é sempre um mal entendido, pois são infinitas as formas de interpretação dos sistemas filosóficos.

Assim, toda recepção filosófica é uma compreensão mal entendedora, o que não significa dizer que todo mal entendido é uma recepção filosófica. A aprendizagem filosófica não ocorre de modo aleatório e da mesma forma para diferentes concepções de Filosofia.

Posicionamo-nos a partir da Filosofia Radical de Heller (1983) para buscar compreender como os sujeitos do Ensino Médio recebem e se posicionam diante da Filosofia em sala de aula, e que atitudes assumem. Compreendemos não ser possível fazer aqui a mera transposição do modo como Heller entende a recepção da Filosofia para o modo como os alunos do Ensino Médio a recebem, pois a compreensão dela se refere ao modo como o sujeito recebe, como uma escolha própria a fim de responder a um carecimento pessoal. E, no caso desse estudo, há diferenças e especificidades.

A recepção da Filosofia realizada pelos sujeitos do Ensino Médio é mediada praxiologicamente pelo trabalho docente, e o carecimento da Filosofia não surge de modo espontâneo, mas é provocado e instigado pela mobilização e problematização docente. Certamente reside aqui o grande desafio docente no exercício da mediação praxiológica, que é o de instigar o carecimento da Filosofia para que o sujeito do Ensino Médio se coloque diante das perguntas propostas pela Filosofia Radical: Como devo pensar? Como devo agir? Como deve viver?

Acreditamos que as perguntas radicais propostas por Heller nos possibilitam compreender e situar o sujeito do Ensino Médio como um sujeito epistêmico (como devo pensar) um sujeito histórico social (como devo viver e como devo agir).

São as atitudes desses sujeitos que buscaremos compreender, a partir do modo como recebem a Filosofia de forma mediada praxiologicamente em sala de aula no Ensino Médio e de como suas atitudes filosóficas são importantes para compreender o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio. Por

isso, discorreremos brevemente sobre a Filosofia Radical conforme proposta por Heller (1983).

#### 4.1 A FILOSOFIA COMO ATITUDE RADICAL

Uma atitude fundamental para aqueles que tentam ensinar-aprender Filosofia é a necessidade de fazer “despertar do sono dogmático”, que é sustentado em crenças presentes na vida cotidiana. Nossa vida cotidiana é sustentada nas crenças por meio das quais “[...] afirmamos, negamos, desejamos, aceitamos ou recusamos coisas, pessoas, situações” (CHAUÍ, 2003, p. 12).

A relação entre dogmatismo e crenças da vida cotidiana está intimamente ligada ao problema da legitimação da Filosofia ao longo de sua história. O enfrentamento à ingenuidade, tanto da religião como da ciência, e em alguns momentos, dela própria, faz parte de seu processo de legitimação e lhe rendeu, ao longo do tempo, algumas crises fundamentais. Essas crises a obrigaram a colocar novas questões sobre ela mesma e a desenvolver a capacidade em resolvê-las. O auge destas crises pode ser observado no desenvolvimento do sistema crítico de Kant “[...] que investiga tanto as capacidades quanto a tarefa; no mesmo ato filosófico, fixa os limites da faculdade cognitiva – em particular da razão – e os limites da tarefa” (HELLER, 1983, p. 9) da Filosofia em pensar a si mesma e resolver seus problemas, como forma de legitimar o pensamento filosófico. O problema é que a resposta kantiana para legitimar a Filosofia contribuiu também para a legitimação da consciência reificada da burguesia e a sustentação de suas revoluções, dando-lhe amparo teórico metodológico.

Outro momento importante da crise da Filosofia, diante dos problemas dela mesma e de sua capacidade para resolvê-los, ocorre mais tarde, quando Marx, nas Teses contra Feuerbach, afirma que “[...] não se trata mais de indagar sobre a Filosofia, mas sobre o mundo, que deve ser transformado para que a Filosofia seja superada, mas não através de sua dissolução, e sim através de sua realização (HELLER, 1983, p. 9).

A “Filosofia Radical”, proposta por Marx, é uma alternativa de fazer frente à consciência burguesa reificada e sua crença – utopia negativa - de que o “mercado se autorregula e penetra completamente na sociedade” e da “[...] totalização da pura

racionalidade com relação ao fim” (HELLER, 1983, p. 10). Segundo a autora, é papel da Filosofia Radical a desfetichização da consciência reificada, especialmente aquelas que se deixam guiar pela Filosofia Burguesa, como pseudo filosofias positivistas. Para a consciência burguesa reificada, a Filosofia é supérflua, desnecessária, inútil, sem função, fazendo-a recuar para uma posição de defesa, para dizer que, embora privada de algumas funções, estas privações são bem definidas.

São bem conhecidos os argumentos de Chauí (2003) a respeito da utilidade e inutilidade da Filosofia. Mas vamos aqui retomá-los, especialmente quando a autora questiona “o que é útil? Para que e para quem algo é útil? O que é o inútil? Por que e para quem algo é inútil?” (p. 24). E, depois de discorrer sobre a concepção de Filosofia em diversos autores clássicos, desde a antiguidade até a contemporaneidade, a filósofa paulistana apresenta o que, na sua compreensão, seria a inutilidade útil da Filosofia:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2003, p. 24).

A argumentação que busca localizar a utilidade e a necessidade da Filosofia está sempre inserida em contextos de negação da própria Filosofia, indicando que na sociedade atual, “[...] há um profundo carecimento de Filosofia” (HELLER, 1983, p. 10). O carecimento não se refere aos elementos pragmáticos e metodológicos da ciência, da arte ou da vida cotidiana. O tipo de carecimento é outro e mais profundo, pois “[...] o que se busca é uma resposta unitária, uma resposta genuinamente filosófica às seguintes perguntas: Como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? (p. 11-12).

Ao remeter a função da Filosofia a dar uma resposta unitária às perguntas<sup>104</sup> de como se deve pensar, como se deve agir, como se deve viver, a autora retoma a tradição marxista da “Filosofia Radical” e dá à Filosofia, não uma importância meramente retórica de interpretação do mundo, por meio da exegese de textos filosóficos, e sim uma importância teórico-prática, no sentido da transformação do mundo, como anunciado por Marx na **XI Tese contra Feuerbach**.

Ao buscarmos uma definição para a “essência” e “função” da Filosofia é importante fazê-lo partindo da compreensão de uma Filosofia não circunscrita ao filósofo profissional ou à História da Filosofia, pois essas nos levam apenas a compreender que o filósofo é o único representante da Filosofia e coloca-o como único sujeito no sistema objetivo de carecimento<sup>105</sup>.

Os carecimentos (necessidades) radicais se formam “[...] nas sociedades fundadas em relações de subordinação e de domínio, mas que não podem ser satisfeitos quando se está no interior delas. São carecimentos cuja satisfação só é possível com a superação dessa sociedade” (HELLER, 1983, p. 143).

Mas, se buscarmos compreender a “essência” e “função” da Filosofia por meio de um sistema de objetivações “polifuncionais” será possível compreender a Filosofia por meio da satisfação de vários carecimentos em uma única objetivação, assim como ocorre na arte, na ciência e na religião. Dado que a Filosofia constitui um sistema autônomo de objetivações em si concluído, “[...] a satisfação do carecimento ocorre para ela sob a forma de única recepção. Somente a partir da análise dos receptores, portanto, podemos afirmar quais de suas funções sociais são primárias e quais são secundárias” (HELLER, 1983, p. 13).

Para compreendermos a recepção filosófica, é necessário antes analisar dois pontos fundamentais: a estrutura da expressão filosófica e a apropriação da Filosofia.

Pensamos ter identificado um conceito fundamental no pensamento de Heller (1983), para uma compreensão do significado da aprendizagem no ensino de

---

<sup>104</sup> Para Chauí (2003) a atitude filosófica é sempre a mesma independentemente do conteúdo investigado, mas não podemos dizer o mesmo sobre a Filosofia que investiga. Suas perguntas são diferentes das apresentadas por Heller (1993) e são: O que é? Como é? Por que é? (uma coisa, um valor, uma ideia, um comportamento). Mas é comum também encontrar em livros de Introdução à Filosofia ou em manuais didáticos as questões: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Essas questões de natureza existenciais podem seguir diversas concepções filosóficas na forma de respondê-las.

<sup>105</sup> O conceito de carência ou carecimento é utilizado por Heller (1993) no sentido da identificação e reconhecimento de uma necessidade daquilo que a Filosofia oferece àqueles que dela se ocupam.

Filosofia, que é o de buscar a “essência” e “função” da Filosofia tomando como referência, não o filósofo profissional ou a própria história da Filosofia, mas os sujeitos do Ensino Médio, pois apresentam um carecimento polifuncional da Filosofia. Buscamos compreender o modo pelo qual realizam sua recepção: como se deve pensar, como se deve agir, como se deve viver? É a partir desta Filosofia que nos posicionamos.

O reconhecimento de que a Filosofia é importante, não especificamente quanto aos conteúdos aprendidos, mas sim como atitude filosófica a ser exercitada por meio da defesa das próprias ideias e do debate, é um elemento importante a ser considerado na discussão da aprendizagem filosófica, em especial no Ensino Médio. De alguma forma, os alunos compreendem a Filosofia como uma disciplina que contribui para sua formação no sentido existencial, o que corrobora com as pesquisas *Stricto Senso* aqui analisadas anteriormente e que apontam para as questões existenciais dos estudantes como sendo o conteúdo e critério para análise da aprendizagem filosófica. Mas, antes, buscaremos compreender a questão da recepção filosófica e suas várias possibilidades apontadas por Heller (1983).

Heller concebe a Filosofia como crítica à realidade. Portanto, não se trata de uma Filosofia qualquer, mas de uma Filosofia que possibilita o rompimento e superação da cotidianidade instituída.

Como sabemos, a Filosofia é uma utopia racional que ordena o mundo segundo o critério de dever-ser do Bem e do Verdadeiro. Ela constitui o seu Bem e Verdadeiro, o seu valor supremo, que tem por missão guiar o homem, indicar-lhe como deve pensar, como deve agir, como deve viver. A utopia da Filosofia é uma utopia da racionalidade com relação ao valor. [...] a função da Filosofia como satisfação do carecimento de racionalidade com relação ao valor, de uma racionalidade liberta de preconceitos (HELLER, 1983, p. 55).

Assim como a arte, a função da Filosofia é acabar com os preconceitos por meio de sua recepção. Os critérios do dever ser do bem e do verdadeiro são critérios que remetem ao comportamento moral. A moral tem como função a inibição do veto, a transformação e a culturalização das aspirações da particularidade individual, centrada na liberdade de escolha.

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana.

Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade (HELLER, 2004, p. 24)

Não se trata aqui de compreender a moral a partir da relação entre o moral e o imoral, mas, sim, compreender a moralidade como uma dimensão da ação que possibilita a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano numa relação de tensão entre o indivíduo particular e o genérico.

São quatro os fatores que caracterizam o conteúdo moral das ações: a) a elevação das motivações particulares que se definiram por uma opção ao que se refere à genericidade em oposição à particularidade; b) as escolhas de fins e conteúdos, voltados à genericidade, ou seja, os fins e conteúdos da ação não devem ser definidos por interesses do eu particular; c) a constância na elevação à determinadas exigências, isso significa que, buscar a superação dos interesses da particularidade deve ser uma opção constante e busca consciente, não deve ser um impulso do momento; d) a capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida como busca consciente de elevação, que deve ter aplicabilidade nas situações concretas da vida. Não é uma dimensão puramente etérea ou abstrata, ele deve se materializar no próprio cotidiano.

A suspensão da vida cotidiana não é definitiva, e sim temporária. O homem dela sai e a ela retorna de forma modificada. Quanto mais frequentemente ocorrem os processos de homogeneização, tanto mais intensa será a apropriação da objetivação humana, enriquecendo sua percepção da vida cotidiana. E, por meio dessa percepção, a singularidade se reconhece como universalidade participante, mesmo temporariamente, da plenitude existencial em comunhão consigo, com os outros homens e com o mundo. É importante atentar que a elevação da vida cotidiana à objetivação humana é algo excepcional para a maioria dos humanos. “A homogeneização em direção ao humanogenérico, a completa suspensão do particular-individual, a transformação em ‘homem inteiramente’ é algo totalmente excepcional na maioria dos seres humanos” (HELLER, 2004, p. 28-29). Aqueles que se elevam da vida cotidiana a ela retornam como homem singular, experimentam uma tensão entre o particular, individual e a homogeneização objetivada, como representante do gênero humano e protagonista do processo histórico global.

## 4.2 A RECEPÇÃO DA FILOSOFIA

Tomando como referência o pensamento de Agnes Heller (1983) sobre sua compreensão da Filosofia Radical, trabalharemos as formas de apropriação da Filosofia, especialmente utilizando o conceito de “recepção filosófica”.

Antes de explicitar a análise dos tipos de recepção de Heller (1983) alertamos para a diferença existente entre recepção da Filosofia e as abordagens especializadas da Filosofia dos especialistas, que não são decorrentes do carecimento de Filosofia, mas sim do puro interesse de investigação científica particular. A recepção da Filosofia é decorrente do carecimento das objetivações filosóficas que “[...] incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver. No interior do edifício filosófico, esses três momentos são unidos e inseparáveis; na recepção, ao contrário, é possível a sua relativa separação” (p.33).

Heller (1983) nos apresenta uma extensa divisão e subdivisões dos tipos de receptores da Filosofia, que procuramos sumarizar a seguir, a fim de que este referencial possa nos ser útil na análise indicativos da recepção da Filosofia pelos sujeitos do Ensino Médio.

Falamos de recepção completa para os tipos que compreendem ao mesmo tempo todos os três tipos da Filosofia, refletetes como deve pensar, agir e viver e de recepção parcial, para os que compreendem o primeiro, o segundo ou o terceiro momento. No primeiro caso, tem-se apropriação da objetivação filosófica, já que a intenção dirige-se à objetivação. No segundo caso, a intenção não visa à objetivação filosófica, mas a recepção é o meio para produzir um outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais até a exposição de teorias em outras esferas. Veremos ainda que nem mesmo uma recepção preferencial, ou seja, parcial, ocorre isoladamente dos outros momentos. Há três tipos de recepção completa: a do receptor estético, a do entendedor e a do receptor filosófico propriamente dito (HELLER, 1983, p. 35).

A recepção completa abarca os três momentos da Filosofia – como devo pensar, devo viver e agir? A recepção parcial se concentra em apenas um momento e não consegue abarcar toda a Filosofia, produzindo apenas resultados fragmentados. Heller (1983) especifica em três categorias a recepção completa:

#### a) Receptor estético

Para Heller (1983), a recepção estética da Filosofia se dá pela apropriação da forma da obra filosófica, que é diferente da apropriação do sistema. Um sistema é composto por várias obras. O receptor busca na forma estética da obra de Filosofia uma forma que se adeque à sua recepção estética. Toda Filosofia é uma forma de vida e, ao apropriar-se da forma estética da obra, o receptor se apropria de sua concepção de mundo e a transforma em conceitos lógicos e, conseqüentemente, numa experiência de vida. O receptor estético é aquele que vê a obra filosófica [...] como algo belo: por isso, a sua recepção será sempre catártica. Nele, a ideia não estimula, em primeiro lugar, outras ideias, mas sentimentos. “[...] Para ele, a recepção da forma significa: Encontrei! É assim que se deve pensar, agir, viver”. (p.36).

Heller (2003) esclarece que “[...] de modo análogo pode ocorrer na recepção filosófica uma catarse negativa seguindo o esquema: Agora sei: posso ver que o todo não tem sentido” (p 36).

#### b) Receptor entendedor

Ao contrário do especialista em Filosofia, o receptor entendedor tem um amplo domínio da cultura filosófica e a vê como parte orgânica da cultura. Ele busca compreender e interpretar os sistemas filosóficos admirando seu caráter de obra humana. “O entendedor formula um ‘juízo de gosto’ filosófico; tem uma agudíssima sensibilidade para as diferenças entre as várias elaborações. Os entendedores formam o estável círculo dos que compreendem, julgam e leem Filosofia” (HELLER, 1983, p. 37).

#### c) Receptor filosófico

Na compreensão de Heller (1983), o receptor filosófico é o verdadeiro receptor da Filosofia, pois, para se apropriar filosoficamente da Filosofia, ele escolhe somente uma Filosofia como utopia racional, uma forma de vida e decide viver coerentemente de acordo com aquela Filosofia. O fundamento da recepção filosófica é a compreensão que se faz a partir da forma de vida do receptor, que é determinada pelos problemas da vida cotidiana. A recepção da Filosofia pelo receptor é mediada pelas experiências vividas que decorrem de seu próprio mundo e de sua relação com ele.

Segundo a fórmula radical da Filosofia juvenil da arte de György Lukács, toda compreensão é um mal-entendido. Os sistemas filosóficos são infinitos, tal como as obras de arte. Por isso, as suas possibilidades de interpretação são também inesgotáveis. [...] Uma compreensão pode contrapor-se a outra, mas sempre de modo a que ambas possam ser aceitas como compreensão que – como qualquer compreensão – contém o momento do mal-entendido. [...] ‘Toda compreensão é um mal-entendido’ não implica, com efeito, que seja verdade o inverso (HELLER, 1983, p. 38).

Esse caminho aberto por Heller possibilita, a nosso ver, uma nova perspectiva teórico-metodológica ao ensino-aprendizagem da Filosofia como recepção filosófica. No entanto, a autora faz um alerta sobre a diferença entre mal-entendido e ignorância, que consiste em qualquer interpretação que modifica os valores do sistema interpretado, ou que atribua a um filósofo frases que jamais pronunciou. O receptor filosófico sempre se objetiva e essa objetivação se funda sobre a mediação compreensiva/mal entendedora entre o sistema filosófico escolhido e o presente concretamente determinado (HELLER, 1983).

[...] há um único critério geral de separação para remediar os erros de fato, uma vez excluída a ignorância. É o mesmo que vale para toda a Filosofia ou arte: quando o intérprete subverte ou muda a hierarquia de valor, estamos diante – claramente – de um mal-entendido. Mas, na medida em que os diversos intérpretes conservam-se presos à hierarquia de valor da Filosofia de Marx, devemos qualificar toda compreensão com mal-entendidos dessa Filosofia igualmente verdadeira compreensão (HELLER, 1983, p. 143).

Uma compreensão de valor filosófico é circunscrita a determinadas classes, camadas, movimentos sociais, ou com seus interesses, necessidades e a escolha de uma Filosofia evidencia essa afinidade. A recepção filosófica implica uma relação ativa com a Filosofia, de modo que o receptor passe a vivenciá-la integralmente e desenvolva atitudes filosóficas, veja, pense e se comporte como filósofo. Dessa forma, o mal-entendido tem a função de levar a uma nova Filosofia, a um novo sistema filosófico. O mal-entendido não é um erro por ignorância, e sim a fundação de um novo sistema filosófico.

Na recepção filosófica parcial, os três momentos da objetivação da utopia racional – reflete como deves pensar, deves agir e viver – ocupam uma função isolada e esse isolamento pode excluir a possibilidade do conhecimento, até mesmo de um único sistema filosófico. “Ao contrário, a apropriação de uma única obra e,

inclusive, de uma parte de uma única obra, pode provocar o sentimento do 'eureka'. 'Ora, finalmente eu vejo!'. (HELLER, 1983, p. 41).

Heller (1983) especifica em três categorias a recepção parcial: a recepção política, a recepção iluminadora e a recepção guia do conhecimento.

#### a) Recepção política

A recepção política ocorre quando a recepção filosófica parcial é guiada unicamente pelo "reflete como deves agir". Nesse sentido, política significa toda a atividade dirigida à transformação da realidade social, e isso só é possível nas Filosofias em que a utopia é também uma utopia social, em que está presente o confronto do dever-ser com o ser, fazendo brotar as consequências sociais esperadas ou almeçadas. A Filosofia, e especialmente a Filosofia Política, é uma utopia racional. Mas, se ela não for consciente disso, poderá transformar-se em ideologia por meio da recepção política.

A recepção ideológica não é nem compreensão nem mal-entendido, mas consiste em 'extrair' do todo uma ou várias ideias, valores e formulações, em função da direção para a ação, ou melhor, da direção para o sucesso da ação. [...] Para o receptor ideológico, uma ideia filosófica, um valor ou um ideal representam efetivamente um 'sinal', um símbolo, sob cuja proteção ele alcança a vitória e com o qual legitima suas vitórias e derrotas, sua atividade ou sua renúncia a ela (HELLER, 1983, p. 44).

A proximidade entre a recepção política e a recepção ideológica é pequena e, às vezes, elas podem confundir-se na medida em que o receptor é guiado apenas pelo como se deve agir. O que as distingue é o caráter doutrinário da recepção ideológica que leva o receptor a uma ação política pontual, distanciando-se da utopia social, assumindo uma atitude proselitista.

#### b) Recepção iluminadora

Na recepção filosófica parcial iluminadora o receptor isola o momento do "como devo viver", ignorando o "como devo pensar" e "como devo agir". O que ele busca é apenas dar sentido à própria vida, não se importando com nenhuma generalização de forma de vida oferecida pela Filosofia. É uma recepção sentimental, na qual o receptor busca na Filosofia uma forma de iluminar o sentido existencial de sua vida, buscando respostas às perguntas, como, por exemplo, por que estou no mundo? Qual é minha missão neste mundo? São propícios à recepção

iluminadora, por exemplo, o estoicismo e o epicurismo, ou filosofias que dão respostas às questões existenciais, especialmente as que dão pistas de como a vida deve ser vivida. O carecimento axiológico parece ser o que move os receptores na busca desse tipo de Filosofia. Isso ocorre especialmente em momentos de crise dos valores.

Segundo a autora, essa crise manifesta-se sob dois aspectos. O primeiro é o da dissolução da comunidade caracterizada pela submissão de todos às normas. Isso faz com que não haja carecimento pessoal, pois tudo se resolve no âmbito da comunidade. E o segundo é o enfraquecimento dos princípios religiosos e, conseqüentemente, do sentimento religioso, fazendo com que as respostas, que antes a religião oferecia, já não sejam suficientes para enfrentar os desafios da própria vida. Ao buscar as respostas na Filosofia, o receptor seleciona a parte dela que ilumina sua vida.

Assim, a recepção iluminadora visa satisfazer o carecimento religioso provocado pela crise das religiões tradicionais e não pode ser chamada nem de compreensão, muito menos de mal-entendido, pois não tem sentido algum afirmar que o receptor entendeu mal ou não entendeu, quando se deteve em apenas um pequeno fragmento de um sistema filosófico ou de um autor e disso depreendeu um ensinamento que iluminou sua vida, antes sem sentido. Todas as Filosofias apresentam a possibilidade da recepção iluminadora, uma vez que é o receptor que seleciona e elege os aspectos de uma determinada Filosofia a fim de satisfazer seu carecimento religioso (HELLER, 1983).

### c) Recepção guia do conhecimento

A terceira forma de recepção parcial é, para Heller (1983), um tipo de recepção na qual o receptor se apropria do momento “reflete como devo pensar” e o transforma em guia do conhecimento. Essa forma de recepção dá a possibilidade ao cientista, por exemplo, de apropriar-se da Filosofia pelo carecimento produzido por sua tarefa científica. Nem todas as Filosofias são adequadas a esse tipo de recepção, mas somente as que têm como centro a fundação do conhecimento ou sejam sistemas filosóficos abrangentes e tenham um estatuto diverso, quer se trate das ciências da natureza ou das ciências da sociedade. O que as ciências modernas buscam na Filosofia é a emancipação por meio da construção de seu próprio método para sua realização prática. Especificamente no caso das ciências sociais, essas

buscam na Filosofia uma hierarquia de valores por meio de uma “recepção avaliativo-cognoscitiva” (p. 50).

Em primeiro lugar, porque certamente, ao procederem assim, dão um passo em direção à desfetichização das teorias da sociedade, ou seja, abstraem-se do sistema de preconceitos da consciência cotidiana. Desse modo, o momento do ‘espanto’ – o questionamento do que aparece óbvio – adquire espaço também no pensamento teórico-social. Em segundo lugar, porque – depois da escolha consciente de valores e do compromisso com eles – torna-se possível uma discussão de valor entre os sistemas teóricos, discussão através da qual, pelo menos, podem ser evitados os obstáculos representados pelos debates de valor cotidianos. E, em terceiro lugar, porque uma recepção avaliativo-cognoscitiva pode abrir caminho para a recepção completa de Filosofias. Trata-se, contudo, de um pressuposto para que Filosofia e teoria da sociedade voltem a ser encontrar. (HELLER, 1983, p. 51).

A Filosofia, em certa medida, assume o papel de aglutinadora das demandas das ciências da natureza e das ciências sociais por conta das necessidades originadas no interior da atividade científica dessas ciências, quando o cientista se coloca o imperativo de buscar na Filosofia a fundamentação e revisão de suas teorias, bem como a estruturação e crítica do método.

Após expor a compreensão de Heller (1983) acerca da recepção da Filosofia, passamos a analisar a recepção que os alunos fizeram no decorrer da pesquisa participante ao estudar o conteúdo curricular Filosofia Política, especificamente o livro **VII da República de Platão** e o Capítulo **XVII de O Príncipe de Maquiavel**.

#### 4.3 RECEPÇÃO DO CONTEÚDO FILOSOFIA POLÍTICA

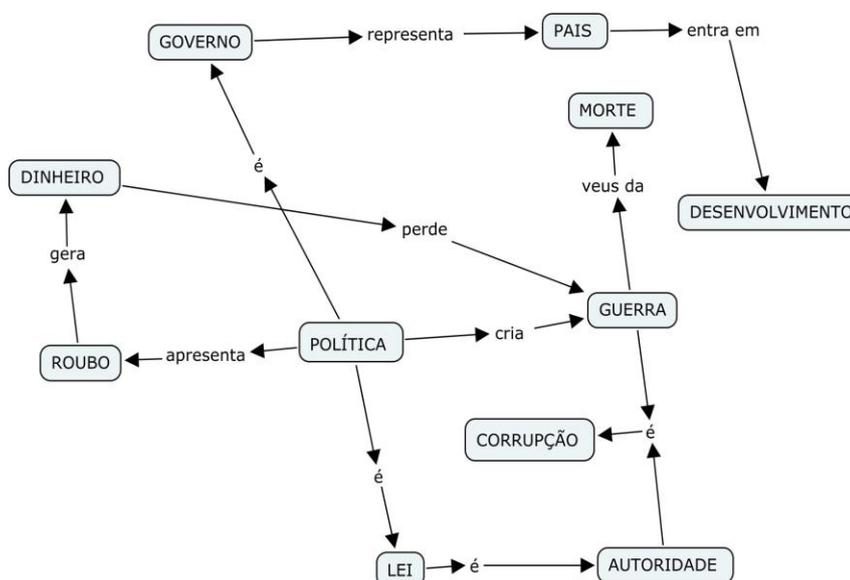
Ao analisar os materiais empíricos produzidos pelos alunos no decorrer da pesquisa de observação participante, queremos compreender o modo como eles receberam a Filosofia no processo de ensino-aprendizagem mediado pela ação docente em sala de aula.

Entendemos ser de fundamental importância analisar as formas de recepção e atitudes filosóficas dos sujeitos do Ensino Médio presentes nas produções dos alunos. Para análise da recepção e atitude filosófica dos alunos observadas na pesquisa participante, utilizamos como referência as produções selecionadas a partir das aulas com a **turma do 3º ano** com o desenvolvimento do conteúdo curricular do Ensino Médio denominado Filosofia Política, com um recorte na leitura do livro **VII de**

**A República de Platão** (2007) e no capítulo **XVII de O Príncipe de Maquiavel** (1996). A seleção dos textos produzidos pelos alunos seguiu o critério do desenvolvimento conceitual da produção, atendendo ao que foi solicitado pelo professor em cada etapa do processo.

A **primeira etapa** do trabalho teve início quando o professor-colaborador propôs aos alunos que em grupos identificassem 10 conceitos para explicar o que entendiam por política e construíssem um mapa conceitual utilizando os conceitos identificados<sup>106</sup> e unindo-os por termos de ligação, a fim de formar proposições verdadeiras<sup>107</sup>. Após produzir o mapa conceitual, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta a um amigo, explicando os conceitos utilizados no mapa conceitual, explicitando sua compreensão da política. Em seguida, as cartas foram lidas e discutidas em sala sob a mediação do professor-colaborador.

Selecionamos um dos mapas produzidos pelos alunos, no qual os conceitos representados indicam uma primeira compreensão da natureza da política.



Mapa Conceitual produzido pelos alunos

<sup>106</sup> A maior parte dos estudantes já havia sido aluno do professor-colaborador em anos anteriores e, por isso, já conheciam a técnica de construção do mapa conceitual.

<sup>107</sup> Aristóteles ressalta a importância do cuidado com o conceito para expressar a ideia “coisa”, o elemento, e, quando relacionados entre si, os conceitos apresentam sentenças que são “afirmativas ou negativas, tem de ser verdadeiras ou falsas”. As proposições são reconhecidas quando “dotadas de significação, sendo que esta ou aquela sua parte, pode ter um significado particular de alguma coisa, ou seja, que é enunciado”. O que faz com que essa sentença possa ser reconhecida como proposição? São “as que encerram verdade ou falsidade em si mesmas”.

A análise dos conceitos mostra ao menos duas compreensões que evidenciam, por um lado, conceitos que associam a política como uma forma de organizar a sociedade - governo, país, lei, desenvolvimento, autoridade – e, por outro, os conceitos associam política à ética, dinheiro, roubo, guerra, morte, corrupção.

Selecionamos alguns fragmentos das cartas escritas pelos alunos, que evidenciam os significados que eles atribuíram aos conceitos utilizados para explicar o que é política.

A política começa de fato quando um candidato se candidata a qualquer cargo dentro da política. Os políticos vão disputar nossos votos mostrando suas propostas, e promessas, que sempre visam melhorias para a população ou município. Quando o candidato consegue se eleger ele, na maioria dos casos vai tentar cumprir com os principais elementos que compõe a política. [...] Como em todos os lugares do mundo, na política, sempre haverá os corruptos, que são a minoria, assim, gerando a famosa corrupção, levando a população a criar um preconceito a tudo relacionado a política. A corrupção existe, mas não são todos os políticos que a exercem, devemos parar com esse tipo de preconceito. [...] A política tem como conceito organizar e ajudar a sociedade de uma forma democrática, mas atualmente isto não ocorre. Políticos acabam se aproveitando desse poder para tirar da sociedade o que devia ser feito melhorias, com isso eles praticam outras ações: nepotismo, onde o político coloca seus familiares na política; corrupção, desviar dinheiro usado para beneficiar a sociedade para seu bolso. Mesmo assim a política tem como dever ajudar a população, o estado e o país<sup>108</sup>.

Os alunos compreendem a política como organização da sociedade. Essa compreensão se constitui numa concepção otimista da atividade política, que é complementada pela representação da política como uma atividade que seria amparada por uma compreensão ética normativa, ou seja, de como a política deveria ser, caso os políticos agissem para o bem da sociedade.

Na compreensão dos alunos, é possível identificar elementos de uma recepção filosófica problematizadora acerca da atividade política, evidenciando, por um lado, uma compreensão idealista da atividade política, ou seja, de como gostariam que ela fosse e, por outro, trazem elementos para pensar a política como ela é de fato na vida cotidiana. É como se dissessem que a política deveria ser uma atividade tal que todos pudessem dela se orgulhar, mas que na vida cotidiana não é isso que ocorre. Ao identificar tais elementos trazidos pelos alunos o professor-colaborador potencializou a problematização referente à política, trazendo para a

---

<sup>108</sup> Transcrição de uma carta escrita por uma aluna para explicar o conceito de político no mapa conceitual.

discussão a relação entre o ideal político de Platão e a política de fato proposta por Maquiavel. Os conceitos e pré-conceitos que os alunos trouxeram de sua vida cotidiana foram importantes para que fosse possível ao professor-colaborador redimensionar seu plano de trabalho docente. Daí a importância do professor considerar em suas aulas a vida cotidiana dos alunos do Ensino Médio, que é dinâmica e diversa, pois está envolta em relações socioeconômicas no tempo e no espaço e constitui a significação da realidade, de sua individualidade e personalidade, visto que

[...] o homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (HELLER, 2008. p.33).

Ao partir do cotidiano dos alunos, o professor-colaborador abriu o diálogo fazendo com que suas indagações não ficassem no senso comum, mas avançassem no sentido de pensar de maneira rigorosa e conceitual a problemática que envolve a participação política.

A **segunda etapa** do trabalho desenvolveu-se a partir da problematização lançada anteriormente pelo professor-colaborador avançando com a tese Aristotélica, segundo a qual o “homem é naturalmente um animal político destinado a viver em sociedade” (ARISTÓTELES. 2001. p. 15). Lançando ainda diversas questões problematizadoras: “que características identificam o ser humano como animal político? Como a macro política se incorpora às características do sujeito político?”<sup>109</sup> E continua sua problematização:

No livro A República, Platão descreve as recomendações de Sócrates à Alcebiades salientando a importância do autoconhecimento, pois como posso governar os outros se não sei governar a mim mesmo? Como posso ditar aos outros se sou controlado pelos meus impulsos? Torna-se fundamental ocupar-se consigo, pois quando sou capaz de guiar-me racionalmente na busca pelo bem chega à felicidade. “Os homens não se contentam com uma vida simples: são gananciosos, ambiciosos, competitivos e invejosos, logo se cansam do que possuem e anseiam por aquilo que não têm”. (Durant, Will. A história da Filosofia. São Paulo. Ed. Nova Cultural, 1996). A partir da teoria de Platão como resolveríamos os minimizaríamos tal estrutura humana (vida fácil)? Qual a base do processo

---

<sup>109</sup> Problematização realizada pelo professor-colaborador para discutir com os alunos do 3º ano o conceito de política.

de instrução apresentado pelo filósofo Platão no Mito da Caverna e nos dias atuais?”<sup>110</sup>.

Para elucidar sua problematização, o Professor-colaborador retomou com os alunos a discussão de questões de uma pesquisa<sup>111</sup> que havia solicitado na aula anterior e deu continuidade à problematização exibindo cenas do filme “**O Enigma de Kaspar Hauser**”<sup>112</sup>. O uso das cenas do filme teve como objetivo mobilizar e desafiar os alunos, provocando-os a investigar o problema filosófico colocado anteriormente. Ao defrontar-se com o problema, o aluno, sob a mediação do professor-colaborador, colocou-se diante da problematização para a qual passou a buscar as respostas filosóficas.

Observamos que o problema filosófico proposto pelo professor-colaborador estava inserido no cotidiano dos alunos, e a contextualização realizada com as cenas do filme contribuíram para que a problematização fizesse sentido para aqueles sujeitos e, assim, levasse-os à investigação. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, o problema teve o importante papel de provocação e mobilização dos alunos, fazendo com que eles tivessem de fato um problema para resolver, com um grau de dificuldade tal que os mobilizou a ler os textos filosóficos indicados pelo professor-colaborador, levando-os a estudar, criar hipóteses, pesquisar para encontrar a resposta. Ao propor um problema filosófico para investigação discente, o docente preocupou-se em despertar o seu desejo, o seu interesse, seduzi-lo pela situação; provocar necessidade de buscar respostas.

A **terceira etapa** do trabalho ocorreu quando o professor-colaborador desenvolveu com os alunos o estudo dos dois textos: livro **VII de A República de**

---

<sup>110</sup> Relatório de observação participante. Observação realizada na turma 3<sup>o</sup>A, no dia 14/04/13. Transcrição da gravação da problematização realizada pelo professor-colaborador.

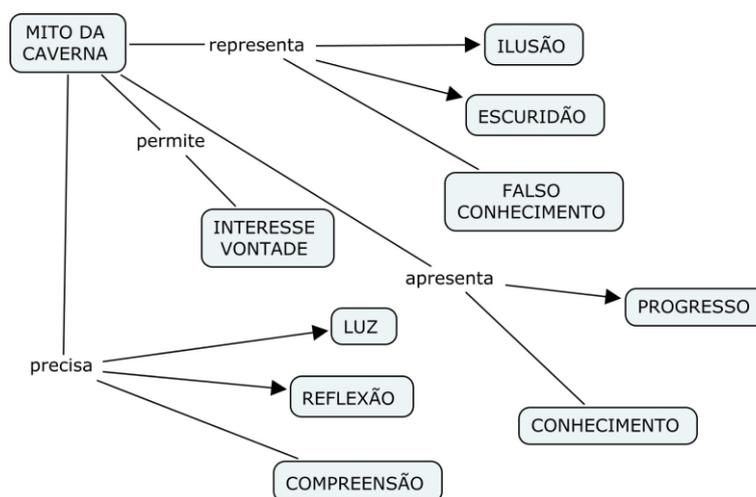
<sup>111</sup> Questões do trabalho solicitado pelo professor-colaborador para pesquisa: a) Quem são os verdadeiros responsáveis pelas decisões dos Municípios, dos Estados e do País? b) O que é governar? c) Que preparo a pessoa precisa para governar? d) O que é política? Por que ela seduz? Quais as implicações desse ato? E) Você se autogoverna? Explique em que e por quê?

<sup>112</sup> Gênero: Drama; Direção: Werner Herzog; Elenco: Brigitte Mira, Elis Pilgrim, Enno Patalas, Gloria Doer, Hans Musau, Henry Van Luck, Michael Kroeher, Volker Prechtel, Walter Ladengast, Willy Semmelrogge Duração: 101 min. Ano: 1974; País: Alemanha; Cor: Colorido; Sinopse: Kaspar Hauser é um jovem que foi trancado a vida inteira num cativo, desconhecendo toda a existência exterior. Quando ele é solto nas ruas sem motivo aparente, a sociedade se organiza para ajudar Kaspar, que sequer conseguia falar ou andar, mas este logo acaba se tornando uma atração popular. Baseado em uma história real. Disponível em: <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=796> acessado em 18/09/2013.

**Platão (2007) - Alegoria da Caverna de Platão – o capítulo XVII da obra O Príncipe, de Maquiavel (1996).**

Com o estudo do livro **VII de A República de Platão (2007)**, os alunos investigaram a concepção política de Platão, e para isso, realizaram em grupos a leitura do texto, a construção do mapa conceitual e sua apresentação<sup>113</sup> em sala, com discussões mediadas pelo professor-colaborador.<sup>114</sup>

Desse momento do trabalho, selecionamos um mapa conceitual e a transcrição da gravação do conteúdo da apresentação. Os conceitos representados pelos alunos são de uma leitura ainda inicial da **Alegoria da Caverna** de Platão, demonstrando que a compreensão do texto limitou-se apenas aos aspectos iniciais da teoria do conhecimento, quando são contrapostos conceitos como luz versus escuridão, reflexão e compreensão versus ilusão e falso conhecimento. No texto abaixo, onde há a explicação dos alunos acerca dos conceitos representados, eles demonstram compreender que a ação política é decorrente de uma certa compreensão do mundo, contrapondo aqueles que estão dentro da caverna com aqueles que passam ao conhecimento verdadeiro ao sair da caverna e, portanto, contemplam o conhecimento verdadeiro.



Mapa Conceitual produzido pelos alunos

<sup>113</sup> O professor-colaborador tinha o hábito de gravar as apresentações dos alunos sobre os mapas conceituais, bem como as discussões. Recebemos os áudios dessas apresentações que nos foram entregues pelo docente como parte do material empírico coletado.

<sup>114</sup> No decorrer de várias aulas, os alunos apresentam seus mapas conceituais desenhados em cartolina.

Então, eu coloquei algumas questões do mito da caverna que são voltadas para nossa realidade hoje. O mito da caverna representa ilusão e escuridão. A escuridão seria a falta de sabedoria. Porque quando eles viviam na caverna eles tinham conhecimento, mas era uma ilusão, porque o conhecimento que eles tinham não era realidade, era o que eles viam, que era transmitido a partir dos reflexos que a luz causava na parede, e daí eles achavam que eram imagens, que eram coisas de verdade, mas para eles significava que era a realidade, mas na verdade não era, então o homem só foi descobrir o que era mesmo a realidade, quando ele saiu da caverna, mas não foi fácil porque, alguns não queriam ver isso como a realidade, porque é a mesma coisa que a pessoa viver uma vida inteira, e daí você chegar para uma pessoa de sessenta anos e falar uma coisa que ela fazia na vida inteira dela era mentira, não era aquilo mesmo e sim outra coisa, então era difícil para alguns aceitar que a realidade era outra, então por isso eles tinham um falso conhecimento, era um conhecimento só que não era real, e também deixa eu ver, a partir de que eles saem da caverna e tentam aceitar essa realidade eles podem ter mais conhecimento e ter um progresso na sua vida, porque a partir daí eles vão ter o verdadeiro conhecimento, e... é isso.<sup>115</sup>

As discussões mediadas pelo professor-colaborador, tiveram como finalidade traçar, a partir da leitura do texto, uma compreensão da política idealista platônica e de como esta conceituação influenciou a compreensão da política no ocidente. No processo de apresentação dos mapas conceituais, observamos a importância da discussão mediada pelo professor em torno dos conceitos. Transcrevemos um trecho do áudio das aulas em que os alunos problematizam questões da política a partir da compreensão que desenvolvem da leitura do texto do livro VII de **A República** de Platão (2007), onde o aprofundamento do tema pode ser evidenciado:

Platão apresenta um concepção da política fundada no bem comum e no princípio de que a atividade política deve ser exercida exclusivamente pelos filósofos...[...] Uma pessoa que ocupa cargo eletivo deve ser boa e justa. É, de acordo com essa concepção, que até hoje, escolhemos nosso representantes. Inconscientemente buscamos nos governantes tais características, as quais fazem parte de um visão utópica<sup>116</sup>.

Após esse trabalho, o professor-colaborador retomou a problematização inicial utilizando trechos de dois vídeos – **Show de Truman**<sup>117</sup> e **Vista Minha Pele**<sup>118</sup> – a fim de discutir o problemática inicial, recolocando a seguinte questão: “a política visa o bem comum ou o interesse do governante?”

<sup>115</sup> Transcrição da gravação de áudio da apresentação do mapa conceitual sobre o Livro VII de A República de Platão (2007), constante do relatório de observação das aulas da turma do 3º ano A.

<sup>116</sup> Transcrição da gravação de áudio da fala de uma aluna realizada na turma do 3º A.

<sup>117</sup> “Show de Truman” Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=yKRMfZTcYu0> acessado em 19/09/2013.

<sup>118</sup> “Vista minha pele” Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM> Acessado em 19/09/2013.

Com a retomada da problematização inicial o professor-colaborador propõe aos alunos o estudo do capítulo **XVII d'O Príncipe, de Maquiavel** (1996), selecionando os conceitos sobre os quais o autor organiza seu pensamento político. Por conseguinte, os alunos deveriam elaborar um mapa conceitual a fim de compreender política, poder e as características do governante em *Nicolau Maquiavel*. Para mobilizar os alunos para a leitura do texto, foi exibido um vídeo documentário<sup>119</sup> sobre *Nicolau Maquiavel*, ressaltando aspectos da vida e elementos teóricos da sua Filosofia.

Após estudar o texto proposto, os alunos produziram e apresentaram os mapas conceituais. Em seguida, escreveram as respectivas cartas explicando os o mapa e responderam-nas comentando o conteúdo e os conceitos utilizados na construção do mapa conceitual. Na resposta, o interlocutor poderia concordar ou discordar, ou ainda, pedir esclarecimentos referentes aos conceitos de *Maquiavel* utilizados no mapa e na carta. O encerramento da atividade se deu com a leitura das cartas e suas respectivas respostas, seguida por considerações do professor sobre os conceitos utilizados, o que os estudantes compreendiam por política e as novas compreensões decorrentes do estudo do capítulo **XVII d'O Príncipe, de Maquiavel**.

A seguir está a carta produzida pelo aluno com a respectiva resposta:

Caro leitor, através desta carta venho lhe mostrar um pouco sobre Nicolau Maquiavel, grande figura política do século XVI, que através de seus conhecimentos escreveu O Príncipe, obra na qual retratava a maneira mais astuta de se governar e manter o poder e controle. Seja ele de forma mais passiva ou então mais cruel. Separei alguns conceitos em um mapa conceitual para facilitar o entendimento sobre esta obra. O Príncipe e a obra feita por Maquiavel no Séc. XVI. Muitos utilizam desta grande obra como um modelo a ser seguido, seja na política ou até mesmo em família para manter o controle. Uma pessoa "MAQUIAVÉLICA" é considerada sábia, astuta ou até mesmo cruel e rasteira. Um príncipe deve ter suas virtudes e seus vícios. Criou uma espécie de relação com a moral e a política para assim ter seus critérios de juízos, podendo ser visto por muitos como bondoso e ao mesmo tempo maligno, assim se submetendo a louvor ou reprovação dos demais. O homem também deve se utilizar da alternância entre a lei e a força, agindo racionalmente como um homem ou assim como um animal ele deve ter dois lados. O de um leão que não se defende das armadilhas e o de um lobo, digo raposa, que não se defende dos lobos. Assim, ele reconhece e espanta os lobos ao seu redor. Desde já agradeço a leitura.

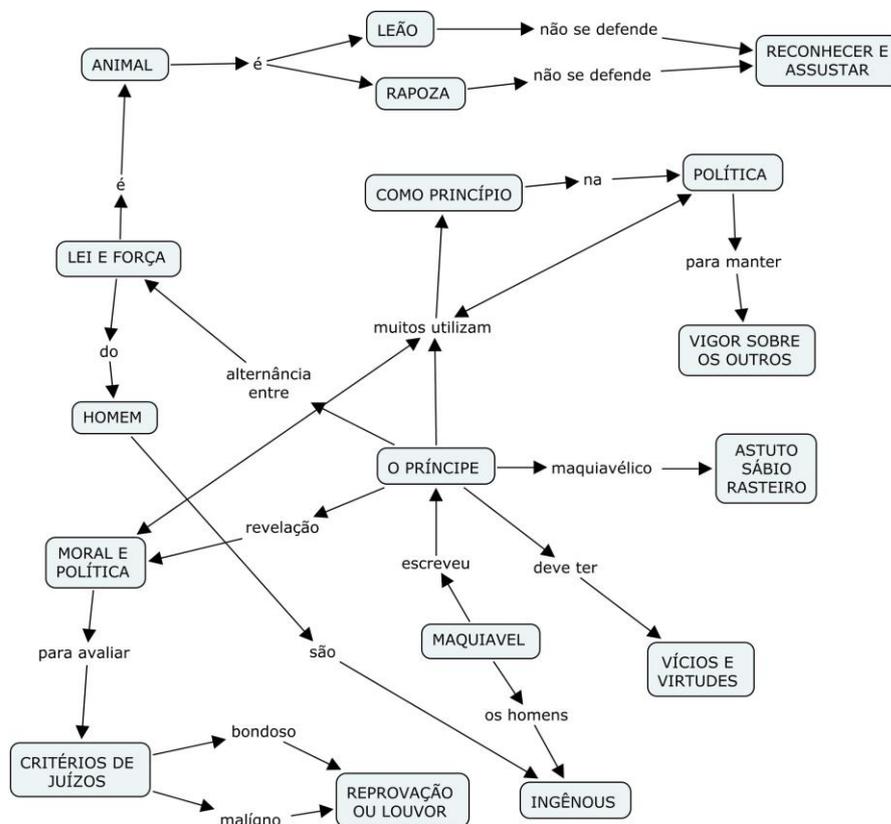
Caro amigo, respondo sua carta com maior conhecimento sobre o assunto de Nicolau Maquiavel. O que me chamou atenção em sua carta foi, principalmente, alguns conceitos onde mostra sobre o livro do príncipe, porque é seguido na política e até mesmo em família para manter o controle

---

<sup>119</sup> Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LUDOnaqziLo>

em um certo ambiente. Agora lhe faço algumas perguntas para melhor compreensão: Por que uma pessoa maquiavélica é considerada sabia? Você afirmaria que um príncipe deve ter suas virtudes e seus vícios: como assim? virtudes e seus vícios: como assim?<sup>120</sup>

Apresentamos o exemplar de um mapa conceitual produzido pelos alunos<sup>121</sup>.



Mapa Conceitual produzido pelos alunos

Durante aulas consecutivas os alunos apresentaram seus mapas conceituais mediados pelo professor-colaborador, realizaram discussões a fim de compreender o realismo político de Maquiavel e de como essa conceituação influenciou a compreensão da política no ocidente. Transcrevemos um trecho em que os alunos problematizam questões da política a partir da compreensão da leitura do texto de Maquiavel:

<sup>120</sup> Carta e resposta escrita pelos alunos do 3ºA explicitando os conceitos do Capítulo XVII constantes no Mapa conceitual apresentado acima.

<sup>121</sup> Mapa Conceitual produzido pelos alunos do 3ºA a partir da leitura do capítulo XVII de O Príncipe de Maquiavel (1996).

Para Maquiavel o político deve ser um homem de virtú e fortuna, capaz de conhecer as circunstâncias que lhe são entregues e sabendo tomar vantagem das oportunidades da vida para conquistar e manter-se no poder. Deve manter uma boa aparência, porém suas atitudes devem buscar manter-se no poder. Porém os atos do governante não devem ser guiados de acordo com a moral, mas sim pelo o que é necessário para manter-se como príncipe e para atender os anseios de seu povo, com quem deve aliar-se [...] assim podemos considerar o maquiavelismo para entender os políticos atuais que exibem aparência desejada quando necessária, porém seus atos não partem, em maioria, pelo bem do povo, mas sim dos anseios pessoais<sup>122</sup>.

A **quarta etapa** do trabalho ocorreu com a aplicação de uma prova escrita, na qual os alunos responderam a questões discursivas, comparando a concepção Política de Platão<sup>123</sup> e de Maquiavel<sup>124</sup>.

Algumas respostas ficaram restritas a analisar a compreensão da política em Platão:

Para Platão a pessoa que possui autonomia e pode governar a si próprio é capaz de governar os outros. [...] mostra o homem como ele deveria ser: homem que se ligam e acredita naquilo que vê e não naquilo que é verdade; O homem é acostumado com tudo o que lhe é apresentado e muitas vezes não é a verdade. Mas Platão diz que para governar precisa-se de sabedoria e não aceitar tudo aquilo que lhe é apresentado pois é considerado ignorância; Platão acredita que para governar a pessoa tem que ter estudo e sabedoria, por que a pessoa não pode acreditar em tudo o que vê, e sua Filosofia política consiste em que uma pessoa que quer tomar decisões que afetam os outros tem que saber o que faz agir com ignorância; O homem é um medíocre que só quer ficar no seu mundinho sem sair dele, já o filósofo que sair e não quer mais voltar; O político é um ser superior que governa com sabedoria e conhecimento em nome de todos. Para que uma pessoa possa governar ele tem que pensar sempre na coletividade e não só no que favorece a ela mesma. A visão do homem para ele é o homem ideal, ou seja, como o homem deveria ser e não como ele é, mas sem perceber que o homem não é o ideal<sup>125</sup>.

Outras respostas focaram a análise sobre a compreensão da política a partir de Maquiavel:

---

<sup>122</sup> Transcrição da gravação do áudio da discussão dos alunos do 3º A, discutindo Maquiavel.

<sup>123</sup> a) Qual a visão do homem para Platão e como isso se relaciona com sua concepção da Política? Justifique sua resposta a partir do mito da caverna. b) No que consiste a concepção Política para Platão. Explique quem deve governar e por quê?

<sup>124</sup> a) Como Maquiavel caracteriza o homem? b) Qual a interferência desta característica no pensamento Político do florentino?

<sup>125</sup> Resposta dos alunos transcritas da prova escrita sobre a concepção da política em Platão e Maquiavel, constante no relatório de observação participante.

O homem é egoísta e mal por natureza; Maquiavel caracteriza o homem como sendo um ser egoísta e ingrato, que pensa só em si mesmo e não nos outros.. É egoísta com seus bens materiais. Usando assim sua inteligência para governar bem para si. Ele mostra para nós a realidade da qual muitas vezes não gostaríamos de ouvir e ver; Maquiavel caracteriza o homem como frio e calculista, muito interessado e, bens materiais, ocorre que o homem que governa assim e não se lembre de ser bom, não pode governar; Maquiavel diz que entre a bondade e a crueldade é melhor ser cruel, pois o respeito será atingido. Mas o homem não pode ser só cruel, ele tem que saber agir com bondade também. Mas tendo que escolher e melhor ser cruel. Do caso do bem e mal o príncipe é visto como mal por alguns, mas se ele for bom muitas vezes casa-se a desordem, como o exemplo do texto em que a cidade acabou em ruínas e porque o que estava no comando, que deveria mostrar rigidez, não fez isso e portanto não teve como montar e ninguém o respeitava. Mas o príncipe nos mostra que ser cruel não é ser mal e ser bom nem sempre é a solução para tudo; Como um desprezível, que enquanto é bom é útil e a ele entrega o coração e a alma, mas e não é mais útil te dá as costas; Caracteriza o homem como mal e é esse mal traz discernimento e consegue governar<sup>126</sup>.

Sobre a compreensão do significado da política, encontramos evidências de que uma parte dos alunos manifestou uma compreensão idealista associada à Platão:

A política consiste em um meio de procurar algo mais justo que ajude no bem comum. Seria basicamente a concepção de quem deve governar e com quais critérios e formas de governo devemos aceitar. É o domínio e o governo de si<sup>127</sup>.

Outra parte dos alunos apresentou compreensões pautados nas leituras de Maquiavel:

Quem governa deve ter o discernimento mínimo para saber controlar e impor leis e respeito na política. É a procura do melhor modo de governar de modo que seja o melhor para todos. É saber usar o bem e o mal. É a parte da Filosofia que lida com o que fazemos e como fazemos<sup>128</sup>.

Um grupo de alunos comparou em suas respostas a concepção política de Platão e de Maquiavel a fim de problematizar questões do cotidiano da política atual:

Platão e Maquiavel viveram em tempos diferentes e, portanto apresentam diferentes pontos de vista sobre a realidade política. Platão nasceu na Grécia Antiga e foi discípulo de Sócrates, como consequência ele atribui à

---

<sup>126</sup> Resposta dos alunos transcritas da prova escrita sobre a concepção da política em Platão e Maquiavel, constante no relatório de observação participante

<sup>127</sup> Respostas dos alunos transcritas da prova escrita sobre a concepção de política.

<sup>128</sup> Respostas dos alunos transcritas da prova escrita sobre a concepção de política

sociedade justa aquela que possui uma ordem social hierarquizada, na qual cada membro de cada “estamento” da sociedade ideal estava feliz e realizado por se realizar e por estar realizando atividades segundo sua “alma”. [...] Maquiavel nasceu em Florença na época do Renascimento e no seu livro “O Príncipe” ele recusou a ideia de um governante ideal que, para tal, deveria seguir algumas normas, entre elas a ideia de que ele deveria ser temido, porém nunca odiado, deveria conseguir manter a aparência de governante bom e dedicado enquanto esteve agindo sobre seus interesses e de seu reino. Os membros dos três poderes brasileiros (judiciário, executivo e legislativo) são considerados pessoas públicas e representam determinados valores da sociedade, porém precisam criar uma imagem de moralmente habilidosos, segundo padrões da sociedade atual, com isso mesmo que não o façam conseguem realizar atividades políticas almeçadas e isso reflete a influência das obras grega e renascentista na construção da moderna política<sup>129</sup>.

A **quinta etapa** do trabalho ocorreu quando o professor-colaborador solicitou aos alunos que, com base no estudo do conteúdo curricular Filosofia Política e nos materiais produzidos no decorrer das aulas, realizassem uma auto-avaliação. A intenção do professor-colaborador foi a de comparar o primeiro momento da investigação, quando os alunos produziram o primeiro mapa sobre o que compreendiam por política com o segundo mapa do estudo do Livro VII de **A República** de Platão (2007) e com o terceiro momento, quando os alunos estudaram capítulo XVII de **O Príncipe**, de Maquiavel (1996).

Eu aprendi que a política pode ser levada tanto para o bem e para o mal e que a política está presente em todo no nosso dia a dia. Nem tudo o que acontece envolvendo a política e poder é como a gente pensa, mesmo o meu pensamento sendo o mesmo algumas coisas foram se esclarecendo. [...] Eu ainda tenho o mesmo pensamento sobre o poder e política de antes. Penso que todos precisamos de alguém no poder, para poder administrar, preservar e melhorar nossa convivência perante a comunidade. Infelizmente nem todos são capacitados para isso. [...] Antes a política para mim era algo distante, mas após as atividades, quando tive que refletir sobre o assunto percebi que a política é algo muito mais importante e que depende de mim e dos eleitos pelo povo para funcionar, e que temos que tomar cuidado com o poder que ele pode trazer coisa boas para todos ou algo que pode parecer bom, mas que vista por outros olhos se torna ruim ou prejudicial. [...] Meu pensamento antes em relação ao meu material que é sobre política e Mito da Caverna é que em relação a política eu pensava que só dependia de poder e dinheiro agora eu já tenho outra visão de uma política que utiliza o conhecimento moral e é claro o poder, já sobre o mito da caverna é algo que para quem vive na “caverna” é real, mas o mundo fora dela é totalmente diferente<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> Respostas dos alunos transcritas da prova escrita sobre a concepção da política em Platão e Maquiavel, constante no relatório de observação participante.

<sup>130</sup> Autoavaliação dos alunos do 3º ano após o trabalho com o conteúdo curricular Filosofia Política. Fragmentos do relatório de observação participante.

As produções dos alunos realizadas nessa etapa do trabalho nos possibilitaram analisar o processo de ensino-aprendizagem e compreender as permanências e mudanças na forma de compreender a política e de como eles foram apropriando-se da problematização, dos conceitos e autores da Filosofia para problematizar e compreender aspectos dos problemas políticos do cotidiano. Com esse exercício, compreendemos que a recepção filosófica em sala ocorre mediada praxiologicamente pela ação docente, e que a mediação do professor-colaborador foi significativa para a forma como ocorreu a recepção do conteúdo curricular Filosofia Política de Platão e Maquiavel. No intuito de compreender a importância desse, processo analisaremos a seguir a atitude desenvolvida pelos alunos.

#### 4.4 ATITUDE FILOSÓFICA DOS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

Para análise da atitude filosófica, que os alunos da 3ª série do Ensino Médio desenvolveram após a recepção da Filosofia, examinaremos como eles se posicionaram diante da Filosofia, experiência pela qual passaram durante os três anos do Ensino Médio e, mais recentemente, pelo estudo do conteúdo curricular Filosofia Política.

Após esse trabalho, o professor-colaborador propôs aos alunos que escrevessem uma carta<sup>131</sup> a um amigo, que hipoteticamente havia lhes perguntando sobre se deveria ou não estudar Filosofia. Esse trabalho resultou numa coletânea de cartas escritas pelos alunos e que nos foram repassadas pelo professor-colaborador. Para análise desses documentos, selecionamos algumas produções, tendo como critério o posicionamento dos alunos em relação à questão central proposta pelo professor: “o que você pensa sobre aprender Filosofia?”

---

<sup>131</sup> O professor-colaborador informou-nos que pensou em utilizar esse recurso quando leu o livro de Beneti (2006) e constatou que a autora utilizou esse instrumento em sua pesquisa de doutorado desenvolvida com alunos de 1º, 2º e 3º anos para identificar como os alunos se posicionam diante do ensino de Filosofia. Na obra lida, a autora apresenta o modo como usou o instrumento de pesquisa. “Aos alunos foi dirigido um pedido, o qual comportava a possibilidade de escreverem acerca de sua relação com a Filosofia, sobre o que tem de importante em aprender e sobre as experiências obtidas com tal contato. O texto foi elaborado nos seguintes termos: Um amigo de que você gosta muito lhe manda uma carta em que diz que terá a oportunidade de escolher entre estudar ou não Filosofia. Para tomar essa decisão, ele resolveu saber o que você pensa sobre aprender Filosofia. Ele deseja saber quais são as dificuldades que irá encontrar ao estudá-la e o que será legal nesses estudos. Ele conta com sua sinceridade nas respostas e espera ansioso para tomar uma decisão. Você pode escrever a carta de resposta, utilizando nomes de ficção para você e seu amigo” (BENETTI, 2006, P. 54).

A análise das produções dos alunos nos possibilitou chegar a três categorizações iniciais para compreensão das atitudes filosóficas desenvolvidas no processo de recepção da Filosofia em sala de aula: atitude de estranhamento; atitude iluminadora; atitude crítica.

#### 4.4.1 Atitude de estranhamento

Para Chauí (2003), o estranhamento é uma atitude filosófica provocada pelo rompimento com a atitude dogmática ou natural, por meio da qual aceitamos tudo sem nada questionar. O estranhamento nos faz romper com nossas crenças cotidianas e atitudes que nos pareciam familiares. O estranhamento pode servir para manter o dogmatismo ou despertar para o desejo de buscar a verdade. Nas produções dos alunos, observamos a atitude de estranhamento diante da Filosofia com duas características principais, as quais podemos evidenciar nos fragmentos citados a seguir. O primeiro estranhamento consiste em que os alunos receberam a Filosofia como sendo “**uma matéria difícil de estudar**”. O que depreendemos do texto dos alunos é que o estudo da Filosofia impõe uma mudança no *habitus* (BOURDIEU, 1996, 1982, 1979), estabelecido no cotidiano escolar pelas demais disciplinas, em geral pautadas nos métodos e procedimentos utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. De alguma forma, o modo como o professor-colaborador, mediador praxiológico, desenvolveu novos ritos de ensino-aprendizagem provocou nos alunos o estranhamento ao perceberem que os ritos utilizados nas demais disciplinas eram insuficientes para levá-los a compreender aquele novo conteúdo.

A dificuldade em compreender leva à atitude de reserva e os alunos chegam à conclusão de que a Filosofia é um conhecimento que não faz nenhum sentido, já que não combina com a lógica de sua experiência social. Deste modo, há uma volta ao dogmatismo inicial e um estranhamento com a Filosofia.

Eu sinceramente, não estudaria Filosofia, pois é uma matéria que exige muita concentração, esforço, estudo, enfim, uma matéria mais difícil de estudar em relação as outras. E que por mais que ela te mostre como realmente funciona o mundo, ela te faz ficar ainda mais confuso com relação a tudo. [...] estudar Filosofia é meio complicado e realmente tudo sobre Filosofia é complicado. Aquelas perguntas do porquê das coisas, de onde as coisas surgem, aqueles filósofos estranhos, eu não entendo é nada daquilo e conforme o professor que ensina te deixa mais confuso ainda, se eu tivesse que escolher, preferiria não estudar Filosofia. [...] estudar eu até estudo mas eu não gosto, eu não gosto porque eu não acredito na maioria

das coisas. [...] na minha opinião já acho que a Filosofia tem dois lados o bom e o ruim, e são muitos mitos, várias teorias que são difíceis de entender [...] você tem que prestar muita atenção em tudo para resolver as questões, interpretar bem os textos e compreender muito os assuntos propostos [...] fala de bastante coisas, é difícil de entender rapidamente, leva um certo tempo para você aprender [...] e tem coisas que não fazem sentido.

O segundo estranhamento ocorreu quando o aluno recebe a Filosofia como sendo **“um conhecimento que não é útil”**.

É conhecido o episódio narrado por Platão no diálogo<sup>132</sup> “Górgias”, em que Sócrates é repreendido por Cálicles pela forma como se dedica à Filosofia:

Essa é a verdade, que tu mesmo reconhecerias se deixasses de lado a Filosofia e te dedicasses a ocupações mais importantes. A Filosofia, Sócrates, é de fato, muito atraente para quem a estuda com moderação na mocidade, porém acaba por arruinar quem a ela se dedica mais tempo do que fora razoável. [...] É belo o estudo da Filosofia até onde for auxiliar da educação, não sendo essa atividade desdouro para os moços. Mas prosseguir nesse estudo até idade avançada, é coisa supinamente ridícula [...] (PLATÃO, p. 40 2010).

No seu estranhamento, Cálicles compreende que a Filosofia é inútil para as questões que envolvem a lógica da organização da vida cotidiana. Suas preocupações, embora legítimas, o impedem de pensar o cotidiano para além de sua cotidianidade aparente e dogmática. O estranhamento dos sujeitos do ensino Médio em relação à Filosofia também é legítimo, pois é fundado nas esferas da vida cotidiana pautada em diversas lógicas, como a do mercado, que estabelece a utilidade imediata como critério de valoração econômica, por isso a Filosofia é recebida como inútil, não é produtiva, pois fica perdendo tempo discutindo assuntos que não fazem sentido.

[...] Nem é por não compreender, é porque não acho útil para o meu futuro, eu não vou ficar questionando meu patrão, não vou ficar questionando ninguém com a Filosofia, sobre a Filosofia, eu acho isso. [...] Filosofia tem que pensar demais e eu não gosto disso. [...] eu gosto de estudar coisas que eu entendo, matemática por exemplo, já coisas que eu não entendo eu não gosto e também, tipo, que vai ter alguma utilidade para o meu futuro, igual matemática, português... essas coisa assim que tem mais a ver com meu futuro e Filosofia eu acho que não tem. [...] as vezes eu acho que pode ajudar a entender algumas coisas, mas não faz tanto sentido... não sei, mas eu não faço questão de entender tantas coisas... eu acho que não tem

---

<sup>132</sup> Versão eletrônica do diálogo platônico “Górgias” Tradução: Carlos Alberto Nunes - Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>

porque querer entender, você acaba ficando louco né...igual todos os filósofos... e se matando. [...] o professor perdia tanto tempo falando sobre o Sócrates, eu acho meio desnecessário, o que gente vai precisar no futuro sobre Sócrates, na verdade em geral é o negócio do porquê né? Eu acho que nem tudo precisa ser questionado, tem coisas que são feitas assim e é assim mesmo, não precisa questionar<sup>133</sup>.

Da produção e compreensão dos alunos, podemos inferir que além de inútil, por não ser uma ciência prática, ela é inútil por ser perigosa, pois serve para questionar a ordem estabelecida naturalmente, já que “tem coisas que são assim e é assim mesmo”. Há também o estranhamento quando se compara a Filosofia com disciplinas como português e matemática, por exemplo. O aluno entende que elas têm uma utilidade prática para seu futuro, como saber ler, escrever, calcular. Já a Filosofia é inútil, pois não tem estas funcionalidades imediatas e os seus rituais de aprendizagem não são reconhecidos pelos estudos como, são os de português e matemática.

#### 4.4.2 Atitude problematizadora

Chamamos de atitude problematizadora o modo como os alunos receberam e se posicionaram diante da Filosofia como sendo um conhecimento **“crucial na formação do senso crítico”**. É uma atitude de aceitação existencial da Filosofia que lhes poderá ajudar: a viver melhor questionando as coisas, tanto as abstratas como as concretas fazendo ir além; participar de discussões interessantes; poder expressar a própria opinião e aceitar a dos demais; abrir a mente e viajar na imaginação; compreender os acontecimentos do mundo e as pessoas, entendendo como tudo funciona:

Eu acredito que você deve estudar pois, a Filosofia é crucial na formação do nosso senso crítico. Ela nos faz questionar coisas materiais, abstratas, mutáveis e imutáveis. Nos faz perceber as coisas ao nosso redor. [...] é uma matéria que te faz ir além, questionar mais sobre as coisas, gera discussões interessantes, pois faz com que cada pessoa expresse a sua opinião e como todos nós temos opiniões diferentes, nos faz pensar em todas as opiniões. Se você tiver oportunidade estude Filosofia, pois irá abrir mais a sua mente e te fará bem, eu aprendi muito na Filosofia. Na Filosofia você vai viajar mais do que imagina, vai falar sobre vários assuntos interessantes e é claro que vai rolar várias discussões, mas você vai adorar. Essa matéria estuda os acontecimentos do mundo, mas não sobre o conhecimento das coisas, mas sim sobre as pessoas, pois o estudo do

---

<sup>133</sup> Transcrição de trechos das cartas escritas pelos alunos no final de pesquisa de observação para incentivar ou não um amigo a estudar Filosofia.

conteúdo da matéria de Filosofia nos permite ver com mais clareza como funciona o mundo, e com realmente é que funciona<sup>134</sup>.

Segundo Heller (1983), na recepção iluminadora o receptor concentra-se no momento do como devo viver, e compreende que a Filosofia pode ajudá-lo a viver melhor. Essa compreensão está muito próxima daquilo que Pitágoras anunciava como sendo a Filosofia, a amizade pela sabedoria. Nesse sentido os alunos assumiram a atitude filosófica, buscando **“tornar-se amigo do conhecimento”** e de como esse conhecimento pode fazê-lo viver melhor.

[...] A Filosofia faz vermos as nossas vidas com outros olhos. Nos faz perceber que nossas opiniões e pensamentos não é algo limitado. Para a Filosofia você se torna amigo do conhecimento, você aceita e não retrai. [...] Ela vai ajudar a entender muitos conceitos e outras coisas que você não entende agora, assim como eu não entendia. [...] a Filosofia não é um bicho de sete cabeças, pelo contrário é uma matéria onde você vai além dos seus pensamentos, do seu modo de pensar e o seu modo de olhar o mundo, estudando a Filosofia você só tem a ganhar [...] você irá encontrar alguns objetivos e muitos conhecimentos e algumas dificuldades não vão te impedir de aprender<sup>135</sup>

Ao analisar os textos produzidos nas cartas, inferimos que os alunos mobilizam diversas lógicas de ação, que são decorrentes de sua experiência social (DUBET, 1994). Dentre elas, está o próprio processo de escolarização que representa uma importante esfera da vida cotidiana destes sujeitos (HELLER, 2004, 1983). Os alunos relacionam o processo de escolarização e o estudo da Filosofia com o aprendizado do uso de uma ferramenta para **“observação do mundo e a sociedade”**.

[...] Essa matéria faz com que nós observemos o mundo a sociedade com uma clareza e faz com que crie uma outra clareza e faz com que você crie uma outra visão em relação a sociedade. E isso pode fazer com que mude, afete, e até melhore o cotidiano e a convivência com a sociedade. [...] Vai ser legal porque você terá que colocar a cabeça pra pensar. Sair do que todo mundo acha, sair do senso comum e expressar a sua opinião baseada naquilo que está estudando. [...] estudar Filosofia levará você a pensar sobre coisas que nunca pensou, ou talvez coisas que você achasse sem importância, mas na verdade iam muito mais além do que você imaginava.[...] a Filosofia ajuda muito esclarecer suas opiniões, para que mais tarde você tenha o poder de expor e de falar o que você acha que é

---

<sup>134</sup> Transcrição de trechos das cartas escritas pelos alunos no final de pesquisa de observação para incentivar ou não um amigo a estudar Filosofia.

<sup>135</sup> Transcrição de trechos das cartas escritas pelos alunos no final de pesquisa de observação para incentivar ou não um amigo a estudar Filosofia.

certo dizer. Posso lhe afirmar que isso irá te ajudar muito lá na frente, são assuntos delicados que a Filosofia nos apresenta.[...] a Filosofia é uma forma de olhar o mundo, pessoas e política de outra forma saber como as pessoas enxergam, aspectos que na Filosofia você poderá conhecer<sup>136</sup>.

Ao posicionar-se como observadores do mundo e da sociedade utilizando a Filosofia como ferramenta, os alunos demonstram compreender que é possível explicar o mundo e a sociedade para além do que é aparente, e que existem muitos outros sentidos que podem ser investigados, superando o senso comum e desenvolvendo a capacidade de análise e descobrir outras formas de ver o mundo.

#### 4.4.3 Atitude crítica

É recorrente na Filosofia a compreensão de que seu exercício contribui para o desenvolvimento da atitude crítica daqueles que dela se ocupam como atitude filosófica negativa, questionando o senso comum, os pré-conceitos e pré-juízos, e os dogmatismos presentes na vida cotidiana, ou como atitude filosófica positiva, levando o sujeito a fazer perguntas sobre o que são, como são, por que são as coisas, as ideias, os fatos etc.? (CHAUÍ, 2003).

No modo como os alunos assumiram uma determinada atitude filosófica diante da Filosofia, compreendemos que desenvolveram uma atitude crítica diante da própria Filosofia ao afirmar que essa é “**complicada, mas boa para aprimorar seus conhecimentos**”. Ou seja, é difícil estudar Filosofia, existem muitas dificuldades para compreender os conceitos, mas essa empreitada poderá levá-los a lugares inesperados.

Eu aconselho que estude Filosofia, é uma matéria complicada mas boa para aprimorar seus conhecimentos sobre a mente humana. Eu achei muito legal estudar Filosofia, eu acho que você vai gostar também, é claro que vai ter dificuldades mas com certeza seu professor vai te ajudar e pode contar comigo também. [...] Está certo que no começo você vai encontrar dificuldades para encontrar os conceitos em certos textos, mas com o tempo você vai perceber que não é nada muito complicado.[...] É uma matéria meio difícil de compreender, mas se você não conversar e prestar atenção vai muito bem.[...] Quanto as dificuldades, em qualquer situação você irá encontrar, aliás, a sociedade toda deixa de fazer algo que gosta por conta dos medos do que irá encontrar pela frente.[...] Você irá passar por muitas dificuldades mas tudo irá recompensar lá na frente, pois a Filosofia é como um labirinto que quando você menos espera você achará a saída para suas dúvidas. [...] É uma matéria que exige muito de seu raciocínio. Às vezes chega a ser tedioso, A Filosofia é uma matéria em que você precisará ter muita atenção, pensará muito, deverá estudar muito, então, se você se

---

<sup>136</sup> Idem.

esforçar, terá sucesso. Você vai encontrar algumas dificuldades para entender o assunto, mas com um pouco de paciência você consegue<sup>137</sup>.

O primeiro momento da recepção filosófica do não especialista em Filosofia, segundo Heller (1983), ocorre quando o sujeito se coloca a questão de “como devo pensar”. Esse modo de receber a Filosofia leva o receptor a um tipo de atitude filosófica que é o de acreditar que a Filosofia **“é uma matéria muito complexa, mas te faz ir além”**. E por que é uma matéria complexa?

[...] Estudar Filosofia é algo trabalhoso mas tem algo nela que nos faz pensar sobre ela em vários jeitos. Na Filosofia quando você chega em um assunto, ele leva o pensamento em várias possibilidades de se discutir sobre outro assunto e pode chegar a se utilizar na vida pessoal. [...] você aprende um pouco mais sobre como são os governos, a relação com a sociedade e tudo mais. [...] Adquirir conhecimento não é algo fácil: exige muita dedicação, vontade, esforço e empenho. Mas, isto trará um grande diferencial para você. Aprender nunca é demais, e valerá a pena. Apesar das horas em que precisará ler muito, pesquisar e ler mais. Não será fácil ou divertido, mas, te aconselho a tentar. [...] é uma matéria muito complexa, mas te faz ir além, com ela você pode expressar sua opinião e conhecer a opinião de outros colegas. [...]mas realmente é uma matéria que te leva a desenvolver sua maneira de pensar. [...] e como outras matérias também a gente tem dificuldade de aprendizagem<sup>138</sup>.

A complexidade da Filosofia se constitui no desafio de pensar de vários jeitos, abrindo possibilidades para discutir política e sua relação com a sociedade. É complexa, pois exige estudo, esforço, dedicação, e, como em outras disciplinas, a dificuldade de aprendizagem é um desafio a ser superado. Observamos aqui uma atitude filosófica que reconhece as dificuldades e limites que um jovem de Ensino Médio tem ao estudar Filosofia. Mas isso pode ser superado e o resultado a ser alcançado será muito maior do que o desafio enfrentado.

---

<sup>137</sup> Transcrição de trechos das cartas escritas pelos alunos no final de pesquisa de observação para incentivar ou não um amigo a estudar Filosofia.

<sup>138</sup> Idem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Sempre que uma Razão se expressa, inventa Filosofia.  
[...] uma Razão só se expressa ao providenciar seus temas, sua linguagem, decorrência de encontrar-se em sua posição.  
(Roberto Gomes).*

O percurso dessa pesquisa nos impôs o desafio epistemológico de investigar o cotidiano escolar da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio sem nos prendermos à cotidianidade das observações empíricas, para que pudéssemos construir análises qualitativas que nos possibilitassem compreender o significado da aprendizagem da Filosofia e construir uma contribuição, ainda que pontual e provisória, para a pesquisa sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Ao nos colocarmos o problema do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio, descobrimos que, para responder às questões referentes a esse problema, precisávamos antes compreender o sujeito dessa aprendizagem. Quem é o sujeito do Ensino Médio? Que importância ele ocupa no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia? Qual a importância da educação, da cultura, da escola e das TIC na forma como esses sujeitos se apropriam da Filosofia?

No processo de pesquisa encontramos indicativos de que o sujeito do ensino-aprendizagem da Filosofia é localizado nas esferas da vida cotidiana, fazendo escolhas e posicionando-se a partir de situações concretas, avaliando de modo prático as possibilidades e limites de suas escolhas no âmbito de sua subjetividade.

O jovem do Ensino Médio é também um sujeito socialmente localizado que se orienta pelas lógicas da integração, da estratégia e da subjetivação que regem sua experiência social. A escola é uma de suas possibilidades de realização epistêmica, onde ele pode articular sua experiência com as lógicas do mercado, da cultura e da comunidade, mas não a única, pois ele está envolvido em muitas outras esferas da vida cotidiana, uma vez que ele vive e está inserido em relações familiares, com os diferentes grupos sociais (tribos), a partir dos quais ele concretiza seu círculo de relacionamento, sua inserção no mundo produtivo e de consumo, sua vinculação

com as atividades de cultura, esporte e lazer, ou seja, há uma infinidade de possibilidades, a partir das quais esse sujeito epistêmico, histórico/social se constitui.

O jovem, sujeito do Ensino Médio, está aberto a inúmeras possibilidades e exercer sua criatividade, mas pode fechar-se e resistir àquilo que não lhe faça sentido e não se apresente como alternativa e finalidade concreta, como a escola e o processo de escolarização e, mais especificamente, ao modo como se relaciona com a Filosofia em sala de aula.

É também aluno no cotidiano escolar e sobre o qual recai a responsabilidade de estudar os conteúdos de uma série de disciplinas, além de dar conta de sua vida cotidiana. Ele é um ser humano dotado de qualidades, de imperfeições e de uma vida social, cultural, econômica etc.

O jovem do Ensino Médio não pode ser concebido como é idealizado nos projetos governamentais e econômicos. É um ser espontâneo, com fraquezas e virtudes, defeitos e capacidades e que vive num mundo concreto, repleto de acontecimentos e distrações.

Qual o significado da aprendizagem filosófica para o jovem do Ensino Médio? Ao buscar responder a essa pergunta, encontramos evidência de que ela está profundamente imbricada com a atitude do jovem diante da vida cotidiana, na qual está inserido, orientando-se pelas lógicas de ação de sua experiência social. Fazem parte das esferas da vida cotidiana e lógicas de ação da experiência social do cotidiano escolar e, especificamente, o cotidiano das aulas de Filosofia. Nosso desafio ao longo desta pesquisa foi o de responder a pergunta: qual é a atitude do jovem na recepção da Filosofia no Ensino Médio?

Para compreender o sentido dessa problemática, precisamos nos perguntar: qual o papel da mediação docente entre os sujeitos da aprendizagem no Ensino Médio e os conteúdos filosóficos: problemas e conceitos? Como a mediação praxiológica do professor contribuiu para o desenvolvimento da atitude filosófica dos sujeitos da pesquisa?

Não se trata aqui de transpor as compreensões de recepção filosófica de Heller (2003) para a forma de recepção realizada pelos alunos, mas analisar qualitativamente suas produções acerca da Filosofia nos textos de Platão e Maquiavel, identificando a proximidade dessa recepção com o que Heller chama de **recepção guia do conhecimento**, fundada na atitude filosófica - como devo

pensar? - de natureza cognitiva e que, dependendo do seu nível de intensidade, possibilita – não necessariamente – o desenvolvimento das outras duas atitudes como respostas às perguntas: “como devo agir?” e “como devo viver?”.

Para compreender a recepção dos alunos acerca do conteúdo curricular Filosofia Política e o desenvolvimento da atitude filosófica nos concentramos na análise do trabalho desenvolvido pelo professor-colaborador em sala de aula organizando-o em três momentos.

No **primeiro momento**, o trabalho mediador do professor-colaborador evidencia-se com a problematização do conteúdo, quando usou vídeos selecionados criteriosamente para esse fim e uma estratégia específica para leitura dos textos clássicos, fazendo uso dos mapas conceituais, instigando os alunos a identificarem e analisarem conceitos filosóficos, e também o uso da linguagem - oral e escrita - como forma de exercitar a argumentação, a crítica, o debate e a contradição, fazendo com que percebessem, por meio da maiêutica socrática, os limites de suas formulações, ideias, juízos etc.

O **segundo momento**, quando o professor-colaborador, concomitantemente à problematização inicial, propôs aos alunos o estudo dos textos clássicos – Platão e Maquiavel - fazendo uso de metodologias e recursos adequados à leitura e estudo dos textos. Esse processo teve como objetivo buscar referências conceituais para a compreensão do problema. Os resultados dessa investigação foram socializados em sala de aula, fazendo uso da linguagem oral e escrita, com a realização de seminários para apresentação e discussão dos mapas conceituais produzidos pelos alunos.

O papel mediador do professor-colaborador também pode ser evidenciado nas entrevistas realizadas com os alunos, dando conta de como compreenderam os rituais de aprendizagem filosófica desenvolvidos no intuito de tornar a aula de Filosofia um laboratório de investigação filosófica. Os alunos compreenderam que estudar Filosofia exige métodos e mediações: “[...] quando o professor faz a gente debater você quer defender seu ponto de vista e “C” quer defender o dela. O mais importante em minha opinião é o método e a gente acaba levando isso pra fora da sala de aula”<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> Entrevista realizada com os alunos participantes da pesquisa.

Ao dizer que levam para fora da sala o método de discussão que exercitaram durante as aulas, os alunos evidenciam que, além do conteúdo discutido em sala, eles apropriaram-se de um certo modo de pensar e discutir questões com as quais não estavam habituados no cotidiano escolar.

A introdução do mapa conceitual como metodologia para a leitura dos textos clássicos de Filosofia é evidenciada pelos alunos como uma mediação importante, pois encontram nos textos os conceitos que os ajudam a compreender os problemas da vida cotidiana e que são colocados em discussão em sala de aula: “Porque daí você coloca os principais pontos de um texto, ou de um assunto que você vai relacionando e entendendo por que você acha aquilo”<sup>140</sup>.

É importante notar que não se trata de um trabalho espontaneísta, pois há a constante mediação docente, que planeja, coordena, orienta e reorienta o processo de pesquisa e discussões no laboratório de investigação filosófica. Isso também é evidenciado pelos alunos: “Por que no mapa conceitual a gente tem que colocar as palavras e depois o professor pergunta: por que você colocou isso? Eu acho que o mapa conceitual é uma maneira teórica de fazer uma discussão”<sup>141</sup>.

A partir de tal análise compreendemos que a repetição, interpretação e a apropriação são elementos importantes a serem considerados na recepção da Filosofia pelos sujeitos do Ensino Médio. Na compreensão de Rockwell (1997), a aprendizagem ocorre no cotidiano escolar quando os alunos apropriam-se dos rituais, dos procedimentos e da linguagem - oral e escrita – que são consideradas válidas na cultura escolar.

Ao analisar o processo por meio do qual, mediados praxiologicamente pelo trabalho docente, os alunos receberam o conteúdo curricular Filosofia Política, observamos que o processo de recepção filosófica teve início quando os alunos problematizaram, ainda que no nível introdutório, suas compreensões acerca da política e, ao estudarem os textos dos dois filósofos, assimilaram o pensamento dos autores e elegeram conceitos para compreender o problema da atividade política. Eles apropriaram-se de um certo modo de ler os textos clássicos e de pensar os problemas da política, conectando-os com os problemas de sua vida cotidiana. O professor-colaborador teve um papel importante como mediador do processo de

---

<sup>140</sup> Entrevista realizada com os alunos participantes da pesquisa.

<sup>141</sup> Idem.

ensino-aprendizagem, realizando o que entendemos ser “[...] a tarefa de um professor de filosofia que, na nossa compreensão, é instigar o aluno a pensar e a apoiar-se nos textos clássicos para fazer a leitura do seu tempo” (SCHLESENER, 2013, p.9).

Os registros da pesquisa participante indicam que, ao lançar mão dos ritos de aprendizagem, a fim de investigar o problema filosófico enunciado por meio dos conceitos filosóficos, e colocar os alunos na condição de realizar o processo de investigação filosófica, por meio da leitura e interpretação dos textos clássicos de Filosofia, problematizados a partir de problemas presentes no cotidiano dos estudantes, ao valorizar a oralidade nas apresentações, fazendo da sala de aula um laboratório de investigação problemática-conceitual, e ao produzir o registro das produções discentes, o professor-colaborador mobilizou os alunos para o exercício do filosofar, fazendo com que produzissem materiais qualitativos de forma oral e escrita para que ele – professor-filósofo - obtivesse evidências de que o processo de aprendizagem filosófica ocorre quando a atitude filosófica está imbricada com todo o processo de ensino da Filosofia.

O **terceiro momento** ocorreu quando o professor-colaborador propôs aos alunos que realizassem a autoavaliação a fim de analisar: qual era a compreensão que desenvolveram sobre política? Onde conseguiram chegar? Foi possível notar alguma forma de apropriação dos conceitos trabalhados? Os estudantes conseguiram relacionar os conceitos e produzir alguma análise do problema? Conseguiram pensar alguma situação da vida cotidiana articulando os conceitos investigados?

Como o desenvolvimento da atitude filosófica constitui-se em aprendizagem da Filosofia? As produções realizadas no terceiro momento evidenciam que os alunos se apropriaram de vários conceitos presentes nos textos estudados e os utilizaram para produzir suas próprias análises da política de forma contextualizada com sua vida cotidiana e da sociedade, desenvolvendo, para isso, diferentes atitudes: atitude de estranhamento; atitude problematizadora; atitude crítica. O que é um indicativo de que o sujeito do Ensino Médio tem uma relação paradoxal com a Filosofia, de atração e reserva, cuidado e resistência.

A categorização das atitudes filosóficas dos sujeitos da pesquisa nessas três atitudes não significa dizer que há apenas essas, ou que somente essas são possíveis. Mas que nesta pesquisa nos foi possível realizar essas categorizações.

Certamente, em outros contextos e com outros sujeitos, pode ser possível observar outras atitudes filosóficas desenvolvidas pelos sujeitos.

A análise das apropriações conceituais dos alunos evidencia que a recepção dos conceitos do conteúdo curricular Filosofia Política também ocorre mediada pelos problemas da vida cotidiana. Para evidenciar tal afirmação trazemos alguns fragmentos das produções dos alunos a partir da leitura de Platão. Para isso, destacamos inicialmente o conceito seguido da compreensão dos alunos. Conhecimento: “[...] a visão dos prisioneiros sobre verdade era o que eles viviam dentro da caverna. O prisioneiro que sai da caverna em ascensão ao inteligível é o filósofo que com sua curiosidade volta para a caverna repassando a informação aos seus amigos”<sup>142</sup>. Ideal político: “A cidade ideal para Platão seria uma sociedade em que todos exercem o seu determinado cargo: como assim? O professor deve ensinar, o artesão deve de fazer seu artesanato e assim em diante”<sup>143</sup>. Cidadania: “[...] o bom cidadão é aquele que é capaz de fazer sua razão ser mais forte que suas emoções e apetites animais”<sup>144</sup>. Razão: “[...] propõe um pensamento racional sobre a política e a justiça, e as interliga por meio do governo desta utopia”<sup>145</sup>. Governo dos filósofos: “[...] traz um paradigma para a política e a moral, mostrando que os intelectuais é que sabem governar para um melhor aproveitamento da cidade”<sup>146</sup>.

Nas produções sobre a política de Platão, os alunos evidenciam uma maior concentração nos aspectos teóricos do texto sem deixar de lado as relações do texto com problemas políticos da vida cotidiana. Mas indicaram compreender que a concepção política de Platão encontra-se no âmbito de como a política deveria ser.

Nos textos produzidos, analisando a política de Maquiavel, os alunos expuseram com maior facilidade as problematizações referentes às questões relacionadas ao cotidiano da política nacional. Sobre Maquiavel, selecionamos alguns trechos das produções dos alunos que evidenciam a análise conceitual relacionando-a aos problemas cotidianos do Brasil. Contradição na política: “A política atual brasileira é contraditória, não apenas com Maquiavel, mas até com

---

<sup>142</sup> Respostas dos alunos constante no relatório de observação participante transcritas da auto-avaliação proposta pelo professor-colaborador após o estudo de Platão e Maquiavel.

<sup>143</sup> Idem.

<sup>144</sup> Idem.

<sup>145</sup> Idem

<sup>146</sup> Idem.

outras linhas, os políticos são geralmente associados ao que há de mal e pior, de longe são odiados, porém mantêm-se no poder [...]”<sup>147</sup>. Despotismo: “[...] isso mostra como os nossos políticos são despóticos e nosso Estado praticamente uma oligarquia. São os mesmos, de pai para filho, passam seus benefícios [...]”<sup>148</sup> Política e religião: “Suas ideias foram duramente criticadas pelos setores religiosos da sociedade, especialmente os cristãos, tanto católicos como protestantes, pois ele digeriria o ideal do direito divino”<sup>149</sup>. Maquiavélico: “[...] surgiu com o tempo a expressão maquiavélico [...]. Devo concordar que para criarem uma expressão tão ruim pelo nome de uma pessoa, tenho a certeza que algumas boas verdades ele expôs em uma sociedade hipócrita como a da época”<sup>150</sup>.

Das produções dos alunos, depreendemos que a recepção da Filosofia em sala de aula ocorre mediada praxiológicamente e está relacionada a dois elementos fundamentais: os problemas da vida cotidiana dos alunos e os problemas dos textos clássicos da tradição filosófica. Ao ler os textos buscando produzir uma interpretação para compreender a vida cotidiana, evidencia-se que os problemas filosóficos não estão *a priori* nos textos clássicos, mas sim transparecem nos textos por estarem na vida cotidiana.

A escolha dos textos pelo professor-colaborador não foi aleatória. Foi uma escolha intencional e planejada a fim de mobilizar os alunos para o pensamento a partir de uma contraposição entre dois modos de compreender dialeticamente a política, contrapondo autores, conceitos e compreensões de mundo.

O desafio mediador da ação docente consiste em fazer a ponte entre a vida cotidiana e os textos clássicos de Filosofia no laboratório de investigação filosófica. Por isso, é fundamental que a aula de Filosofia tenha como ponto de partida os problemas da vida cotidiana dos sujeitos do Ensino Médio em sua experiência social, e que, mediados pela ação praxiológica docente, os alunos façam seus próprios questionamentos, a fim de que investiguem seus problemas, por meio dos textos da tradição filosófica, e cheguem às suas próprias conclusões, mesmo que sejam um mal entendido.

---

<sup>147</sup> Idem.

<sup>148</sup> Idem.

<sup>149</sup> Idem.

<sup>150</sup> Idem.

Na pesquisa de observação participante, encontramos evidências de que, mediados praxiologicamente pela ação docente, os alunos elegem problemas e são capazes de ler textos filosóficos clássicos apropriando-se dos seus conceitos para dar significado aos problemas cotidianos da política. Aprendem que o conhecimento é dinâmico e o questionamento dos colegas não desmerece o trabalho realizado, e sim possibilita aos interlocutores aprofundar ou demonstrar o elemento que, por alguma condição, estava implícito e que a sua explicitação pode trazer benefício para o entendimento do ponto abordado. A atitude filosófica dos sujeitos do Ensino Médio se constitui como aprendizagem filosófica no cotidiano escolar.

Das análises desta pesquisa, depreendemos a importância da atitude filosófica do professor-colaborador no processo de aprendizagem e que o conhecimento precisa ter significado no cotidiano do sujeito. As mediações praxiológicas contribuem para o modo como ocorre a recepção da Filosofia e, conseqüentemente, o desenvolvimento de atitudes filosóficas significativas para os sujeitos do Ensino Médio, especialmente no que se refere ao processo por meio do qual eles apropriam-se dos ritos do filosofar, possibilitando a investigação e análise do problema filosófico, como condição para desenvolver o pensamento rigoroso, fazendo com que o processo de aprendizagem possa ocorrer de maneira significativa ao educando. É relevante destacar que “[...] é a partir do conjunto de conceitos e concepções que o conteúdo filosófico vai se moldando e se configurando, fornecendo assim os elementos necessários para a análise teórica e a compreensão do cotidiano vivenciado pelo aluno” (HORN. 2009.p.83)

Para que isso ocorra, é necessário que a aula de Filosofia seja um laboratório da investigação conceitual e que os problemas e conceitos filosóficos sejam de fato trabalhados como fio condutor do processo de aprendizagem. É preciso que o diálogo dos estudantes com o texto clássico de Filosofia ocorra mediado praxiologicamente, ou seja, o professor pode lançar mão de inúmeros recursos didáticos, como os mapas conceituais e comentadores de textos clássicos para subsidiar os estudantes no processo de investigação. O diálogo com os autores clássicos da Filosofia, bem como seus problemas e conceitos, precisa ser contextualizado no cotidiano político e social da sociedade contemporânea na qual os estudantes estão inseridos.

A investigação dos problemas e conceitos filosóficos deve provocar o sujeito do Ensino Médio a posicionar-se e a pensar filosoficamente os problemas de sua

vida cotidiana, lançando mão da história, das TIC e de outras áreas do conhecimento, como interfaces possíveis para o exercício do filosofar em sala de aula, condição necessária ao desenvolvimento da atitude filosófica.

No desenvolvimento desta pesquisa, procuramos demonstrar, empírica e teoricamente, que não há receitas prontas e acabadas que nos digam como ensinar/aprender Filosofia em sala de aula no Ensino Médio. Mas que há algumas possibilidades, desde que sejam atendidas algumas exigências mínimas para essa aprendizagem: “aprender Filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas/cognitivas e desenvolver atitudes diante da realidade, construindo um novo olhar sobre o mundo” (CERLETTI, 2009, p.12). Isso se aplica tanto para quem pretende “ensinar Filosofia” como para aqueles que tentam “aprender Filosofia”, especialmente no cotidiano escolar do Ensino Médio.

Para Heller (2003), a Filosofia como amor à sabedoria contém dois momentos conceituais: o saber verdadeiro e o comportamento reto, bom. Na acepção do conceito, há uma unidade entre Verdade e Bem e disso decorrem todas as filosofias, unidade sobre a qual todos os filósofos se debruçaram e se dedicaram a procurar por meio da razão. Realizar o exercício filosófico com os alunos do Ensino Médio é fazê-los participar dessa tradição de mais de 2600 anos.

Toda a Filosofia é baseada na unidade do bem e do verdadeiro e apresenta duplo aspecto: sistema e atitude filosófica. Todo sistema filosófico apoia-se na tensão entre ser e dever. É essa tensão que caracteriza um sistema filosófico. A polarização em um dos lados tensionados é o que caracteriza o sistema filosófico. Mas não pode haver um sistema filosófico sem a atitude filosófica. Sistema e a atitude filosófica constituem a Filosofia como uma racionalidade (HELLER, 1983). O ensino de Filosofia no Ensino Médio pautado na transmissão e assimilação de conhecimentos apenas dos sistemas filosóficos é estéril, não produz pensamento, compreensão, interpretação, mal entendido. O desafio da mediação docente, é ao trabalhar com os conteúdos, desenvolver atitudes filosóficas. Para que os alunos desenvolvam atitudes filosóficas, é preciso antes que o professor-filósofo demonstre praxiologicamente essas atitudes.

Todas as filosofias são uma utopia racional, pois não são apenas dever-ser, uma vez que oferecem a utopia efetiva ao homem que pensa de modo autônomo o pensamento disciplinado e sistemático. A racionalidade da Filosofia é real e não mera aparência, já que a Filosofia só pode deduzir o que já conhece (HELLER,

1983). Por isso o laboratório de investigação filosófica não é um espaço onde cada participante apenas apresenta suas opiniões pautadas no senso comum. É um espaço de investigação conceitual pautada no rigor metodológico e científico, na investigação de problemas filosóficos do cotidiano dos alunos e da sociedade, mas também em saber como os filósofos da tradição filosófica compreenderam esses problemas e produziram suas respostas. E ainda, qual a atualidade dessas respostas para a vida cotidiana dos sujeitos do Ensino Médio.

A atitude filosófica começa com o espanto, com a “norma” da consciência livre dos preconceitos e constrói seu sistema, evidenciando a relação entre sistema e atitude filosófica. Mas cabe às filosofias mostrar de quais “preconceitos”, “opiniões”, “conteúdos de falsa consciência” elas devem abstrair-se para poderem espantar-se com o mundo. Para isso, precisam questionar o óbvio, desnaturalizar o natural, ter a ‘coragem’ de propor as questões problematizadoras: o que é isto? Como é isto? Por que é precisamente assim? Por que deve ser assim? Que finalidade tem isto? Por que tem de ser feito assim? Por que não pode ser desse outro modo? (HELLER, 1983). Tais questões podem irritar aquele que crê tudo saber, o que o impede de espantar-se com tais questões, impedindo-o de conhecer o mundo de forma diferente. Realizar com os jovens do Ensino Médio o exercício da investigação de problemas filosóficos pode não ser tão tranquilo como pode parecer.

Da pesquisa de observação participante, depreendemos que há, sim, resistências fundadas em preconceitos e naturalizações, muitas vezes baseadas em crenças religiosas. É preciso cuidado ao tratar de questões que envolvem valores éticos e políticos, sedimentados na tradição familiar, classe social, na cultura do jovem etc. Por isso, o professor-filósofo precisa ter claras suas intencionalidades e apresentá-las aos Sujeitos do Ensino Médio por meio do seu plano de trabalho e dos acordos pedagógicos realizados com os alunos desde o início do trabalho.

Para Heller (1983), a Filosofia reconhece o alto valor de seu conhecimento e sabe que é a “rainha das ciências” e não se incomoda que seu saber possa ser apropriado por aquele que se dispuser a realizar o esforço espiritual para aprendê-la. Exatamente por isso, o pensamento filosófico pode ser “[...] ‘apropriado por quem quer que seja’, significa que o pensamento filosófico não exige nenhum saber prévio; precisamente por isso, a Filosofia pode ser assimilada pela ‘razão incorrompida’ da juventude” (p 23). Mas é importante considerar que o ensino de Filosofia no Ensino Médio tem especificidades muito diferentes dos níveis especializadas da graduação

e da pesquisa *Stricto Sensu* em Filosofia. Isso não significa dizer que os sujeitos do Ensino Médio não possam realizar plenamente o exercício da investigação conceitual de problemas filosóficos. Mas há que se considerar que o resultado de suas investigações demandam análises qualitativas bem diferentes das realizadas em outros níveis.

Embora a Filosofia se reconheça como rainha da ciência, no cotidiano escolar do Ensino Médio ela é uma disciplina ao lado das demais. No cotidiano escolar, outras disciplinas com maior tradição curricular figuram como rainhas da matriz curricular. Observa-se isso apenas comparando a carga horária que algumas disciplinas ocupam no currículo. Por isso é importante que o professor-filósofo busque realizar parcerias com os professores das demais disciplinas na matriz curricular. É preciso mostrar a importância da Filosofia para o desenvolvimento das ciências, da arte. A realização de parcerias, mesmo que pontuais, pode evidenciar a importância da investigação filosófica pelas demais disciplinas.

A Filosofia como filha da *ágora* e da *pólis* é democrática por excelência, mesmo quando o seu conteúdo não o é. Qualquer um que queira pode ser de fato filósofo no sentido transparente e dela pode se apropriar. No cotidiano escolar, existem muitas oportunidades para que o professor-filósofo possa demonstrar o caráter democrático por excelência da Filosofia e participar ativamente como integrante da comunidade escolar. Primeiramente, na forma como se posiciona frente aos problemas e desafios do cotidiano escolar: a burocracia, as políticas educacionais, os projetos da escola, as exigências legais, as demandas dos alunos, etc.; é preciso colocar a Filosofia a serviço da escola e seus desafios, tanto no aspecto da elaboração conceitual como da crítica ao que não é construído de forma democrática e participativa. Se a Filosofia é uma forma de superação da subjetividade da vida cotidiana e elevação objetiva do homem para compreensão da totalidade, certamente que sua contribuição no cotidiano escolar poderá ser bastante produtiva e importante.

A escola – educação - ocupa um grande papel na história da Filosofia, uma vez que é na escola que o filósofo se confirma como mestre. A máxima confirmação do filósofo é ver o aluno que o superou, mesmo no caso de ter se tornado contra o mestre (HELLER, 1983). É preciso considerar que a escola de nível médio no Brasil, onde a Filosofia está inserida, não é o espaço ideal de recepção da Filosofia pelos jovens. Para que isso fosse possível, a escola deveria ser um espaço de

emancipação humana no seu sentido pleno. É preciso considerar que nossas escolas de Ensino Médio apresentam problemas históricos e estruturais, pautados na estrutura de produção e reprodução econômica da sociedade, que determinam as políticas educacionais e de formação dos jovens do Ensino Médio. A estrutura física dos estabelecimentos, em geral, não oferecem condições mínimas adequadas ao processo de aprendizagem de qualidade. A formação dos professores que, em muitos casos, não apresentam formação inicial na área do conhecimento que ensinam ou apresentam formação inadequada para o trabalho no Ensino Médio. A própria sociedade que atribui à escola uma responsabilidade muito maior daquela que seria sua função social.

E, mesmo com todos esses limites e contradições, acreditamos na escola e sua função social de contribuir com a formação das novas gerações. Acreditamos que a Filosofia presente no currículo escolar pode ser um convite aos jovens para pensar de forma diferente, o verdadeiro, o belo, o bem, o justo. Esse é o desafio da Filosofia no Ensino Médio, ser uma forma de vida a ser vivida, experimentada pelos jovens e não um ensino livresco e burocrático.

Não há Filosofia, mas Filosofias. É isso que possibilita a existência da pluralidade filosófica e garante o caráter democrático da Filosofia. Esse é um movimento interessante a ser instalado nas escolas de Ensino Médio e entre seus sujeitos, jovens do Ensino Médio, num mundo quase sempre pouco democrático.

Ao compreender qualitativamente a recepção dos alunos e as atitudes filosóficas que desenvolveram, consideramos importante retomar o mal entendido como uma interpretação possível do problema filosófico. Na interpretação, o receptor filosófico busca satisfazer um carecimento a fim de que essa satisfação o eleve da vida cotidiana. Amparado nas evidências produzidas por esta pesquisa, encontramos indicativos que confirmam nossa tese: a recepção da Filosofia no Ensino Médio ocorre mediada praxiologicamente pela ação docente. Ao problematizar situações da vida cotidiana, amparado nos conceitos filosóficos, o jovem desenvolve atitudes filosóficas em resposta às perguntas: como devo pensar? Como devo agir? Como devo viver? Essa é uma das possibilidades para o ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio.

Ao finalizar este trabalho, demo-nos conta de que há ainda muito a ser investigado sobre o ensino-aprendizagem da Filosofia no nível médio da Educação Básica no Brasil. Entendemos que nossa contribuição poderá abrir caminho a outras



## REFERÊNCIAS

AIRES, Maurilio Gadelha. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio mediado pela literatura sartriana.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 140 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acessado em 12/11/2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3/1998**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 1998 - Seção I – p. 21.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 15/1998**. Homologado pelo Conselho Nacional de Educação em 25.6.98 – Publicado Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1.

BIRKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. 1979. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) Escritos de Educação. Trad. De Magali de Castro e Maria Alice Nogueira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de Ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no Ensino de 2º grau**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

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

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. Trad. De Magali de Castro e Maria Alice Nogueira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

CHARLOT, Bernardo. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática. 2003.

COURI, Cristina. Est. Aval. **Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 449-472, set./dez. 2010.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno; Revista Brasileira de Educação; Mai/Jun/Jul/Ago, n.5.1997.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

ESPÍNDOLA, Vera Lúcia Tunes. **Ensino de Filosofia**: problematizando práticas no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria: Biblioteca Central, 2010.

FINELLI, Roberto. O “pós-moderno”: verdade do “moderno”. pg. 99-112. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci e entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 10ª ed. São Paulo: FTD, 1990.

GUIMARÃES, Gislaine Garcia; MACEDO, Juliana Gomes de. **Culturas Juvenis: Uma Ressignificação Contemporânea**. Quadrimestral. Primeira edição: dez./2007. Centro de Educação, Comunicação e Artes - **CECA**. Revista eletrônica disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias> Acessado em: 29/11/2012.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Discursos sobre a educação**. Trad. Ermelinda Fernandes. Lisboa: Colibri, 1994.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. e Leandro Konder. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península. 2002.

\_\_\_\_\_. **A Filosofia Radical**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

\_\_\_\_\_. **Do Ensino da Filosofia a Filosofia do Ensino**: contraposições entre Kant e Hegel. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

\_\_\_\_\_. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio:** análise e proposição a partir da experiência paranaense. São Paulo: FEUSP, 2002. Tese de doutorado.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

\_\_\_\_\_. **Textos Seletos.** Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2008.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. **A prática de Ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista:** construção de uma experiência problematizadora com o ensino. (Tese de doutorado) Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe.** Os Pensadores. Vol. 06. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARTINS, Carlos Benedito. **Notas sobre a noção da prática em Bourdieu.** Novos Estudos **CEBRAP**, nº 62, março 2002, p. 163-181.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** Trad. Edgard Malagodi e José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural. 1999.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach.** Trad. Ridendo Castigat Mores. Versão para EBooksBrasil.com. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/feuerbach.html>, acesso em: 10/10/2012.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** Trad. de Néelson Jahr Garcia. Versão para EBooksBrasil.com. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/brumario.pdf>, acesso em: 27/09/2012.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Trad. Vanise Pereira Dresch. 7ª edição. Porto Alegre: Artmed. 1998.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** São Paulo: Centauro, 2010.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Entre consumidores e internautas:** a outra face da crise do Ensino Médio no Brasil. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS); 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/filjem/diss/bb01c72cd313e7676cbf87ed0d7d234c.pdf> Acessado em: 30/11/2012.

\_\_\_\_\_. **Jovens e Adolescentes no Ensino Médio:** sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis. Dissertação de Mestrado - Curso de Mestrado

do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS); 2008. Disponível em <http://w3.ufsm.br/filjem/diss/7080444ae3dbaf72f834f4423dde3cf9.pdf> Acessado em 29/11/2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná: **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná**. 2008.

PLATÃO. **A República**. Trad. Ciro Mioranza. 2ª ed. São Paulo: Editora Escola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Górgias**. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Edições 70. Lisboa, 2010.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas e veredas**: uma historia cotidiana em la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord). La escuela cotidiana. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

SÁNCHEZ VASQUEZ, Adolpho. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

SCHLESENER, Anita Helena. Ensinar Filosofia ou instigar a pensar? O desafio kantiano na realidade do Ensino Médio. In: **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Desafios epistemológicos e políticos da filosofia na escola básica. Curitiba. UFPR, vol. 3, nº 3, jun., jul., ago., set., 2013, p. 6 – 15.

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

SILVA, Vandeí Pinto da. **O Ensino da Filosofia na Escola Média e a Mediação entre o Cotidiano e o Não-Cotidiano**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Ano de obtenção: 1998.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Ensino de Filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE- UNICAMP, Campinas, 1991.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados: revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-481, 2006.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro. **Por que Filosofia?** — uma abordagem histórico-didática do Ensino de Filosofia no 2º grau. Tese de doutoramento, FEUSP, 1992.

SPOSITO, Marília Pontes Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 095-106, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

\_\_\_\_\_. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, v. 33, p. 83-97, 2008.

\_\_\_\_\_. (Des) encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva não escolar do estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.

STANGUE, Fábio Antúlio. **O filosofar na sala de aula: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação UFPR. Curitiba: Biblioteca Central UFPR, 2009.

TAVARES, Hugo Moura. **Raymond Williams: pensador da cultura** Revista *Ágora*, Vitória, n.8, 2008, p.1 -27.

TAVARES Romero. Construindo mapas conceituais. *Ciências & Cognição: Revista interdisciplinar de Estudos da Cognição*. Ano 04, Vol. 12. 2007. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/641/423> Acessado em 25/01/2014.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano: Editora, 2003.

WACQUANT, Loïc. Notas para Esclarecer a Noção de Habitus. Trad. José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. **RBSE** 6 (16): 5-11- 2007.

WAUTIER, Anne Marie. **Para uma sociologia da Experiência**. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Revista *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003, p. 174-214.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural**. Barcelona: Península, 1980.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Filosofia e Educação: Atitude Filosófica e a Questão da Apropriação do Filosofar. **Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP**. vol.3 no.2(8). Julho 1992.