

Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem em uma escola da rede pública do estado do Espírito Santo

Gleudson Roberto
Franklin Noel dos Santos
Eliesér Toretta Zen

182

Resumo: O presente artigo¹ pretende fazer uma análise dos textos filosóficos como uma ferramenta dentro do ensino de filosofia com séries do ensino médio na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, município de Sooretama/ES, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba. A utilização dos textos clássicos que, na oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012) remete-se à etapa da investigação, propõe ser um instrumento de apoio para que o estudante recrie ou crie seus próprios conceitos. Para isso, os textos filosóficos (investigação) unem-se, nessa pesquisa, a outras etapas, a saber: a sensibilização, a problematização e a conceituação para, assim, se correlacionarem desencadeando um ensino de Filosofia que leve a um protagonismo do estudante. A promoção dessa autonomia consiste naquilo que objetivamos, de modo geral, nessa pesquisa: *promover a aplicação da oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012) – com primazia aos textos filosóficos – para alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio na referida instituição de ensino, como meio de desenvolvimento da experiência do pensar.* Sustentada por conceitos advindos de, dentre outros autores, Sílvio Gallo (ibidem) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), a metodologia a partir dos textos filosóficos tende a contribuir em aspectos de defasagem na leitura e interpretação que detectamos em nossa pesquisa, sobretudo, porque, como apontam nossos resultados, há dificuldades da parte dos discentes com leitura e conceituação, em que pese o acerto dessa metodologia, apontando-se, enfim, a necessidade de mais trabalhos sistemáticos que investiguem tal temática no ensino médio

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Textos filosóficos. Ensino médio. Oficina de conceitos.

Philosophical texts within the teaching of philosophy: an approach carried out in a public school of the state of Espírito Santo

Abstract: This article² aims to carry out an analysis of the philosophical texts as a tool within the teaching of Philosophy in High School classes at EEEFM Armando Barbosa Quitiba — a state school supported by the Public Educational System of Espírito Santo in the city of Sooretama/ES. The use of classical texts, which in the Concept Workshop proposed by Sílvio Gallo (2012) refers to the research stage, can be a supportive tool for the students to recreate or create their own concepts. For this purpose, the philosophical texts are linked in this research to other stages, such as sensitization, problematization and conceptualization, in order to be mutually related and cause a Philosophy teaching that leads the students to be the protagonists in their own learning. The promotion of this autonomy consists of what is aimed, in a general way, in this research: to promote the application of the concept workshop proposed by Sílvio Gallo (2012) - with primacy to the philosophical texts - for high school students from the

¹ Fruto da dissertação de mestrado de mesmo título.

² Result of the master's thesis of the same title.



above-mentioned school, as a means of developing the experience of thinking. Supported by concepts from, among other authors, Sílvio Gallo (2012), Gilles Deleuze and Félix Guattari (1992), the methodology based on philosophical texts tends to contribute to aspects of lag in the reading and interpretation that were detected in our research, especially, as our results point out, there are difficulties on the part of the students with reading and conceptualization despite the methodological correctness, indicating the need for more systematic works that investigate this theme throughout high school classes.

Keywords: Philosophy Teaching. Philosophical texts. High school. Concept Workshop.

Introdução

[...] a filosofia, esse exercício de solidão, é “ensinável”? É ‘aprendível’? É transmissível, feito um vírus, que passa de um indivíduo a outro, ou mesmo de um indivíduo a muitos outros? Ou devemos nos resignar a admitir que a filosofia, não se transmite, não se ensina, não se aprende? (GALLO, 2012).

A promulgação da Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008, cujo conteúdo foi tornar obrigatório o ensino de filosofia na etapa final da educação básica, vem fomentando sucessivos debates acerca da prática de tal disciplina. Pensar e buscar entender a complexa tarefa de se ensinar Filosofia deve afetar os atores do processo de ensino-aprendizagem a fim de que sejam pensadas metodologias que atendam a seu objetivo junto às instituições de ensino que a ofertam.

Em termos jurídicos, o ensino de filosofia deixou de ser obrigatório em 1961, quando sancionada a Lei n.º 4.024/61; em 1971 houve a exclusão por completo da disciplina por meio da Lei n.º 5.692/71; já em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, o componente curricular assumiu novamente caráter optativo nos currículos; e somente em 02 de junho de 2008 quando da publicação da Lei n.º 11.684, houve a mudança do artigo 36 da LDB, a Filosofia tornou-se definitivamente obrigatória na última etapa de ensino da educação básica.

O momento atual, por sua vez, é perpassado pela homologação da Base Nacional Comum Curricular que corrobora as diretrizes elencadas na sanção da Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual busca implementar novas políticas educacionais ao ensino médio. É válido salientar que tal norma jurídica altera o tópico IV do artigo 36 da LDB, transformando-o no artigo 35, § 2º, estabelecendo: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino



médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Ademais, no artigo 36 passa a vigorar, no que concerne à composição do currículo do ensino médio, o termo *ciências humanas e aplicadas*.

Trata-se de mais um momento delicado no que toca à história curricular da filosofia e que demanda resistentes reflexões acerca de seu ensino. Entendemos a presença da filosofia no cenário educacional atual por meios de tais averiguações presentes, ora na Lei do novo ensino médio, ora na BNCC que orienta os estudos acerca dessa etapa da educação básica:

- a) A Lei n.º 13.415 e a BNCC trazem a palavra “obrigatoriedade” no que tange ao conteúdo filosófico;
- b) São apresentados temas considerados fundamentais à formação sólida de um estudante de ensino médio de caráter essencialmente filosófico, quais sejam: ética, razão, política, justiça, democracia;
- c) Apesar de a Base Nacional trazer a nomenclatura *ciências humanas e aplicadas*, ela aponta claramente que tal área de conhecimento é integrada por **Filosofia**, Sociologia, História e Geografia.

Por outro lado, note-se que, concernente à filosofia, não vem citada a palavra “disciplina”, mas os termos “estudos” e “práticas”, o que sugere uma possibilidade demasiadamente abstrata quanto ao futuro deste componente curricular, haja vista que esses estudos e práticas podem vir diluídos em disciplinas determinadas. Parece haver uma volta à história quando “[...] em 1996, com a aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Filosofia é caracterizada, então não como uma disciplina curricular, mas apenas como uma espécie de ‘conhecimento’ a ser dominado [...]” (HORN, 2009, p.33).

Em “tempos hipermodernos”³ (LIPOVETSKY, 2004) de retrocessos do pensamento crítico e um cenário político ameaçador de valores republicanos e

³ Segundo o autor, *tempos hipermodernos* são os verdadeiros universos da pressa, em que o vínculo humano é substituído pela rapidez, a qualidade de vida pela eficiência, a fruição livre de normas e cobranças pelo frenesi. Já não desfrutamos da ociosidade, da contemplação, do relaxamento voluptuoso: o que importa é a autossuperação, a vida em fluxo nervoso, os



democráticos, uma eventual retirada da filosofia da matriz curricular da educação básica ceifa reais oportunidades de jovens estudantes posicionarem-se contrários a tais condições, reavivarem crenças na vida ética e política e acentuarem seu espírito cidadão. Tal conjuntura parece confirmar a afirmação de que “[...] a filosofia é considerada tão importante, tão subversiva, que deve ser tirada das escolas” (GALLO-KOHAN, 2000, p.175).

É, portanto, um contínuo desafio. Além da árdua tarefa de se afirmar a filosofia no tocante ao ensino médio, é também uma significativa provocação promover esse espírito reflexivo em face de uma infinidade de possibilidades em meio a um universo composto por mais de vinte e sete séculos de história. Exige-nos um contínuo debruçar-se sobre tal componente curricular.

Tendo como referência, dentre outros, o autor Sílvio Gallo (2012), versaremos neste artigo sobre os passos didáticos (oficina de conceitos) propostos pelo educador que apontam para um ensino de filosofia reflexivo convergindo com o protagonismo do estudante em tornar essa aula uma permanente criação: “[...] toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade [...]” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p.13).

O autor entende que promover um ensino de filosofia é, a partir de um problema detectado no cotidiano (sensibilização), fazer uma análise de como propor soluções para esse problema (problematização) à luz do que já foi pensado em termos filosóficos (investigação) para finalmente criar ou recriar conceitos sobre a problemática em si (conceituação).

Defronte dessa perspectiva, e, entendendo que o problema é o grande elemento perturbador do filósofo (GALLO, 2012), estabelecemos uma questão norteadora que evidencia-se como o fio condutor dessa pesquisa, a saber: *quais desdobramentos são provocados pela aplicação da oficina de conceitos firmada por Sílvio Gallo (2012) – com ênfase à etapa investigativa - com relação a estudantes de Filosofia do ensino médio na EEEFM Armando Barbosa Quitiba?*

prazeres abstratos da onipotência proporcionados pelas intensidades aceleradas (LIPOVETSKY, 2004).



Baseado, então, nessa problemática, trataremos nesse artigo dos textos filosóficos na perspectiva de teóricos que os conceituam, elencando suas peculiaridades, bem como da relação desses textos com a criação de conceitos. Na sequência, abordaremos algumas experiências significativas em que os estudantes criam os conceitos à luz dos textos lidos e interpretados. Por fim, ressaltaremos algumas considerações que não fazem encerrar, mas produzir pistas para a dinamicidade do tema e para o problema que perpassou todo esse processo de descobertas.

Texto filosófico

[...] ler os textos filosóficos deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares (SEVERINO, 2009, p. 06).

Os textos filosóficos representam a centralidade dessa pesquisa acadêmica. Ante isso, apresentamos as possibilidades trazidas por autores que conceituam e caracterizam esses escritos nos fazendo pensar a profundidade proveniente de suas reflexões.

Segundo Severino (2009, p.09), o “[...] texto é um conjunto de signos linguísticos que codificam uma mensagem”. Cunha (2009, p. 52), por sua vez, vai assim definir o texto:

[...] a composição de significados por meio de entrelaçamento físico de sinais apropriados. Um conjunto de palavras formando uma frase escrita, por exemplo, constitui um texto, pois há composição de significados, formando nomes, verbos, artigos, etc., e entrelaçamento de sinais, letras, traços fisicamente construídos sobre o papel ou sobre a rocha, o mármore, enfim, qualquer outro suporte de escrita ou de inscrições. Mas também consideraremos texto todo objeto portador de mensagem. Assim existem os textos orais, visuais, auditivos.

No que se refere ao texto filosófico, especificamente, o definiremos com base em recortes conceituais de alguns autores que, por meio de suas caracterizações, torna-se possível elencar singularizações de um texto clássico.



Primeiramente, salientamos que o texto filosófico pode ser caracterizado pela busca da universalidade, ou seja, toda obra filosófica ainda que seja singular nunca “[...] deixa de generalizar seu ponto de vista” (COSSUTA, 2001, p. 05 apud VIEIRA; HORN, 2015, p.55), isto é, “[...] todo texto filosófico tenta mediatizar a relação do particular ao universal, e o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima” (ibidem).

Outra particularidade do texto filosófico é a racionalidade com que as ideias são conduzidas dentro de um universo conceitual. Conforme Folscheid e Wunenburger (2006, p.14) o texto está “[...] inteiramente redutível a um pensamento racionalmente conduzido, que se move exclusivamente no universo conceitual”.

Porta (2007, p.52), por sua vez, nos alerta que não devemos enxergar um texto filosófico como um texto meramente informativo, mas sim como um “[...] objeto de análise [...]”. Ainda segundo o autor, constata-se que o texto tem como característica central a universalidade, condição esta que o torna sempre atual, ainda que carregue o contexto e as marcas de sua época, de quem o construiu.

Por fim, trazemos o ponto de vista do escritor Ítalo Calvino (1993). Segundo este autor, um texto clássico por mais que o tenhamos lido mais de uma vez, nunca tem seus sentidos esgotados, sua leitura é sempre uma releitura. Ademais, a maturidade que atingimos paulatinamente nos permite vislumbrar, a cada novo contato com o texto, elementos que, nas leituras anteriores, permaneceram ocultos: “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”(CALVINO, 1993, p.9).

Ademais, “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993 p.12).

Calvino (1993, p.9) faz também um alerta no que diz respeito ao trato com os textos filosóficos, a saber: a substituição de sua leitura por outros livros de natureza interpretativa. Assim ele discorre:



A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.

Finalmente, entendemos que, em meio à rica e densa história da filosofia por todos esses séculos, há uma releitura de pensamentos. Podemos dizer que *nada vem do nada*, ou seja, há uma base filosófica de criação que sustenta outras, isso, porém não impede o surgimento de novos clássicos:

Aquilo que distingue o clássico no discurso que estou fazendo talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural [...] um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas que leu antes os outros clássicos de depois lê aquele, reconhece logo seu lugar na genealogia (CALVINO, 1993 p.14).

Uma vez entendidas tais características que evidenciam a essência de um texto filosófico, cabe destacar também alguns cuidados enumerados por Horn e Valese (2012) no que tange ao contato com tais leituras. Um deles é a contextualização: naturalmente, uma obra é escrita imersa em um cenário político, social, econômico, cultural, entre outros âmbitos, o que exige do leitor uma atenção e um olhar voltado para esse contexto. Ler um texto filosófico sem ter em vista tais peculiaridades é negar-se ao entendimento mais genuíno do que o autor tem a falar, desencadeando no comprometimento de tal leitura e, conseqüentemente, na incompreensão da obra em questão.

Sublinhamos ainda que, dedicar-se a uma tarefa significativamente complexa de “[...] ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida [...]” (CALVINO, 1993, p. 15). O entendimento oriundo de uma obra não se esgota numa primeira vez, mas, ao contrário, requer um retorno, um aprofundamento, a destinação de um tempo adequado à sua mensagem que,



por vezes, traduz-se em uma leitura complexa que demanda diferentes e repetidas análises.

Por fim, o texto filosófico, por sua natureza, deve levar à instância reflexiva do pensamento. Para que o estudante chegue, portanto, a esse nível com vistas à criação de conceitos ele necessita, a priori:

[...] identificar qual o problema apresentado, a tese defendida pelo autor, bem como os argumentos que sustentam a mesma. Verificar a coerência e a consistência dos mesmos. Terminado este passo, é hora de fazer uma síntese crítica do mesmo, buscando verificar o nível de compreensão do texto para quem sabe, uma retomada expositiva do texto por parte do professor. Cumpridos estes passos, o aluno estará em condições de produzir um texto em que ele retomará as ideias discutidas, problematizando-as a partir de sua cotidianidade. Todo este processo deve ser cumprido de maneira dialogada e sem aligeiramento (HORN; VALESE, 2015, p.174, 175).

O texto filosófico e a criação de conceitos

[...] O conceito não é paradigmático, mas *sintagmático*; não é projetivo, mas *conectivo*; não é hierárquico, mas *vicinal*, não é referente, mas *consistente* [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.109).

A despeito da singular importância do texto filosófico dentro do ensino de filosofia contribuindo para um encontro autêntico com uma ideia universal, o texto filosófico, a partir das ideias trabalhadas anteriormente, não deve ser um fim em si mesmo (VALESE, 2013), mas sua leitura deve apontar para um viés reflexivo, em que o estudante possa, por meio dela, desenvolver uma autonomia filosófica, de modo a (re)criar seus próprios conceitos acerca do mundo.

Deleuze e Guattari (1992) são as referências da filosofia como criação de conceitos. Para os autores franceses, a essa disciplina não pode ser observada como um instrumento problematizador das ciências e das artes, mas, diferentemente dessa visão, ela encontra-se no mesmo nível dessas duas: todas elas ocupam-se em criar, isto é, são produções de pensamento. Assim discorrem os autores:

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



inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. E porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. [...] (DELEUZE-GUATTARI, 1992 p.11).

Deleuze e Guattari posicionam-se de maneira bastante definida no que tange a conceituar a filosofia. Colocando o filósofo como aquele que cria conceitos, afirmam categoricamente que esse título só pode ser dado justamente para os criadores e nunca para aqueles que, meramente, contemplam, refletem ou comunicam a respeito de algo.

O filósofo deve criar o conceito e não se ocupar de problematizar o que os outros já criaram, isso se resumiria em revelação (de algo que estava oculto) e não criação (de algo inédito). Diante disso, nos alertam-sobre o que a Filosofia não é:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletirem sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva [...] (DELEUZE-GUATTARI, 1992 p.11).

Há em Deleuze e Guattari um sistema de relação conceitual, isto é, eles dirigem-se a vários autores para deles extraírem informações que lhe permitem criar conceitos, isto é, fazer filosofia. Em tese, a filosofia de ambos é o resultado de outras filosofias e até mesmo de outros saberes não filosóficos: “não há conceitos simples. Todo conceito tem componentes, e se define por



eles. Tem, portanto, uma cifra. E uma multiplicidade [...]” (DELEUZE-GUATTARI 1992, p.23).

A partir disso, vê-se que os autores não se prendem a uma linearidade histórica, ou seja, eles não defendem a ideia de uma evolução na história da filosofia. Não podemos dizer, por exemplo, numa perspectiva deleuzo-guattariana, que o pensamento de Tomás de Aquino é superior ao de Aristóteles, ou que Santo Agostinho corrige erros platônicos. Simplesmente temos de perceber que todos criam os conceitos, com base em problemas anteriores a si, mas numa perspectiva única.

Temos, portanto, a ideia de colagem, isto é, utilizando-se de vários conceitos já criados, faz-se recortes e colagens e temos a formação de um sistema. Em suma, fazer Filosofia é pegar um conceito e modificá-lo, tornando-o único e nunca o reproduzindo, já que “[...] se um conceito é ‘melhor’ que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera recortes insólitos, suscita um Acontecimento que nos sobrevoa [...]” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p.36).

Ademais, os conceitos constituem-se numa uniformidade. Desprovidos de níveis e hierarquias, eles não são paradigmas, mas ligações. E a cada nova conexão atrelada à multiplicidade já existente tem-se um *agenciamento* que é “[...] precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura [...] existem somente linhas [...]” DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 17).

Destarte, todo o panorama explanado na Filosofia desses autores aponta para a filosofia como atividade criadora: “[...] o conceito pertence à filosofia e só a ela pertence” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p.43). Conclui-se, portanto, que criar é inerente ao filosofar.

Paralelo à visão de Deleuze e Guattari, Sílvia Gallo (2012) tendo se inspirado nas ideias provenientes dessa filosofia francesa, corrobora o fazer filosófico como sendo um processo de criação.

Esse processo é definido pelo autor como a conceituação. Aqui os estudantes são levados a criar novos conceitos acerca dos problemas



levantados ao longo, sobretudo, de leitura de textos filosóficos, bem como a recriar as discussões, frutos de posicionamentos de pensadores que habitam a história. Espera-se nessa etapa “[...] que o sentido do ensino de filosofia seja tratado como uma ‘pedagogia do conceito’ [...]” (GALLO-KOHAN, 2000, p. 191). O trilhar dessa etapa de conceituação fica, portanto, justificado nas seguintes palavras:

que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria nada do vazio [...] são os próprios conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir do nosso próprio problema (GALLO, 2012, p.98).

Esse processo de criação a que se refere o autor, se dá partindo do incômodo gerado pelo problema. Gallo (ibidem), portanto, demonstra muita estima por um filosofar que seja autônomo, isto é, que se crie ou recrie conceitos, em detrimento de aulas de Filosofia que se caracterizam pela simples reprodução dos conceitos já estabelecidos: “[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo [...]” (GALLO, 2012 p. 8).

Definido o método sugerido por Silvio Gallo (2012), o de se criar conceitos a partir do problema que é o motor da experiência filosófica do pensamento, entendemos a utilização dos textos filosóficos como parte integrante dessa proposta pensada por ele. Uma vez detectado o problema e feita a sensibilização desse problema com o aluno, recorre-se aos textos filosóficos que são de fundamental importância nesse processo e que fundamentarão o processo de (re)criação futuro.

Portanto, trata-se de uma oficina de conceitos composta pelas quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

A primeira etapa trata-se de envolver os alunos, chamando-lhes “[...] a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes [...]” (GALLO, 2012, p. 96). Sabemos que o conceito emerge enquanto enfrentamento de um problema, porém, este só é real se nós o vivenciamos. O aporte cultural vivido pelo estudante se faz problema e esse deve ser ferramenta para um verdadeiro filosofar em sala de



aula. Portanto, em meio ao processo da primeira etapa “[...] os conteúdos são apresentados de forma temática, em uma tentativa de torná-los mais próximos da realidade vivida pelos jovens [...]” (GALLO, 2010, p.164).

Partindo para a segunda etapa, esta

[...] trata-se de transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções [...] nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas. (GALLO, 2012, p.96).

O que se apresenta como primordial neste ponto é a discussão apreciada por diferentes pontos de vista, isto é, direcionam-se novos olhares sobre a prerrogativa do certo, do errado, do justo e do injusto e partem-se a fazer análises das visões que são suscitadas. Assim, há um rompimento com as verdades absolutas e opiniões irrefutáveis, de modo a construir dúvidas acerca de determinado objeto de estudo, isto é, sistematizar “[...] a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas [...]” (GALLO, 2012, p. 97).

Na terceira etapa, por sua vez, “[...] revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar nosso próprio tempo, nossos próprios problemas [...]” (GALLO, 2012, p.97). Embora a história da filosofia seja nossa referência, lembramos novamente que segundo Gallo (2012), não a tomamos de forma panorâmica, mas de forma interessada. A revisita (ou revisitas) à história da filosofia tende a levar os investigadores a uma visão mais geral e abrangente dela.

A última etapa da oficina de conceitos é a *conceituação*. Consiste na recriação de conceitos encontrados na tradição filosófica que visem equacionar nossos problemas, ou mesmo na criação de novos conceitos, partindo de elementos encontrados na história da Filosofia que otimizem esse processo.

Segundo Sílvio Gallo (2012), em suas análises das discussões feitas por Nietzsche e Deleuze e Guattari, há graus de parentescos entre os conceitos, ou seja, um simples deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi elaborado para um outro contexto – o nosso, por exemplo – já caracteriza uma



recriação do conceito, tendo em vista que, ao participar dessa transposição, ele já não é mais o mesmo.

Encontros cotidianos: aplicação da oficina de conceitos na EEEFM armando Barbosa Quitiba

194

O que é um filósofo? É alguém que pratica a filosofia. Em outras palavras, que se serve da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida, a fim de se aproximar da sabedoria ou da felicidade. E isso se aprende na escola? Pode ser aprendido, pois ninguém nasce filósofo e já que a filosofia é, antes de mais nada, um trabalho. Tanto melhor, se ele começar na escola. O importante é começar, e não parar mais. Nunca é cedo ou tarde demais para filosofar, dizia Epicuro, pois nunca é cedo demais nem tarde demais para ser feliz. Digamos que só é tarde demais quando já não é possível pensar de modo algum. Pode acontecer. Mais um motivo para filosofar sem mais tardar (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 252).

Por meio de algumas reportagens – físicas e digitais - selecionadas pelos alunos e professor/pesquisador, com o fim de sensibilizá-los, promovemos a primeira etapa com base em temas emergentes dentro do meio social. À leitura das respectivas notícias seguiram-se comentários e discussões. Tudo isso, seguramente, fez os estudantes “sentirem na pele”, isto é, vivenciarem os problemas “[...] a partir das indagações da vida cotidiana [...]” (HORN, 2009, p.49).

Respeitando a proposta curricular vigente, a abordagem se deu em turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries. No caso da 1ª série, as reflexões perpassaram as propostas políticas de Platão e Aristóteles e a morte “política” de Sócrates. Na 2ª série, os temas versaram sobre a religião e, por fim, na 3ª série, discutiu-se a política sob a ótica essencialmente democrática.

Na problematização, teceram-se perguntas dentro das temáticas acima citadas, em que algumas delas foram para a 1ª série:

Qual o sentido da política?

- O que é feito da política, por parte daqueles que detêm o poder?

- Vivemos num país democrático, cuja tradução para esse termo é o poder nas mãos do povo. Ao se governar, há, de fato, uma preocupação/consideração com o outro? E se fosse outro regime político, seria melhor?



- É possível visualizar aspectos éticos no cenário político?
- As coisas ruins da política são culpa do povo também?
- É possível visualizar pontos positivos no cenário político brasileiro?
- Como deveria ser o governante ideal?

Para a 2ª série, tivemos:

- Qual a importância da religião nos dias atuais?
- O que é pecado?
- Somos livres para seguir ou não seguir a religião?
- Quem acredita em Deus?
- Os discursos religiosos são completamente confiáveis?
- Por que as coisas envolvendo a religião sempre causam tanta polêmica?

E, finalmente, a 3ª série construiu as seguintes problematizações:

- Vivemos num país democrático, cuja tradução para esse termo é o poder nas mãos do povo. Ao se governar, há, de fato, uma preocupação/consideração com o outro? E se fosse outro regime político, seria melhor?
- O povo está em primeiro lugar na política?
- É possível visualizar aspectos éticos no cenário político?
- Como fazer para escolher melhor os governantes? Se os governantes mudarem, a política também muda?

No que tange à investigação, isto é, à revisita à história da filosofia por meio dos textos clássicos, foram selecionados alguns livros que, a partir de sua leitura, fornecessem dados para a reflexão e tentativa de respostas e entendimento das questões problematizadas na etapa anterior. Algumas obras selecionadas foram:

A República de Platão

Política de Aristóteles

Apologia de Sócrates de Platão

Ética a Nicômaco de Aristóteles



O Banquete de Platão
O livre-arbítrio de Santo Agostinho de Hipona
A essência do cristianismo de Ludwig Feuerbach
O Anticristo de Friedrich Nietzsche
Crítica da Filosofia do Direito de Hegel de Karl Marx
O Leviatã de Thomas Hobbes
Segundo Tratado sobre o governo civil de John Locke
O Contrato Social de Jean-Jacques Rousseau

Segundo Gallo-Kohan (2000, p.192) “[...] a filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos [...]”. Portanto, a criação/recriação de conceitos é a busca de solução para os problemas ora vivenciados.

Na tentativa de respostas e soluções para as indagações construídas ao longo da oficina de conceitos, sobretudo na etapa da problematização, surgiram algumas conceituações, dentre as quais optaremos em citar algumas (uma de cada série) mais representativas nesta pesquisa.

Um grupo da 1ª série destacou a postura de Sócrates – a partir da leitura de *Apologia de Sócrates* de Platão - de manter-se fiel ao que pregara em sua vida em detrimento de negar seus posicionamentos e obter alguma vantagem com isso. Relacionou a atitude do filósofo ateniense com a falta de atitude dos governantes de hoje em não permanecerem firmes aos discursos que outrora faziam quando aspiravam ao cargo de representante do povo.

Na atualidade, podemos fazer um modelo comparativo com os políticos, estes, se mantivessem suas promessas eleitorais, como base de sua ética moral, não infligindo [sic] os valores e compromissos, mantendo sua palavra como soberana e incorrupta, sem perde (sic) seus valores, não existiria um país [sic] tão incrédulo com a política.

Sócrates manteve sua filosofia, sempre com suas conclusões, sem dúvidas, até por isso que o modelo socrático tem tanta ênfase em nosso meio, Sócrates não se abalava com críticas ou acusações, tanto que se despede do tribunal, dando várias argumentações, criando uma dúvida ou culpa para todos que estavam participando.



Na 2ª série em que se problematizou e leu-se sobre *Filosofia da religião*, um determinado grupo, tendo lido trechos da obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, buscando em Karl Marx as respostas das indagações outrora realizadas, assim concluiu:

Se Marx vivesse hoje e assistisse aos cultos de algumas igrejas mudaria de conceito. Ele não chamaria a religião de ópio do povo, mas de cocaína do povo, porque essas igrejas fazem a chamada "teologia da prosperidade". Os fiéis são instigados a buscar os bens materiais.

Naturalmente, causou certo espanto e curiosidade a expressão trazida pelo grupo: "cocaína". Ao término de suas exposições, indagados pelo professor o que queriam dizer com a palavra, assim esclareceram: "[...] o ópio tinha um poder anestésico, segundo Marx, a cocaína dá uma adrenalina no começo, o mesmo que algumas igrejas fazem (nesse caso, as que promovem a teologia da prosperidade) [...]" (GRUPO 3 DA 2ª SÉRIE).

Continuando o diálogo, para assim buscar entender de maneira mais completa a intenção do grupo, pudemos, finalmente, concluir: algumas Igrejas prometem que as pessoas serão bem-sucedidas, assim elas ficam cheias de expectativas (adrenalina). Toda essa reflexão emanou da problemática da religião enquanto instituição que pode levar à alienação.

O olhar crítico e investigador propiciado pela leitura desta obra de Marx nos surpreendeu de maneira muito positiva. Somos perpassados por uma cultura do instantaneísmo que revela uma busca desenfreada daquilo que atende nossas aspirações imediatas. Assim sendo, as instituições religiosas que assim se colocam na postura de sanar essa necessidade emergencial de maneira arbitrária atraem adeptos que, visualizando somente "sombras"⁴ que acreditam ser a realidade, creem inocentemente nos discursos que ali são pregados.

A busca desordenada pelas resoluções dos problemas, que são de variadas naturezas, acaba por comprometer um processo racional/reflexivo que

⁴ Fazemos aqui uma alusão à *Alegoria da caverna* da célebre obra platônica "A República". Segundo a narração, homens encontravam-se acorrentados no interior de uma caverna de costas para a sua entrada, tendo somente a visão de sombras que eram projetadas na parede da cavidade. Após um deles conseguir se desvencilhar, este acessa a parte exterior e dá-se conta, enfim, da realidade que, até então, encontrava-se oculta a seus olhos.



tenderia a levar a uma visão mais coerente da realidade ali discutida. Portanto, muitas vezes a retórica transcende a reflexão, ao passo que a impaciência por solução supera a racionalidade, resultando na armadilha da alienação.

Finalmente, na 3ª série, certo grupo, ao ler o texto *O contrato social*, apresenta-se favorável ao modo político defendido por Jean-Jacques Rousseau, no entanto, seus integrantes são unânimes em afirmar uma distância entre o ideal democrático do autor em relação às particularidades da democracia brasileira atual, ou seja, não há um reflexo direto na forma de governar com a legítima vontade do povo. Assim definiram:

Se hoje no Brasil, houvesse o pacto social, e a soberania fosse o povo, talvez assim poderíamos dizer que o nosso país é realmente um país democrático. Mas, diferente do que foi proposto por Rousseau, mesmo o Brasil sendo democrático, o povo não tem participação ativa, ao que se refere ao 'andamento do país'. E mais, o povo é mandado, e recebe ordens de um sujeito que lá na Presidência da República representa a "vontade geral", talvez seja por isso que o Brasil hoje se encontra em uma situação política deplorável.

O posicionamento deste grupo, de fato, é bem peculiar e nos permite fazer um exercício de pensamento pelo qual nos descobrimos desprovidos dessa soberania, isto é, golpeados por uma pseudorrepresentação que se encontra longe de concretizar princípios básicos como o da isonomia e isegoria, por exemplo.

Gramsci (2000) afirma que o processo educativo deve não somente cuidar da qualificação de seus estudantes, como deve agir para que cada um deles se torne *governante* e que a sociedade o coloque, ainda que de maneira abstrata, nas condições gerais de poder fazê-lo.

Destarte, a visão política, de modo a identificar a ilegitimidade em um poder – como bem fez esse grupo – e fomentar uma identidade autogestionária deve ser construída em paralelo às expectativas acadêmicas e a leitura dos textos clássicos como o do autor em questão (ROUSSEAU 2008) deve ser uma metodologia constante dada sua capacidade de iluminar o obscurantismo que, por vezes, parece nos cegar.



Tecendo algumas considerações

A partir das experiências cotidianas concernentes aos textos filosóficos, bem como das fundamentações teóricas salientadas que, apontam para o uso do texto como uma direção à (re)criação de conceitos, fica-nos evidenciado a importância do fazer filosófico como um instrumento de reflexão.

Tornar sempre pertinente a discussão filosófica a partir, sobretudo do uso do texto filosófico – como nas salutares experiências sublinhadas – consiste num posicionamento resistente às ideias divergentes, assim como no enfrentamento do cenário descrente de valores democráticos e críticos que parecem tornar-se cada vez mais forte no contexto atual.

Portanto, reiteramos a inferência de ter sido este trabalho uma experiência extremamente reflexiva, desafiadora, nova e promissora, indubitavelmente, direcionada a dar bons resultados e contribuir diretamente para o bom êxito do ensino-aprendizagem da disciplina de filosofia no tocante às suas peculiaridades muitas vezes ressaltadas neste trabalho, como por exemplo: a busca da radicalidade, o posicionamento crítico, a dialogicidade, o pensamento conceitual, entre outros lembrados pelos próprios estudantes no decorrer desse frutuoso processo.

A riqueza dessa experiência permitiu-nos o amadurecimento de uma nova metodologia que não se caracteriza como “[...] um mapa de que caminhos seguir, mas uma bússola que possa auxiliá-lo [o estudante] a construir seus próprios caminhos, sem se perder na imensidão do horizonte” (GALLO, 2012, p.17).

Nisso faz avançar o conhecimento filosófico, visto que investir em novas formas de aplicação desse conhecimento, visando dinamizar tal processo, potencializa-se o caminho do jovem à reflexão filosófica. Partindo de uma premissa, em muitos casos, de que consta uma rejeição dos estudantes para com a filosofia, traçar uma rota em que se inicia no processo de sensibilização desse estudante – seu fazer histórico – chegando num desfecho em que ele próprio enuncia sua reflexão acerca do trajeto realizado, significa torná-la parte integrante da sua compreensão, não somente do ponto de vista cognitivo-intelectual, mas também político e educacional.



Fica evidenciada, por meio da teoria, da vivência, dos avanços, das superações e dos aprendizados, a importância dos textos clássicos na construção filosófica. Entretanto, há que tornar esse princípio metodológico algo pertencente à cultura dos estudantes. Esse exercício nos dará a base fundamental para que superemos os discursos pré-estabelecidos, impostos, suscitando em nós um espírito criador e radical.

Por fim, os entraves destacados refletem a ausência de naturalidade e familiaridade para com os escritos, gerando resistência e obscuridades no trato com os mesmos. Assim, a sistematização concernente à utilização dos textos parece responder a uma necessidade didática do ensino filosófico no ensino médio, de modo a ressaltar o caráter reflexivo e não meramente histórico ou enciclopédico da filosofia.

Referências

AGOSTINHO, Santo. **O livre-arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

BELIERE, C. M. **Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em 20 de agosto de 2016.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 13 de março de 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases



da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 13 de março de 2018.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

_____. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 13 de março de 2018.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CUNHA, J. A. **Iniciação à investigação filosófica:** um convite ao filosofar. Campinas: Alínea, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

FAVARETTO, C. **Filosofia, ensino e cultura.** In: KOHAN, Walter O. Filosofia: caminhos para seu Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.

FEUERBACH, L. **A essência do Cristianismo.** Campinas: Papyrus, 1988.

FOLSCHIED, D.; WUNENBURGER, J.J. **Metodologia Filosófica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, S. Avaliação e materiais didáticos. In: Brasil. **Filosofia: Ensino Médio.** Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 14).

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2 — Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, M. S. **Filosofia no Ensino Médio.** In: Seminário “Desafios do Ensino Médio – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2008.

HORN, G. B.; VALESE, R. O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Filosofia e Educação**, Campinas – ISSN 1984-9605 – v. 4, nº 1, abril-setembro de 2012.

Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em 15 de abril de 2017.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed, Unijuí, 2009.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rubens Ederle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

NIETZSCHE, F. **O Anticristo**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2000.

_____. **Defesa de Sócrates**. In: *Sócrates*. Seleção de textos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).

_____. **O Banquete**. Disponível em file:///C:/site/livros_gratis/o_banquete.htm. [28/06/2001]. Acesso em agosto de 2017.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008.

SÁ JUNIOR, L. A. de; SANTOS, J.M. Experiências de ensino no proeja: práticas de leitura e escrita que vão do cordel á filosofia. **Holos**, Natal, vol. 2, ano 27, 111-120, 2011. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br>. Acesso em 15 de abril de 2017.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

TEIXERA, J. V.; TOMAZETTI, E. M. **O texto de filosofia na sala de aula do ensino médio**. In: [XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão](#); XV Mostra de Iniciação Científica e X Mostra de Extensão “Ciência, Reflexividade e (in) Certezas”, realizado pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ (RS), Cruz Alta, 2012.

VALESE, R. **Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Paraná, p.183, 2013.

VIEIRA, W. J. O Ensino de Filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. – Curitiba: SEED – Pr., 2016. V.1.

ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 15 de março de 2017.

VIEIRA, W. J.; HORN, G. B. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio. **Revista Digital de ensino de Filosofia**, Santa Maria, vol.1., n.2, 2448-0857, jul./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

203

_____. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p. 73-98, 1983-9294, 2011. Disponível em <http://www4.uninove.br>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

Gleidson Roberto

margottogleidson_grm@hotmail.com

Professor de Filosofia da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Graduação em Filosofia pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo.

Franklin Noel dos Santos

franklin.santos@ufes.br

Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Pós-doutor pela Universidade Federal do Pará/Petrobras. Doutor em Biociências Nucleares pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Mestre em Oceanografia Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE.

Eliesér Toretta Zen

elieserzen@ifes.edu.br

Professor e orientador do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Ifes campus Vitória. Professor de filosofia nos cursos de Segurança do Trabalho, Técnico em Guia de Turismo e Técnico de Hospedagem do Proeja no Ifes campus Vitória. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Especialista em Filosofia Contemporânea e Educação pela UFES.

