



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



KALLIGIANA ARAÚJO DE FARIAS

**DAS VERSÕES ÀS SUB -VERSÕES: UMA BUSCA DO PROTAGONISMO NO
ENSINO DA FILOSOFIA**

CAMPINA GRANDE – PB

2019

KALLIGIANA ARAÚJO DE FARIAS

**DAS VERSÕES ÀS SUB -VERSÕES: UMA BUSCA DO PROTAGONISMO NO
ENSINO DA FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo da Universidade Federal de Campina Grande – PB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Oscar de Lira Carneiro

CAMPINA GRANDE – PB

2019

F224d

Farias, Kalligiana Araújo de.

Das versões às sub-versões: uma busca do protagonismo no ensino da filosofia / Kalligiana Araújo de Farias. – Campina Grande, 2020.

118 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Oscar de Lira Carneiro".

Referências.

1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Ensino de Filosofia – Protagonismo.
I. Carneiro, Oscar de Lira. II. Título.

CDU 1(07)(043)

KALLIGIANA ARAÚJO DE FARIAS

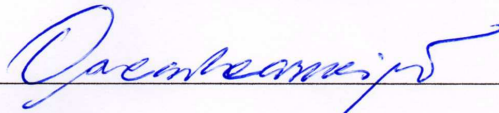
**DAS VERSÕES ÀS SUB-VERSÕES: UMA BUSCA DO PROTAGONISMO NO
ENSINO DA FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PROF- FILO, Núcleo da Universidade Federal de Campina Grande – PB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Filosofia.

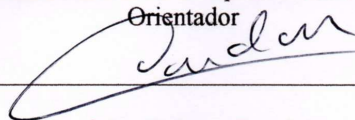
Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia.

Qualificado em 30/10/2018
Dissertação Aprovada em: 31/10/ 2019

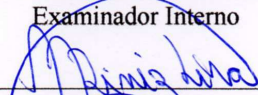
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Oscar de Lira Carneiro
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Orientador



Prof. Dr. Roberto Rondon
Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROF-FILO/ UFCG)
Examinador Interno



Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFCG)
Examinador Externo

A todos os professores
e professoras de Filosofia.
À Resistência.
À Liberdade.
À criação.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder forças nos momentos em que mais preciso.

À Fidel, Sofia e Júlia, razões de toda a minha re-existência.

Ao meu pai Milanês, por me fazer acreditar que sou capaz de alcançar meus sonhos.

Aos irmãos Karleise e Kleydson pelo carinho e apoio de sempre.

Ao Programa PROF- FILO pela oportunidade concedida a nós, professores e professoras de filosofia.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao meu orientador Oscar de Lira Carneiro por ter aceitado percorrer este caminho comigo, com muita paciência e compreensão.

Aos professores Roberto Rondon e André Lira, pela leitura crítica de minha pesquisa na qualificação, pelos apontamentos e sugestões. Muito obrigada por terem aceitado fazer parte desta banca.

A todos os professores do Mestrado Profissional, pelo apoio depositado em nós, pelo aprendizado instigado, pelas críticas construtivas, pelas palavras de encorajamento. Muito obrigada.

Aos colegas do Mestrado por todas as experiências compartilhadas durante o curso.

Ao professor Valmir Pereira pela confiança dispensada ao meu trabalho junto ao PIBID. Gratidão pelas aulas, mesmo sem ter sido sua aluna na academia.

À Roberta Montenegro, amiga sempre disposta a ajudar-me no apoio sempre dinâmico à frente do Filosofarte. Muito obrigada pela amizade.

À Cláudia Coutinho que sempre esteve disponível com seus dons artísticos, cooperando com o desenvolvimento do meu trabalho, também no apoio ao Filosofarte.

À Angélica Batista, pela disponibilidade em ouvir minhas inquietações.

À Giselle Menezes, Alane Moraes, Antonieta, Marillac Carneiro, Ana Flávia, Rita de Cássia e Germânia Dantas, todas mulheres muito fortes e companheiras de luta. Gratidão.

À “Tropa de Elite”, Tony Pinto, Glenda Hilnara, Isabelle Priscilla e Jemima Bortoluzzi pela batalha árdua no chão da escola, pelas alegrias e tristezas compartilhadas, por nossa amizade.

A todos(as) os(as) colegas de trabalho da escola Nenzinha Cunha Lima, pela dedicação no desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os(as) estudantes que aceitaram participar desta pesquisa, tornando-me uma professora mais feliz e corresponsável junto às suas inquietações e descobertas.

A todos os amigos e amigas da Comissão das Escolas Cidadãs Integrais pela missão que têm em mãos e que cuidam com tanto zelo em nome de uma causa que nos une e nos move a cada dia, particularmente à Léia Gonçalo que não nos deixa esquecer que já estamos participando de uma Revolução.

Às mulheres da (na) Filosofia.

À Renata Aspís pela inspiração.

A todos(as), minha profunda gratidão!

FARIAS, K.A. **Das versões às sub-versões: uma busca do protagonismo no ensino da filosofia.** Dissertação de Mestrado Profissional em Filosofia. Programa de Pós-graduação em Filosofia – PROF-FILO. Núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2019.

RESUMO

Esta dissertação teve como proposta identificar de que modo estudantes do ensino médio apropriaram-se de conceitos filosóficos problematizados em sala de aula, transformando-os em *sub-versões*. A investigação partiu do seguinte problema: Que estratégias de ação podem ser propostas enquanto condições para o desenvolvimento de experiências filosóficas no ensino médio? Almejando responder a esta pergunta, o referencial teórico escolhido com foco no ensino de filosofia foi concentrado na filósofa brasileira Renata Pereira de Lima Aspis, mais especificamente em seus estudos sobre educação e resistência. Para justificar o conceito de protagonismo utilizado na pesquisa, selecionamos como referencial os estudos de Antônio Carlos Gomes da Costa, propagador e especialista do conceito de protagonismo no Brasil. A hipótese que buscamos confirmar é que para o desenvolvimento de novas formas de pensar é preciso criar espaços (físico e temporal) de protagonismo, que promovam experiências filosóficas a partir das inquietações do corpo discente e não somente a partir dos conteúdos propostos pelo(a) professor(a). Como objetivos desta investigação buscamos identificar quaise estratégias de ensino o(a) professora(a) de filosofia pode proporcionar aos estudantes, à medida que os tornam protagonistas da própria formação, descrevendo o processo desenvolvido por eles(as) a partir da análise e apropriação de conceitos filosóficos, mapeando elementos que possam contribuir com melhorias para o ensino da filosofia no ensino médio. Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e procedimentos técnicos de análise de conteúdo, com universo de pesquisa composto por 60 discentes. Os resultados previstos e constatados explicitam a comprovação da relevância da pesquisa pelos(as) estudantes, a partir das sub-versões evidenciadas em seus discursos, manifestações artísticas e textos produzidos, confirmando a hipótese inicial. Destacamos a relevância deste estudo por oportunizar experiências filosóficas ao corpo discente e reflexões ao corpo docente sobre suas práticas enquanto professor (a) e filósofo (a).

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Protagonismo. Criação. Sub-versão

FARIAS, K.A. From versions to sub-versions: a search for protagonism in the teaching of philosophy. Professional Master Thesis in Philosophy. Postgraduate Program in Philosophy – PROF-FILO. Federal University of Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2019.

ABSTRACT

This dissertation aimed to identify how high school students appropriated philosophical concepts problematized in the classroom, turning them into subversions. The research started from the following problem: What action strategies can be proposed as conditions for the development of philosophical experiences in high school? Aiming to answer this question, the theoretical framework chosen focusing on the teaching of philosophy was concentrated on the Brazilian philosopher Renata Pereira de Lima Aspis, more specifically in her studies on education and resistance. To justify the concept of protagonism used in the research, we selected as reference the studies of Antonio Carlos Gomes da Costa, propagator and expert of the concept of protagonism in Brazil. The hypothesis we seek to confirm is that to develop new ways of thinking it is necessary to create spaces (physical and temporal) of protagonism, which promote philosophical experiences from the concerns of the student body and not only from the contents proposed by teacher) . As objectives of this investigation we seek to identify which teaching strategies the philosophy teacher can provide students, as they become protagonists of their own education, describing the process developed by them from the analysis and appropriation. of philosophical concepts, mapping elements that can contribute to improvements in the teaching of philosophy in high school. This is an action research with qualitative approach and technical procedures of content analysis, with a universe of research composed of 60 students. The predicted and verified results explain the students' relevance of the research, from the sub-versions evidenced in their speeches, artistic manifestations and texts, confirming the initial hypothesis. We highlight the relevance of this study by providing opportunities for philosophical experiences to the student body and reflections to the faculty about their practices as a teacher and philosopher.

Keywords: Teaching. Philosophy. Protagonism. Creation. Subversion

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os passos de um projeto de pesquisa-ação	46
Figura 2 - Estrutura física da escola	49
Figura 3 - Pesquisas desenvolvidas em sala de aula e biblioteca	72
Figura 4 - Entrevistas realizadas nas ruas do bairro	75
Figura 5 - Entrevistas realizadas na escola	81
Figura 6 - Apresentação das sub-versões no Filosofarte	84
Figura 7 - Encenações artísticas dos estudantes	86
Figura 8 - Apresentação de musicais no Filosofarte	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra sobre a categorização das versões descritas na Oficina de conceito	62
Tabela 2 - Propostas de Temas e Problemas formulados pelos grupos	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questionário aberto proposto na Oficina de conceitos	61
Gráfico 2 - Classificação das respostas do questionário por categoria	63
Gráfico 3 - Classificação das palavras consideradas como “Não sei”	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECI – Escola Cidadã Integral

ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica

ECIAC - Escola Cidadã Integral de Áudio Comunicação

ECIS – Escola Cidadã Integral Socioeducativa

EO – Estudo Orientado

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PD – Parte diversificada

PV – Projeto de Vida

PNE - Plano Nacional de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UnB - Universidade de Brasília

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ENSINO DE FILOSOFIA E CRIAÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS	21
2.1	Filosofia e ensino acontecimento	23
2.2	Professor-filósofo: minoria que afeta por intermédio dos signos	27
2.3	Um convite à criação e novas formas de subjetividade	32
2.4	Professor - filósofo <i>versus</i> professor - funcionário	36
2.5	Um ensino voltado à resistência e criação de sub-versões	39
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	42
3.1	Abordagem da pesquisa	43
3.2	Contexto da pesquisa	48
3.2.1	Proposta Pedagógica da escola	50
3.3	Participantes do estudo	52
3.3.1	O jovem estudante e a possibilidade de uma atuação protagonista	52
3.3.2	Protagonismo como fonte de Iniciativa, Liberdade e Compromisso	55
3.4	Procedimentos de coleta de dados	56
3.5	Aspectos éticos	58
4	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
4.1	Identificação das situações iniciais	60
4.1.1	Oficina de conceitos	60
4.1.1.1	Intervenção textual	65
4.1.1.2	Atividades sobre os textos discutidos em sala de aula	65
4.2	Planejamento das ações	69
4.2.1	Liberdade na formulação dos problemas	70
4.3	Realização das atividades previstas	74
4.3.1	Iniciativa dentro e fora dos muros da escola	74
4.3.1.1	Protagonismo nas ruas do bairro	74
4.3.1.2	O conhecimento que vem até a sala de aula	81
4.3.1.3	Retornando aos textos filosóficos	82
4.4	Filosofia e Arte	85
4.5	Relatos dos estudantes sobre o projeto	88
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	97
	ANEXO B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	100
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO	103
APÊNDICE C – ATIVIDADE SOBRE A OFICINA DE CONCEITOS	104
APÊNDICE D – ATIVIDADE SOBRE A OFICINA DE RESUMOS	106
APÊNDICE E – ATIVIDADE INQUIETAÇÕES FILOSÓFICAS 1	107
APÊNDICE F – ATIVIDADE INQUIETAÇÕES FILOSÓFICAS 2	108
APÊNDICE G – RELATO DOS ESTUDANTES	110
APÊNDICE H – MATERIAL DIDÁTICO 1	115
APÊNDICE I – MATERIAL DIDÁTICO 2	118

1 INTRODUÇÃO

Atuando como professora de Filosofia nos ensinos fundamental e médio há dez anos, em escolas das redes pública e privada, no estado da Paraíba, passei por diversas dificuldades em relação ao desenvolvimento desta disciplina, enfrentando problemas com grande número de estudantes por turma, escolas sem material didático para a disciplina, limitações impostas ao currículo - em que temáticas como política e religião tinham seus conteúdos observados com maior ênfase, alguns sendo inclusive proibidos em algumas escolas - e desinteresse da parte de alguns estudantes que, além do desafio frente às expectativas de um espaço no mercado de trabalho, também questionavam sobre a real utilidade desta disciplina. Por estes motivos, sempre tentei desenvolver aulas mais dinâmicas com o intuito de atrair a atenção dos(as) estudantes e, conseqüentemente, a compreensão e o encantamento deles(as) pela Filosofia.

Ao longo dos anos em sala de aula, algo que sempre chamava a minha atenção, e que ocorria em todas as escolas independente da série, era a participação mais fervorosa dos estudantes quando as temáticas abordadas em sala pareciam próximas às suas realidades. Ficava muito claro que, quando compreendiam alguns conceitos, as aulas eram avaliadas como mais importantes. Deste modo, foi possível observar *in loco* como estas aulas poderiam ser desenvolvidas de maneira mais aprazível para os(as) estudantes, pois havia comprovações de que quando a teoria era articulada às experiências dos estudantes, esta aula fazia enorme diferença naquele dia, independente do local onde acontecia a aula.

Partindo do pressuposto de que os estudantes gostavam de participar das aulas, mas que estas precisavam permitir esta participação, iniciei o desenvolvimento de uma proposta de ensino de filosofia voltada à criação de espaços que garantissem experiências filosóficas na sala de aula, para que pudessem discutir sobre as próprias inquietações, legitimando assim o protagonismo juvenil no apoio ao ensino de Filosofia. De acordo com Renata Aspís¹, “a experiência filosófica é a experiência de fazer filosofia. É isso que queremos proporcionar aos jovens: a experiência de filosofar” (ASPIS, 2009. p.16) e o incentivo a esta participação objetivava propor um filosofar que possibilitasse a elaboração de versões próprias sobre si e

¹ Renata Pereira Lima Aspís é uma filósofa brasileira, professora de Filosofia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Após vinte anos dedicados a turmas do ensino médio, tem o ensino de Filosofia como uma de suas principais investigações, desenvolvendo pesquisas na área de Filosofia da Educação, com ênfase na relação entre educação e política, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia do ensino de filosofia, ensino de filosofia e política, educação e resistência, formação na contemporaneidade.

sobre os problemas observados na sociedade, de modo que não decorassem textos ou repetissem a fala do(a) professor(a), mas que repensassem a partir deste(a), num constante ensaio criativo, que se tornassem verdadeiros protagonistas no ensino da Filosofia.

A palavra ‘protagonismo’ vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor. Quando falamos de protagonismo juvenil, estamos falando, objetivamente, da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social (COSTA, 2000, p. 150). No caso desta pesquisa, a mudança ocorre inclusive na proposta curricular.

Portanto, a intervenção desta pesquisa foi propor um ensino de Filosofia que possibilitasse não só a compreensão de conceitos, a partir de temáticas e problematizações, mas, principalmente, de novas formas de subjetividade. Entendendo subjetividade como tudo aquilo que é próprio de cada sujeito, seu mundo interno composto de emoções, sentimentos e pensamentos, o(a) estudante foi incentivado(a) a elaborar as próprias explicações sobre aquilo que lhe inquietava, deixando de lado o hábito da repetição sem reflexão, adentrando num mundo de possibilidades de criação de sub-versões, termo utilizado por Aspís em sua tese de doutorado intitulada *Ensino de filosofia e resistência*, como sendo “uma versão menor, um subterrâneo, um original, ensaio de uma criação filosófica, conceitual” (ASPIS, 2012, p.179). Porém, o entendimento sobre o próprio conceito de sub-versão foi sendo desenvolvido ao longo da pesquisa.

A partir da comprovação de que todas as experiências dos(as) estudantes deveriam ser levadas em consideração para um melhor desenvolvimento das aulas, revi a proposta de inovação inclusive no currículo da disciplina, a partir das problematizações dos(as) próprios(as) estudantes, ali mesmo no chão da escola, durante o ano letivo. Para isso, foi preciso considerar o conjunto de saberes, crenças e valores de cada um(a), suas versões sobre os mais variados temas, seus pontos de vista sobre problemas por vezes citados em sala de aula, mas sem aprofundamento. Esta variedade de inquietações e possibilidades foi a causa do desenvolvimento desta pesquisa. Buscando uma melhor compreensão sobre esta intervenção pedagógica, ingressei, no ano de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com o intuito de fundamentar e validar teoricamente a minha prática.

Por ter feito parte da primeira turma do curso de Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), iniciado no ano de 2005, formando a primeira turma no final do ano de

2008, junto às dificuldades iniciais do curso, a ausência de professores no mercado de trabalho, dificultando também a observação e participação em estágios supervisionados, reforçaram a necessidade de fazer parte deste Mestrado Profissional.

Tentando articular experiência e inovações em relação ao ensino de Filosofia, a fundamentação teórica sobre Protagonismo Juvenil destacado nesta pesquisa, teve como foco o conceito de Protagonismo estimulado por Antônio Carlos Gomes da Costa² (2020) , enquanto forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. Vinculado à necessidade de criação de espaços para que os(as) adolescentes possam desenvolver uma participação criativa a partir dos problemas elencados por eles(as) mesmos(as) nas aulas de Filosofia, este conceito de Protagonismo dialoga com a proposta de ensino de Filosofia defendida pela filósofa Renata Aspís, ao afirmar que “jovens estudantes são uma comunidade potencial que pode, por meio de um determinado ensino de filosofia, ensaiar a criação de novos mundos, suas versões menores, sub-versões [...] outros versos e reversos, sem governo” (2012a, p.103). Em concordância com Costa, Aspís entende que o(a) estudante carrega em si um potencial de transformação, mas que este potencial precisa ser oportunizado por alguém. De modo parecido, Paulo Freire³ diz que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2014, p.42)

² Antonio Carlos Gomes da Costa , morto em abril de 2002, foi um dos principais colaboradores e defensores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), autor de diversos livros e artigos em prol da promoção e defesa dos direitos do público infanto-juvenil, publicados no Brasil e no exterior. Atuou junto ao Congresso Nacional para aprovação do ECA, feito que, segundo ele, foi sua maior realização, como cidadão e educador. Dirigiu a Escola-Febem Barão de Carmargos, em Ouro Preto, foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça), colaborando na elaboração da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

³ Paulo Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro, morto em 1997. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o patrono da Educação Brasileira.

Deste modo, o(a) professor(a) torna-se muito importante neste processo de possibilitar aos estudantes que atuem como protagonistas, à frente das dificuldades que encontram no dia a dia, tanto no ambiente escolar como fora dos muros da escola. O ideal seria permitir que conseguissem ler a própria realidade.

Ao passo que a escola é um espaço educativo por excelência e que este espaço é um campo fértil para as mais variadas possibilidades de transformação social, esta pesquisa foi desenvolvida numa Escola Cidadã Integral – ECI, que recebe estudantes em tempo integral, bem como oferece uma proposta de ensino com foco no projeto de vida dos(as) estudantes, a partir de uma abordagem integrada e inovadora do currículo, articulando disciplinas da BNCC com eixos norteadores, a saber, formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI.

Diante das perspectivas apresentadas por este modelo de ensino, visando a promoção de uma educação humana integral, fortalecendo seu protagonismo com a oferta de atividades que viabilizam educação científica e humanística, valorização da leitura e da cultura, bem como a utilização de novas tecnologias, o trabalho do(a) professor(a) com o desenvolvimento de metodologias ativas e emancipadoras torna-se mais eficaz e, conseqüentemente, mais eficiente e efetivo também.

A Escola Cidadã Integral tem como um dos Princípios Educativos que movimentam o modelo de ensino, os quatro Pilares da Educação, expressos no relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, material produzido em 1996 para a UNESCO, por um grupo de catorze educadores - a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – coordenado por Jacques Delors (2001). Segundo este relatório, para dar conta dos desafios impostos pela educação, escola e estudantes deveria organizar-se a partir destes pilares:

1. Aprender a ser: preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade;
2. Aprender a conviver: interagir, participar e cooperar, convivendo com as diferenças;
3. Aprender a fazer: aprender e praticar os conhecimentos, usando-os para o bem comum;
4. Aprender a conhecer: aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Reconhecer o(a) jovem estudante como capaz de desenvolver uma educação pautada nestes pilares, significa acreditar na juventude e reconhecê-los como importantes no processo de desenvolvimento do próprio aprendizado. No caso do ensino de Filosofia proposto por esta pesquisa, o foco dá-se no desenvolvimento do potencial criativo destes jovens, a partir da leitura de mundo que realizam, dos problemas apresentados ou elaborados por eles(as), das interpretações que cada um(a) processa. Ao(à) professor(a) compete mediar este processo educativo, como quem guia, orienta até certo ponto, dá liberdade e observa os mundos criados e desmoronados também. De acordo com Aspís,

Pode-se ensinar as ferramentas da filosofia, pode-se ensaiar modos filosóficos de equacionar problemas filosóficos, os modos filosóficos de pensar, enfim, pode-se ensinar todos os elementos que forem possíveis para criar uma disciplina filosófica no pensamento. Porém não se pode prever o que os alunos farão com tudo isso. Não se pode tentar controlar isso no ensino, pois não se acredita em ensino-comunicação e em ensino-doutrinação e em ensino-dominação e em ensino-modulação, essas coisas nada tem a ver com filosofia. Trata-se de um ensino-acontecimento (ASPIS, 2012a, p.97).

Dessa forma, educar para a participação do(a) estudante no processo de desenvolvimento do próprio aprendizado, significa criar espaços para que eles(as) se percebam como construindo a si próprios, e tal proposta acontece naturalmente quando professores(as) e estudantes atuam juntos.

Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) discutem sobre as diversas interpretações em relação ao conceito de protagonismo, a saber, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. São inúmeras as terminologias que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político. Para esta pesquisa, consideramos Protagonismo Juvenil como uma proposta pedagógica de atuação de adolescentes como personagens principais de uma iniciativa de ação voltada para a solução de problemas reais de sua comunidade, numa fase da vida que este tipo de participação autêntica e não manipulada se traduz num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, importantes na construção de sua identidade pessoal e social, com foco em projeto de vida, bem como no desenvolvimento de inovações no ensino da Filosofia enquanto prática de intervenção social e política, a partir da proposta filosófica desenvolvida por Renata Aspís.

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo sobre o processo de elaboração de sub-versões com estudantes do ensino médio, a partir de suas subjetividades e da apropriação de conceitos filosóficos problematizados em sala de aula. Nesta linha, a hipótese que buscamos confirmar é que para o desenvolvimento de novas formas de pensar é preciso criar espaços (físico e temporal) de Protagonismo, que promovam experiências filosóficas a partir das inquietações dos(as) próprios(as) estudantes e não somente a partir dos conteúdos propostos pelo(a) professor(a).

Em suma, trata-se de um estudo voltado à participação dos(as) jovens, na perspectiva de um Protagonismo enquanto princípio educativo, numa escola pública estadual da cidade de Campina Grande - PB. Toda a investigação partiu da problematização a respeito de quais estratégias de ação podem ser propostas enquanto condições para o desenvolvimento de experiências filosóficas no ensino médio e como avaliar o que os(as) estudantes produzem - as sub-versões - como resultado de uma experiência filosófica?

A propósito disto, os objetivos deste estudo foram: a) identificar como o ensino de Filosofia possibilita aos(às) estudantes serem protagonistas da sua formação, contribuindo também para a formação de seus pares; b) analisar o uso e a apropriação dos conceitos filosóficos pelos(as) estudantes, a partir do estudo de textos; c) descrever como ocorreu o processo das versões às sub-versões, a partir da análise e apropriação de conceitos filosóficos, e) mapear elementos que possam contribuir para o ensino da filosofia no ensino médio, inclusive integrando espaços de experiências filosóficas fora dos muros da escola.

Pelos aspectos citados acima, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa que, segundo TRIPP (2005), possui características de uma pesquisa ativa por possuir as seguintes características: inovação, ser contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida, disseminada.

A relevância deste estudo reforça a importância da Filosofia no ensino médio, por contribuir no processo de desenvolvimento pessoal dos(as) estudantes, contemplando as ideias individuais, subjetivas, próprias desta faixa etária, a partir do respeito à liberdade de pensamento que brotam de suas particularidades e vivências.

A partir da proposta pedagógica de análise dos conceitos apresentados nos textos de Filosofia, os(as) estudantes foram incentivados(as) à prática da leitura filosófica e, posteriormente, à escrita filosófica. Esta última, possibilitou a análise de conteúdo a partir da

criação das outras versões de mundo propostas por eles(as), bem como do desenvolvimento de habilidades artísticas, aprimorando saberes e permitindo que se percebessem criadores. Portanto, o foco na leitura e na escrita, além de consideradas como defasagens apontadas na vida escolar de alguns estudantes, se deu também porque acreditamos que “quanto mais deixarmos que os alunos se embrenhem nessa aventura por si, melhor. O texto assim explorado é mediador da relação professor/aluno, não se servirá ao papel de instrumento de poder” (ASPIS; GALLO, 2019, p.94-95).

Em virtude de tudo que foi mencionado, esta dissertação foi estruturada em seis partes. Na primeira, denominada introdução, a professora pesquisadora traça um breve perfil de sua vivência docente na educação básica, de onde suscitou o interesse pelo seu tema de pesquisa, justificando a necessidade de um ensino de filosofia que leve em consideração o Protagonismo dos(as) estudantes, ao mesmo tempo em que explicita o problema e os objetivos da pesquisa.

Na segunda parte, procuramos apresentar a fundamentação teórica e algumas concepções sobre ensino de filosofia, com foco na proposta de Renata Aspís, que reconhece a necessidade de um ensino de Filosofia enquanto experiência filosófica que possibilite a criação de sub-versões, a partir da enunciação de problemas.

Na terceira parte, discorremos sobre toda a metodologia aplicada a este estudo, realizado com os(as) estudantes de uma escola pública, a partir da metodologia de pesquisa-ação, fizemos uma breve explanação sobre a proposta pedagógica da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida e reforçamos a compreensão do conceito de Protagonismo a partir dos estudos de Antônio Carlos Gomes da Costa, ressaltando a importância da atuação dos estudantes fundamentada nos processos de iniciativa, liberdade e compromisso.

Na quarta parte, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos com a intervenção desenvolvida, correlacionando ao avanço dos(as) estudantes participantes da pesquisa.

Concluindo, na quinta parte, propomos algumas considerações a fim de propiciar uma reflexão acerca da importância da criação de condições enquanto espaços de Protagonismo, para que os estudantes possam, a partir de seus problemas, criar sub-versões sobre si mesmos e sobre o mundo.

2 ENSINO DE FILOSOFIA E CRIAÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS

Sempre que nos referirmos ao ensino de Filosofia no Brasil, estaremos fazendo alusão ao ensino de uma disciplina que deixou de ser obrigatória em 1961, a partir da Lei nº 4.024/61, e foi excluída do currículo escolar oficial em 1971 pela Lei nº 5.692/71. Na década de 90, embora a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 36º, inciso III do § 1º, determinasse que ao final do ensino médio o estudante deveria dominar conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, a obrigatoriedade do ensino dessas disciplinas só foi possível com a aprovação da Lei Federal nº 11.684/2008. No ano seguinte à aprovação desta lei, o Estado da Paraíba lançou concurso público para a contratação de professores das referidas disciplinas, visando atender as escolas de Ensino Médio no Estado.

Além da dificuldade em tornar-se obrigatória no ensino brasileiro, a disciplina de Filosofia e aqueles que a têm como ofício, são alvos de inúmeros questionamentos, desde a utilidade da mesma à sua correta aplicação em sala de aula, enfrentando questionamentos sobre como deve ser uma aula de filosofia e como sabemos se foi positiva ou até mesmo útil aos (às) estudantes; se a aula alcançou os objetivos propostos e quais seriam estes, por exemplo. Estas questões não são novas e continuam a inquietar estudiosos que se debruçam sobre a importância da Filosofia no contexto escolar de crianças e adolescentes. Por isso, toda e quaisquer novidades sobre o desenvolvimento do ensino desta disciplina, a partir de metodologias exitosas que não comprometem suas especificidades, devem ser consideradas como mais um reforço na luta pela existência e permanência no currículo oficial da educação brasileira.

De acordo com Silvio Gallo⁴ (2006, p.23), em artigo sobre *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*, as três principais características da filosofia são: a) é uma experiência de pensamento que procede por conceitos; b) é um saber que se experimenta com um caráter dialógico que se abre ao diálogo com os outros saberes, e c) é um saber que

⁴ Silvio Donizetti de Oliveira Gallo é um Pedagogo e filósofo anarquista brasileiro, autor de uma série de publicações fundamentais que o tornaram um dos principais expoentes da pedagogia libertária no Brasil. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, ensino médio, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.

possibilita uma postura de crítica radical, colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. Seguindo esta linha de pensamento, cabe-nos a pergunta: será que o ensino da filosofia desenvolvido nas salas de aula do ensino médio, tanto das escolas públicas quanto privadas, é norteado por algumas destas características ou fogem totalmente delas?

Além da necessidade pela permanência no cenário educacional, outro desafio para a Filosofia diz respeito a um currículo não definido ainda. Esta abertura, considerada tanto positiva quanto negativa para alguns docentes, reforça a fragilidade da disciplina. Diante deste cenário, a questão a ser levada em consideração é: o que o (a) professor (a) de Filosofia fará em sala de aula, a partir desta liberdade na escolha do currículo?

Dada a importância da participação dos (das) estudantes no processo da própria aprendizagem, a compreensão de como este ensino será desenvolvido é o primeiro passo a ser lançado pelos (as) professores (as), na tentativa de resolução desta pergunta, visto que saber quais são os objetivos de sua prática é condição primordial para o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula. Conforme perfilado por Freire,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (2014, p.28).

Em outras palavras, é preciso que o(a) professor(a) compreenda a sua importância no processo educativo como corresponsável no desenvolvimento dos(as) estudantes e que estes, também, assumam um papel protagonista na própria formação.

Nesta pesquisa, o ensino de filosofia será desenvolvido conforme proposto por Renata Aspis, que define o ensino propriamente filosófico “como: combativo, ousado, duro contra si, rigoroso, leve, à altura do mundo, porque o mundo é combate em seu incessante devir” (2012a, p.2). Tais combates, também podem ser relacionados às dificuldades que docentes enfrentam dia a dia em suas salas de aula, como a falta de interesse do corpo discente atrelada às precárias condições de trabalho, além das limitações em relação ao domínio das novas tecnologias propostas a ações educativas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades tanto dos discentes quanto docentes. Em virtude disso, buscar estratégias para desenvolver um ensino capaz de encantar estes estudantes torna-se um desafio, porém não inalcançável. Encantar no sentido de envolver os(as) estudantes, fazer com que queiram

participar da aula. “Um ensino de filosofia que pretende ser vetor de possibilidades de criação, que pretende dispor as ferramentas específicas da filosofia para uso livre, não é um ensino que comunica a filosofia, que dá informação sobre a filosofia” (ASPIS, 2012a, p. 144). Daí a necessidade de, enquanto professores(as), tornarmos nossas aulas sempre como um mundo de possibilidades, pois nunca sabemos ao certo o que iremos encontrar.

2.1 Filosofia e ensino acontecimento

Frente à pergunta sobre como desenvolver um ensino de Filosofia de modo que os estudantes não questionem a respeito da utilidade da disciplina, esta pesquisa propôs um ensino de Filosofia em que a participação do corpo discente atuasse ativamente, inclusive na escolha do currículo durante o período de um bimestre. Para tal, fez-se necessário valorizar as experiências dos (as) estudantes, considerando tudo o que já trazem consigo enquanto repertório de suas vivências a partir da criação de espaços em que os problemas elaborados por eles (as) mesmos (as) fossem vistos como abertura para novos mundos e possibilidades, sem necessariamente a intervenção direta do (a) professor (a). À vista disso, foi preciso, conforme apoiado por Aspis (2012a, p.57) “definitivamente declinar do poder de controlar os campos de possíveis dos alunos. Ensinar como *potlatch*⁵”, pois este ensino caracteriza-se pela generosidade, haja vista ser uma

[...] criação de conjunções em conexões múltiplas, livres, rizomáticas. Ensinar doando o que se tem, seus “saberes”, seus não-saberes, seus problemas, suas dúvidas, seus achados, suas teorias, suas indignações, suas alegrias, seus conhecimentos, suas aspirações, etc., principalmente o etc., que é o imprevisível. Ensinar como jogar sementes ao vento, aspergir acontecimentos, despertando os sentidos nos jovens, nada esperando em troca, não há reciprocidade, não há dívida. Dar por dar, sementes ao vento, vento que junta e disjunta, e os dois ao mesmo tempo. Ensino acontecimento. E irreduzível, será o que será. Tornar possível experiências, experiências de pensamento genuínas, experiências filosóficas. Permitir significa deixar de controlar, desapegar. (ASPIS, 2012a, p.58)

Desenvolver um ensino conforme proposto por Aspis, exige um cuidado todo especial da parte do (a) professor(a). Por isso, atentando para as dificuldades que alguns

⁵ *Potlatch*: uma festa cerimonial entre certos povos nativos da costa noroeste da América do Norte. Nela o homenageado distribui todas as suas riquezas acumuladas entre parentes e amigos. A palavra *potlatch* significa *dar*, a expectativa do homenageado é que ele receba bens daqueles para os quais deu os seus, quando esses forem homenageados. Ser homenageado em uma festa *potlatch* é desejável, já que o status do homenageado, dentro de seu grupo social, aumenta consideravelmente quando isso ocorre (ASPIS, 2012a, p.58)

professores(as) ainda enfrentam para tornar suas aulas menos cansativas e mais práticas - termos utilizados pelos (as) estudantes quando questionados sobre o que esperam de uma boa aula - , Aspís e Gallo (2009) na obra *Ensinar Filosofia: um livro para professores*, convidam professores de Filosofia a repensarem sobre as metodologias de ensino já desenvolvidas em sala de aula. Para eles, propor aos (às) estudantes uma experiência filosófica que possibilite a elaboração de versões próprias sobre si mesmos e sobre o mundo, num constante devir, é fundamental ao desenvolvimento das aulas. Com base nisto afirmam que

A experiência é aquela coisa que, ao acontecer a alguém, transforma essa pessoa, que já não é mais a mesma. É algo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo. Algo se passa, toca e é apreendido de forma transformadora. A experiência filosófica é a experiência de fazer filosofia. É isso que queremos proporcionar aos jovens: a experiência de filosofar. [...] o filosofar não surge do nada, ele pode, sim, ser exercitado, necessariamente a partir de filosofias. [...] Que fique claro, portanto, que defendemos a posição de que é impossível desvincular filosofia de filosofar, as duas coisas são, de fato, uma só. (ASPIS; GALLO, 2009, p.16-18)

Enquanto prática, fazer filosofia ou possibilitar o filosofar requer uma ordenação do pensamento, que promova, paulatinamente, o afastamento do plano das opiniões, embora partindo do senso comum. Diante disto, o desafio desta pesquisa foi propor o ensaio de um ensino consolidado na ideia de que “todo e cada homem pode criar: enunciar e efetuar novos possíveis, assim como pode se restringir a reproduzir os acontecimentos já criados, sem vigor, sem revigor, renovação, vida” (ASPIS, 2012b, p.205).

Dispensada a ideia de que as aulas de Filosofia resumem-se apenas a leitura de textos ou interpretações sobre filmes ou músicas - como muitos professores ainda fazem, principalmente alguns sem formação em filosofia, ou com formação, mas que resumem suas aulas a esta metodologia - e, tomando como base os filósofos franceses Gilles Deleuze⁶ e Félix Guatarri⁷, mais precisamente a obra *O que é a Filosofia?* (2010), partilhamos da definição de Filosofia como sendo a disciplina que consiste em criar conceitos, pois “criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele

⁶ Deleuze (1925-1995) Filósofo francês do século XX que dedicou seus estudos à história da Filosofia, sendo esta, também considerada como uma filosofia do desejo a partir de sua influência com a psicanálise, em que suas produções tanto individuais, quanto coletivas, devido a riqueza no campo teórico e prático, ainda têm enorme contribuição nos campos da psicanálise, política e, principalmente, naquilo que diz respeito à Filosofia enquanto produtora de conceitos.

⁷ Félix Guatarri (1930-1992) Filósofo, psicanalista e militante revolucionário francês.

remete ao filósofo como àquele que o tem em potência [...] e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criaram” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p.11). O foco desta obra é afastar a ideia de que a Filosofia nada produz, como algo sem vida ou desprovida de atividade. Daí a importância de analisar as condições nas quais os mundos possíveis, enquanto acontecimentos. Segundo Aspis, “na concepção deleuziana, não há nada que esteja dado de antemão, os possíveis têm de ser criados. Essa criação é uma possibilidade para os homens” (2012b, p.204-205).

O acontecimento de Deleuze, criado a partir da sua herança de Leibniz, se expressa pelos agenciamentos coletivos de enunciação, criando os possíveis. No entanto, não se limitam à enunciação, mas têm ainda de ser atualizados nos corpos, por meio dos agenciamentos maquínicos. Os possíveis, para Deleuze, têm de ser criados. Eles não existem para além daquilo que os expressa – o verbo, códigos, signos, ou seja, não são transcendentais e dados *a priori* como na tradição platônica, não se trata da realização de algo que já estava dado, eles têm de ser criados e depois atualizados, efetuados. (ASPIS, 2012a, p.50)

Em atenção às proposições de Deleuze e Guatarri (2010), em relação à criação de possíveis, Aspis concorda que as aulas de filosofia precisam ser propostas como uma atividade filosófica permeada de conceitos que surgem a partir de problemas, enquanto respostas a uma necessidade. A questão é: como avaliar estes mundos possíveis? Quão positivo seria um ensino de Filosofia em que os(as) estudantes pudessem manifestar sua forma de pensar sem que esta fosse considerada um equívoco? Decerto que a aula de Filosofia não é espaço pré-programado para que os estudantes façam explicações de achismos. Porém, é preciso considerar que há várias formas de compreender um texto, interpretá-lo e isso nem sempre é levado em conta. Em algumas realidades, o que os (as) estudantes desenvolvem nas aulas ou nas atividades precisa estar igual ao livro. Esta postura embora pareça absurda, ainda acontece.

Na perspectiva de um ensino voltado à criação de conceitos, o(a) professor(a) tem em si o poder de possibilitar que os(as) estudantes percebam suas limitações, experimentando-as. Em contrapartida, é preciso que ele (a) também perceba as suas, atuando enquanto mediador(a) responsável pelo encontro entre estudantes e signos. Sobre os signos em Deleuze, o ideal seria compreendê-los mais enquanto forças, numa concepção nietzschiana, do que representatividades lógicas. Segundo ele, “os signos mobilizam, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. Essa faculdade, por sua vez, põe o pensamento em

movimento, força-o a pensar a essência” (DELEUZE, 2010, p.92). Essências enquanto aquilo que nos força a criar, interpretar de acordo com uma intenção nessa busca, como forças que dão sentido ao que apoderam, promovendo acontecimentos, mas, principalmente, ciente de que para cada estudante há, também, uma forma única de compreender tudo o que o(a) professor(a) lhe expõe, e isto nos leva a observar que

Ensinar filosofia como experiência é se permitir que os alunos passem por experiência filosófica. A experiência é um estado de atravessamentos. Algo muda nas subjetividades. Coisas são acopladas, vão se juntando, remendando em movimento. As ferramentas que a filosofia tem para lidar com os problemas da existência humana são específicas. E é com elas que os alunos vão aprender a lidar para poderem ensaiar as suas próprias versões de mundo, ensaiar enunciações de outros mundos possíveis. (ASPIS, 2012a, p.96-97)

Assim, possibilitar experiências filosóficas aos(às) estudantes do ensino médio, a partir de um ensino acontecimento, é permitir que eles(as) proponham problemas e “problemas trazem impossibilidades que precisam ser transpostas, eles plantam a necessidade de criação de saídas. Problemas afetam, obrigam, empurram” (ASPIS, 2012a, p.92). Contudo, esta prática nem sempre acontece em sala de aula e a esterilidade de um ensino de Filosofia pode resultar na esterilidade de problematizações nas aulas, pois no espaço do ensino é preciso não só problematizar, mas ensinar os alunos a fazê-lo também. Dentro desta ótica, Mauricio Langón⁸ (2003) assume o seguinte:

Não se trata de ensinar filosofia (nem matemática, computação etc.), mas de ajudar a desenvolver determinado tipo de ações, sensibilidades, avaliações, querereres... Como não se trata do ensino de filosofia, mas da *aprendizagem* do filosofar, a questão *didática* muda de *sentido*: não vai do *conteúdo* (por exemplo, certos sistemas filosóficos ou a história destes) aos modos como se põem à disposição dos estudantes, mas se trata de despertar uma *atitude* filosófica, de *fazer* filosofar através dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas, inclusive através do desenvolvimento de aptidões e procedimentos peculiares da *filosofia* e dos esforços para *filosofar* na aula. (LANGÓN, 2003, p.92)

⁸ Professor de filosofia (Instituto Artigas para Professores, Uruguai). Estudou Filosofia na Universidad del Salvador, Argentina, no Instituto Superior Magisterial, Uruguai, e na UNED, Madri. Leciona seminários e orienta teses em mestrado da Universidade da República e no IPES (Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores). Trabalhou como professor e inspetor de Filosofia do Ensino Médio (Uruguai); Professor nas universidades da República (Uruguai), Morón e del Salvador (Argentina) e no Instituto de Professores Artigas (IPA, Uruguai). Foi presidente da Associação Filosófica do Uruguai e membro fundador do "Filosofar Latinoamericano" e do "Corredor de las Ideas". Ele obteve o Prêmio Nacional Morosoli de Filosofia.

Isso nos ajuda a compreender que o filosofar no ensino de filosofia como acontecimento pressupõe a necessidade de que os (as) estudantes sejam constantemente desafiados, sensibilizados. No entanto, “não se trata de sensibilização moral ou intelectual, mas sim sensorial, dos sentidos mesmo” (ASPIS, 2012a, p. 156). A questão é: como sensibilizar para possibilitar o filosofar?

Não se trata de jogos didáticos para motivar estudantes entediados. ‘Sensibilizar’ é *fazer sentir*. Tem a ver com aquilo que os gregos chamavam de *páthos*, que poderíamos traduzir por ‘paixão’ no duplo sentido de padecer e apaixonar-se, de sofrer e entusiasmar-se. (LANGÓN, 2003, p.97)

Nesta perspectiva, entendemos que a Filosofia, tão conhecida apenas como logos, só permanecerá viva quando o seu ensino enquanto *páthos* permitir ensaios de criações filosóficas, possibilitando aberturas para as novas formas de pensar, anulando todas e quaisquer imposições ao conhecimento. “Ensino acontecimento é uma hipótese. Acontecimento: enunciação e efetuação de possíveis, criação” (ASPIS, 2012a, p.57). Assim, permitindo criar, a filosofia não só ocupa espaço, como institui espaços de resistência na escola e na sociedade como um todo, pois “resistência é criação, na arte e na política, na ética, na criação de si mesmo” (ASPIS, 2012a, p.87) e criar é protagonizar um pensamento em potência, atualizando-o enquanto acontecimento.

Desta forma, é preciso compreender como fazer isto. Como tornar a aula e o ensino de filosofia como espaços de criação? O que fazer para que isto aconteça?

2.2 Professor-filósofo: minoria que afeta por intermédio dos signos

No artigo intitulado *Fragmentos de ideias sobre ensino de filosofia e re-existência*, publicado pela Revista Ideação, edição especial 2017, Renata Aspís discorre sobre uma questão ainda recorrente nas instituições escolares: Finalmente, para que aulas de filosofia? Além de atual e relevante, este questionamento não é proferido somente por estudantes desprovidos do contato com a Filosofia.

Tentar entender “para quê” aulas de Filosofia no ensino médio, ou seja, qual a finalidade desta disciplina, também faz parte do arsenal de perguntas realizadas por professores que não a reconhecem no currículo. Este não reconhecimento resulta de vários

fatores como: a) ausência de compreensão sobre a filosofia; b) prejuízo causado pela perda de carga horária devido a inserção da filosofia no currículo, e também c) julgamentos sobre a Filosofia como uma disciplina muito fácil em que as pessoas somente conversam, escutam músicas e assistem a filmes. Não obstante, também há professores que já compreenderam este “para quê” e que percebem a necessidade de motivar o corpo discente sensibilizando-o a partir de problemas que o inquietam, que mexem com os sentidos.

Pode-se afirmar veementemente que o ensino de filosofia que opera por aulas-acontecimento e que admite o nomadismo de seu planejamento e que enxameia signos, por meio de problemas, não tem e não deve ter nada de impreciso. Em nenhum momento é admissível que não seja garantido o filosófico [...] não é “discutir um pouco” e tampouco “refletir” ao confrontar opiniões a partir de fatos ocorridos e vividos, que se anuncia nos jornais, por exemplo, assim como não é curso expositivo da história da filosofia e dos problemas da filosofia (ASPIS, 2012a, p.174)

Sempre que pensamos em educação ou qualquer processo de ensino e aprendizagem, as pessoas apressadamente pressupõem a existência de, no mínimo, dois personagens, a saber: um aprendiz e aquele que ensina. Não causa espanto também, a aceitação de que a existência deste último é condição para o desenvolvimento do primeiro. Eis que surge a questão: Esta relação de dependência é realmente fator *sine qua no* para o desenvolvimento da aprendizagem? Dito de outro modo, como desenvolver um ensino que resulte na satisfação do(a) estudante? Como avaliar que a aprendizagem realmente ocorreu? Isto é possível?

É importante salientar que, alguns professores, preocupados com a demanda de suas disciplinas e tentando realizá-la da melhor forma, cumprem seu ofício com anseio de que os(as) estudantes aprendam, mas nem sempre os resultados deste ensino são considerados como duradouros ou realmente significativos em suas vidas. Em alguns casos, estes resultados são traduzidos e avaliados a partir de momentos únicos, a exemplo de avaliações objetivas e as famosas culminâncias. Em relação ao ensino de Filosofia no ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) afirmam que

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário

difícilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação. (2008, p.28)

Portanto, preocupar-se com os desafios que a educação enfrenta, mais especificamente em relação ao ensino da filosofia, de modo que este ensino torne-se vivo e faça sentido para os(as) estudantes tanto na sala de aula como fora dela, significa ocupar-se com problemas relevantes numa sociedade saturada de desafios em que é preciso considerar fatores como: a) a precariedade de um sistema político-econômico, que anseia por uma população leiga, principalmente em relação às decisões políticas; b) estudantes desinteressados e muitas vezes preocupados em conquistar seu primeiro emprego, e c) professores sem formação adequada para o exercício da profissão. Não raro, é possível deparar-se com professores que detêm dificuldades em relação ao desenvolvimento de suas práticas educativas em sala de aula. Esta dificuldade, muitas vezes devido à falta de criatividade ou até mesmo desinteresse do (a) professor(a), é vinculada também à fragilidade da má formação docente.

Pensando a aprendizagem a partir do (a) ensinante - sob a ótica de que aprender está associado a pensar – e do desafio que todo(a) professor(a) enfrenta para entender como ensinar alguém a aprender, além destas perguntas sobre o ensino e a aprendizagem em Filosofia, o(a) professor(a) desta disciplina ainda enfrenta o questionamento sobre as condições necessárias para, enquanto professor(a), obter também o título de filósofo. Assim sendo, Aspis enfatiza que

Professor-filósofo é pensado como minoria em oposição ao professor-funcionário. O primeiro problematiza seu ensino, faz filosofia do ensino de filosofia, remenda sua prática e o outro cumpre planejamentos, usa como guia livros didáticos, grades todas, sem questionar, reproduz. Essa distinção tende não a uma bipolarização do “ou”, mas sim pretende apontar para a necessidade de criação de saídas a cada captura, ambos estão em movimento constante de captura e escape, de um passar pelo outro. (ASPIS, 2012a, p.24)

A esse respeito, professores(as) não só de Filosofia, mas também de outras disciplinas atuando como professor-funcionário, estão fadados a repetições e reproduções das versões que lhes foram apresentadas desde a formação, sem empenho algum em considerar a participação dos estudantes enquanto partícipes do processo de aprendizagem, apenas reforçam a ideia de que os(as) estudantes devem aprender somente aquilo que o (a) professor (a) se propõe a oferecer, pois como adulto da relação - entre aquele que ensina e o que aprende - o(a) professor(a) sempre saberá o que é importante para o estudante. Esta forma de

fazer educação, em que o professor apresenta-se apenas como um mero propagador de conteúdos, à moda enciclopedista, há muito não é mais considerada ideal. Portando, pensar o professor-filósofo como minoria significa compreender que

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é o modelo ao qual é preciso estar conforme [...] Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo [...] sua potência provém do que ela soube criar, o que passará mais ou menos para o modelo, mas sem dele depender (ASPIS, 2012a, p. 24 apud DELEUZE, 1992, p. 214).⁹

Sobre esta minoria, “menor” aí se refere a um uso específico que uma minoria faz da língua oficial, maior. “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (ASPIS, 2012b, p. 206 apud DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25).

Aspis considera um problema quando a aula de Filosofia é realizada sob os moldes de um ensino que aprisiona o pensamento, impossibilitando o pensar, por serem resumidas a “[...] prestar atenção só ao professor. Falar e calar ao comando. Copiar. Reproduzir. Demonstrar inteligência relacionando os conteúdos do professor, na forma do professor. ‘– Professor, vale nota?’ Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: copiar e colar” (2012a, p. 103). A esta forma de lidar com a aprendizagem torna-se impossível reconhecê-la como criativa. Haveria garantia de que um ensino voltado somente ao protagonismo do professor fosse capaz de instigar no (a) estudante a criação de novas versões de mundo? Na obra *Proust e os signos*, Deleuze (2003) destaca que ,

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p.4)

Sob esta perspectiva, os problemas serão pontos de partida para gerar todo o movimento de criação de um pensamento, pois “é absolutamente necessário que ele [o

pensamento] nasça, por arrombamento, do fortuito do mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo [...]” (ASPIS, 2012, p.100 apud DELEUZE, 2006a, p. 203). Logo, arrombamento é tudo o que inquieta e obriga o pensamento a partir de problemas. Engana-se aquele que pensa que a Filosofia é algo que não perturba, que não causa violência, que não rouba a paz. Tal violência surge a partir do encontro com os signos. Por isso,

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. [...] Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.” (DELEUZE, 2003, p.21)

Somado a isso, Aspis ressalta que para que a aprendizagem seja experiência, o ensino tem de ser experiência (2012a, p.92), logo, é preciso que alguém atue como intercessor neste ínterim a fim de que, por intermédio dos signos, seja possível fazer a diferença na sala de aula, assegurando espaços para criação de mundos possíveis a partir das impossibilidades dos estudantes, sem intervenção de ideias pré-estabelecidas. A proposta é “infestar na sala de aula o desejo de lidar com problemas filosóficos, fazer com que isso possua os alunos, que se hospede neles e faça com que já não sejam mais os mesmos, que adoeçam de filosofia ou que se curem” (2012a p.127). A esta atitude Aspis chama intervenção virótica, decorrente da atuação de um professor-vírus, enquanto vetor de um ensino-vírus capaz de afetar os (as) estudantes a partir de signos. A indagação é

Que signos são esses que é necessário irradiar por tudo, excessivamente, para que possam vir a afetar? Certamente não são conteúdos filosóficos: os textos, os métodos, a história, os conceitos, tudo isso vêm posteriormente, como consequência da busca, pois então já se estará tomado por essa busca, pela paixão de pensar. Um ensino re-existência possibilita aos alunos encontrar [...] com signos que os forcem a pensar. (ASPIS, 2017, p.77)

No entanto, exercitar este enxameamento de signos é considerar a necessidade de um espaço de liberdade para desenvolvimento e criação do novo, a partir de uma didática realmente filosófica que force os (as) estudantes a pensarem a partir de signos, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos. Tal experiência , resultará em construções

subjetivas, mas para isso, professores(as) precisam compreender o significado do que seja realmente ensinar Filosofia, “trazer para a aula de filosofia signos indecifrados, hieróglifos, becos sem saída, as impossibilidades que forcem a criação de possíveis. Eis: dar o que pensar” (ASPIS, 2012a, p.135), somente assim serão capazes de recriar as próprias didáticas, atuando como pensadores e não como transmissores de conteúdos, tarefa tortuosa quando sufocada pelas regras institucionais que comprimem tanto a liberdade quanto a criatividade. Por isso, a a necessidade de resistir.

2.3 Um convite à criação e novas formas de subjetividades

Na obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), Alejandro Cerletti¹⁰, destaca que o (a) professor (a) constrói sua identidade filosófica a partir do que se ensina e do como se faz em sala de aula, não podendo esquecer que “a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica” (2009, p.14). No entanto, a atividade filosófica que provoca o desejo pelo saber, a partir da formulação de perguntas e das inúmeras possibilidades de respostas, tais respostas nem sempre surgem nas aulas de filosofia. Para Cerletti, “o perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do ‘ensinar filosofia’” (2009 p.20-21). O autor destaca ainda que toda pergunta filosófica está carregada de intencionalidade de quem pergunta e o filósofo nada mais faz que re-criar problemas.

O problema que aflige alguns professores de filosofia, conforme já citado antes, refere-se ao instigar esta intencionalidade, desejo, paixão pelo pensar. E como o(a) estudante faz quando não há espaço para isso? Como criar quando não há encontro com signos? Problematizar nada mais é que colocar em xeque tudo o que é posto de forma aparentemente resolvido e quando o(a) professor(a) oferece problema e resposta juntos, não há mais por que pensar sobre algo já tão claro. Logo, o que precisa ficar realmente claro é que o(a) professor(a) de Filosofia é um problematizador, alguém que deve inquietar filosoficamente, provocar a sede pelo conhecimento e a vontade de solucionar problemas aparentemente

¹⁰Doutor em Filosofia, pesquisador e professor da Universidade de Buenos Aires e da Universidade Nacional General Sarmiento. É, também, diretor de projetos de pesquisa, tendo publicado numerosos livros, artigos e revistas, em vários países, com temas ligados ao ensino de filosofia, bem como sobre filosofia e política da educação.

fáceis. É preciso entender que os estudantes gostam de desafios, por isso gostam tanto de jogos, pois estes representam qualquer desafio do qual somos submetidos em nossas vidas. Mas, utilizando-se de uma analogia, o ideal seria que a aula de Filosofia fosse como a bola no campo, em que todos os jogadores correm em sua direção, pois sabem que dependendo das técnicas aplicadas ela poderá proporcionar-lhes momentos de felicidade. Porém, o que se percebe em algumas aulas de Filosofia é que estudantes estão correndo da bola, pois, por diversas vezes, o(a) professor(a) ao entrar em campo com ela, além de ditar todas as regras, é jogador, treinador e árbitro ao mesmo tempo. Protagonista nato, resta aos(às) estudantes apenas o papel de coadjuvante, observador da partida, nem sempre animado na torcida, e pior, raríssimas vezes assiste ou comemora um gol. Esta passividade do(a) estudante, embora pareça interessante por estar sempre quieto, sem bagunçar, isto torna-se preocupante. Aula de Filosofia tem que ser movimento e os momentos de silêncio deveriam ser aqueles em que, perplexos diante das descobertas, estariam na verdade, vivenciando experiências filosóficas.

Esta necessidade em desvendar mistérios e superar obstáculos é uma característica marcante no ser humano, mas precisa ser estimulada. Por isso, Freire dirá que

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 58)

Por isso, muito se discute sobre o papel do(a) professor(a) de Filosofia como sendo aquele que possibilita um possível vir a ser no mundo, e por esta razão, caberia a ele(a) criar as condições necessárias à prática do filosofar enquanto experiência filosófica ou disciplina

do pensamento, considerando a potencialidade das problematizações elaboradas pelos(as) estudantes, de acordo com as experiências de cada um(a) e não enquanto “vasilhas” a serem preenchidas conforma afirma Freire. Eis que a problemática retorna e Aspís enfatiza que

É importante destacar que o que faz Deleuze é desgrudar aquilo que a psicologia educacional havia grudado: o ensino com a aprendizagem. Assim, afirmar que não sabemos como alguém aprende, não significa que não sabemos como alguém ensina. Não há métodos para aprender, mas certamente há métodos para ensinar. O problema é que os professores precisam, humildemente, acostumar-se com a ideia de que não necessariamente aquilo que é ensinado é aprendido pelos alunos. (ASPIS, 2009, p.69)

Assim, ao analisarmos a história da Filosofia, percebemos que alguns filósofos utilizaram-se dos pensamentos de seus antecessores para criticar ou reformular suas ideias, como se tivessem aprendido algo com eles, mesmo que, por vezes, criticando-os. Trata-se de pensar por inferência, como afirma Velasco¹¹, em que “inferir é concluir, é extrair informação nova a partir de raciocínio, do encadeamento de informações disponíveis” (2016, p. 28), a partir de um processo mental movidos por intencionalidade, contextualização e *prisma de* verdades estabelecidas em determinado período, como movimento intelectual e epistêmico em relação ao próprio saber. Em decorrência disso, novas ideias ou correntes filosóficas surgiram, mas sempre com algo novo, re-criado das inquietações a partir do que fora lido, fruto desta intervenção particular contextualizada e intencionalmente atualizada, como se, necessitando resistir ao tempo. Por isso,

Muitas vezes assistimos a verdadeiras ‘apropriações’ de conceitos. Mas tomar o conceito de outro filósofo para si é ressignificá-lo, fazer sua desterritorialização de um plano e sua reterritorialização em outro plano. Portanto, o ‘roubo’ de um conceito está longe do plágio, pois acaba sendo um ato criativo: roubar um conceito, trazendo-o para seu contexto, é torná-lo outro, recriá-lo¹². (ASPIS, 2009, p.39)

¹¹ Patrícia Del Nero Velasco atualmente é professora e pesquisadora da Universidade Federal do ABC (UFABC), membro do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia e coordenadora do núcleo UFABC do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Lidera o grupo do CNPq Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil), atuando nas linhas "Fundamentos do Ensino de Filosofia" e "Ensino de Argumentação Lógica e Ciências". É autora do livro "Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica" (Editora Autêntica), integrante do núcleo de sustentação do grupo de trabalho da ANPOF "Filosofar e Ensinar a Filosofar" e membro do grupo de pesquisa ELAD - Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (UESC/CNPq).

¹²

Desterritorialização e Reterritorialização são termos deleuzianos. Significam, grosso modo, mudança de postura, movimento, nomadismo. Segundo Deleuze e Guatarri,

A revolução é desterritorialização absoluta no ponto mesmo em que esta faz apelo à nova terra, ao novo povo. A desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização. A filosofia se reterritorializa sobre o conceito. O conceito não é objeto, mas território. Não há Objeto, mas um território. Precisamente por isso, ele tem uma forma passada, presente e talvez por vir. A filosofia moderna se reterritorializa sobre a Grécia como forma de seu próprio passado. (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 121-122).

Na verdade, talvez seja complicado, para alguns professores(as), aceitarem este dinamismo de provocar o corpo discente convidando-o à criação, oferecendo as condições que possibilite o exercício da vontade de saber, provocando-lhe o pensamento, permitindo a reinvenção de possibilidades, tomando por base as condições do tempo em que está situado, sua realidade e seus problemas, a partir da consciência do não saber, que move, desde Sócrates, o filosofar. E sobre esta importância sobre professor no processo de aprendizagem Juarez Sofiste¹³ (2007) nos lembra-nos que

É no contexto dos sofistas que surge Sócrates com uma pedagogia revolucionária para o ensino de filosofia. Converte a mera conversa em um diálogo inteligente. Sócrates cultiva filosoficamente os seus interlocutores e discípulos, colocando perguntas e articulando com eles respostas que, de um lado, destroem opiniões infundadas e, de outro, encaminham para a construção de uma concepção rigorosa e firme do tema investigado. A convicção de que o discípulo pode e deve chegar, por seus próprios meios, à construção de conhecimento, frente à mera recepção de saberes já formulados, que era o procedimento de seus antecessores, para nós, é uma das grandes novidades da pedagogia de Sócrates. (SOFISTE, 2007, p.10)

A docência ao modo socrático, que proporciona o exercício de habilidades e competências como investigar, raciocinar, conceituar e interpretar, permite aos(as) estudantes que estes(as) desenvolvam métodos de diálogo, inclusive para a defesa de suas argumentações. Esta permissão que é dada ao interlocutor trata-se da iniciação do jovem no filosofar. Porém, ao perguntar sobre conceitos, Sócrates necessitava que estes fossem

¹³ Juarez Sofiste é doutor em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis(2016). Possui Licenciatura(1983) e Mestrado(1987) em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professor associado da mesma Universidade. Coordenador do Centro de Formação de Professores do curso de Filosofia e Diretor do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação do Departamento de Filosofia da UFJF.

universais, mas este exercício de investigação nem sempre atestaria respostas convincentes, visto que “toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade.

Refletindo sobre a aplicação do método socrático, com aulas fundadas no diálogo e ao mesmo tempo com a necessidade de que estas aulas resultem numa nota ao final do bimestre, tal avaliação resume-se muitas vezes às habilidades de conversação que os (as) estudantes desenvolvem no decorrer das aulas, na quantidade de vistos que eles (as) têm em seus cadernos, ou até mesmo a partir de uma atividade em grupo. A criação enquanto resultado de uma inquietação própria, um problema que incomoda e que poderia ser tratado de modo filosófico, dificilmente acontece. Parece não existir espaço para isto na sala de aula, independente se ela valha alguma nota ou não.

O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 13). Assim, de acordo com Aspis (2009, p.40), na garantia da prática de uma atividade filosófica com os(as) estudantes, dentre as ferramentas utilizadas pelo professor, o que não poderá faltar é o contato com o instrumental conceitual. Será justamente a partir deste contato, que os(as) estudantes poderão criar novos mundos, mundos possíveis.

Sobre este assunto, Aspis irá propor uma forma de ensinar que possibilite ao estudante não só a compreensão dos conceitos, temáticas e problematizações apresentadas pelo professor, mas também, a promoção de novas formas de subjetividade, enquanto tudo aquilo que é próprio de cada sujeito. Tal proposta permite que o estudante crie suas próprias explicações sobre ele e sobre o mundo, deixando de lado o hábito de estar sempre disposto a repetir, anulando sua capacidade criativa, mas sim, enquanto manifestação da própria existência, viva. Por isso, Aspis identifica criar com re-existir, reafirmar uma existência a partir de uma criação subjetiva. Daí “re-existir: criação de novas formas de subjetividade, de novos modos de existência. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe” (2012a, p.56).

2.4 Professor-filósofo *versus* professor-funcionário

Para Aspís, toda a crítica ao Estado dá-se enquanto crítica a toda e qualquer forma de modulação, enquadramento, ausência de algo novo. Para ela,

[...] seria uma luta contra uma forma de poder muito particular: o governo. Foucault: as relações de poder são imanentes ao campo social. Poder é relação. Ação de uns sobre os outros, só existe no ato, é sempre relacional. O poder não é uma exclusividade do Estado, não se dá apenas verticalmente, o poder constitui e atravessa relações humanas, e todas as dimensões da existência: sexo, amor, trabalho, família, etc. [...]. Consentimento e violência podem ser instrumentos do poder, mas não sua natureza. No entanto, há uma forma específica de poder que vem se desenvolvendo e aprimorando sem parar desde o Estado moderno: a governamentalidade. Foucault afirma que esse é um tipo de poder que é sujeição e que, desde que o Estado incorporou uma velha técnica de poder, o poder pastoral, tornou-se muito poderoso porque opera ao mesmo tempo técnicas de individuação e de totalização, o que faz ser possível a biopolítica; cada vida importa, cada corpo e todos os corpos. Na governamentalidade o alvo é a população, o saber é a economia política e o instrumento técnico é a segurança. [...] A luta de resistência hoje, mais importante, portanto, é contra essa governamentalidade do Estado, que age sobre o campo de criação de mundos possíveis de cada subjetividade, de cada singularidade pré-individual que assim previamente governada se torna sujeito. Sujeito porque está sujeitado a determinações anteriores, está sujeitado a ter seus fluxos de desejo e de crenças modulados, sujeitado a um poder que age sobre o campo de possibilidades de criação de cada um e do mundo (ASPIS, 2012, p.66-67)

A crítica à governamentalidade do Estado e, conseqüentemente, às mais variadas formas de poder que a educação pode patrocinar, estende-se ao ensino, à sala de aula e ao professor, principalmente àquele que vê o aluno apenas como uma tábula rasa ou um mero depósito. Esta forma de poder na sala de aula, remete-nos mais uma vez à educação bancária freireana, pois há tempos a educação demonstrava a fragilidade do estudante em tornar-se protagonista das próprias ideias, devido a um ensino que lhe era imposto, sem alternativas de criação. Sobre criação,

Na análise que Deleuze e Guattari fazem do capitalismo, usam antes as linhas de fuga do que as contradições para definir as sociedades. Escapar, criar saídas, desvios. Não há contradição termo a termo, duplas de opostos reconstituindo o uno em movimento dialético. Ao invés: multiplicidade: disjunção inclusiva. E também no lugar das classes sociais, minorias. E as “máquinas de guerra” (que não, absolutamente, se definem pela guerra) como nova forma de ocupar o espaço-tempo e de inventar novos espaços-tempo. São assim os movimentos revolucionários e os movimentos artísticos, são movimentos de resistência pela criação. Podemos pensar assim também algum movimento educacional? Um determinado movimento

de ensino de filosofia? Pensar em jovens como minoria nos convida a pensar o ensino como máquina de guerra: criar linhas de fuga, resistir (ASPIS, 2012a, p. 55-56)

Este ensino de Filosofia com o apoio dos(das) professores(as) enquanto mediadores seria o ideal. Porém, Aspis faz uma distinção entre professor - filósofo e professor-funcionário. O primeiro seria o que possibilita o desenvolvimento do filosofar junto aos(às) estudantes, e o segundo seria aquele que age de forma mecânica, obedecendo as regras impostas e sempre de acordo com as exigências das instituições. Este seria um dos fatores que dificultam a instauração de um ensino-máquina de guerra, “aquele que não é adestramento do pensamento rumo à reprodução de verdades dadas, não é treino de assimilação de conteúdos objetivos e não pressupõe uma boa vontade” (ASPIS, 2012a, p.134). Este conflito decorre da proposta viva da Filosofia em desnaturalizar todo um controle social apresentado sutilmente como ordenação racional. Infelizmente, para que a Filosofia não seja realizada enquanto instrumento de liberdade, compete àqueles¹⁴ que ditam as regras do jogo, obrigá-la à subordinação, às normas da lógica do Estado - a governamentalidade - ditando seus conteúdos, métodos e processos avaliativos. Com isso, o exercício livre do pensamento torna-se limitado e obrigado à obediência.

O professor-Estado pode fazer o jogo de manter a ordem formalmente, profere suas palavras, passa tarefas, determina datas para atividades futuras, faz ameaças [...] O professor-Estado pode seguir fazendo, sem esperança, seu papel: manter a ordem da escola, a ordem do planejamento, a ordem da apostila, do calendário, da grade. Pode também, em algum momento, fazer uso de seu aparato bélico e soltar suas bombas, provas-surpresa, recolher a lição sem aviso prévio, lançar nota de comportamento, pode usar de seu poder ordenador e de governo e expulsar alunos da sala, distribuir punições. Os alunos podem responder com dissimulações, podem também implorar que suas vidas sejam poupadas ou podem fazer algo para que isso aconteça, cumprindo algum castigo ou pode acontecer de serem vencidos, aí ficam para recuperação, repetem na matéria, repetem o ano. É quando o Estado vence exemplarmente. (ASPIS, 2012a, p.117)

Esta “vitória” do Estado perante os(as) estudantes é lamentável, principalmente quando sabe-se que para o desenvolvimento de um ensino de filosofia no ensino médio, não há padrões metodológicos fechados, não há regras que fixem currículos a serem seguidos

¹⁴Refere-se a todos que de certa forma dificultam o desenvolvimento de um ensino de filosofia de excelência, tornando-o apenas mais uma disciplina do currículo, e que julgando-a sem importância, reforça a ideia de que não precisa ser levada a sério. Dentre estes podemos destacar gestores escolares, coordenadores pedagógicos, coordenadores de área e até mesmo professores. Este “poder” emana da governamentalidade.

como ideais. A especificidade do ensino de Filosofia está na construção de novos devires, de mundos possíveis potencializados. Isto é o que possibilita a existência da filosofia, obrigando-nos a resistir ao caos da rotina, fazendo-nos filosofar a cada acontecimento, “trata-se de suscitar acontecimentos que resistam à obrigatoriedade de reprodução do blá-blá, suscitar acontecimentos que resistam à obrigatoriedade de reprodução dos modos de vida dados, pré-determinados, resistir ao preenchimento do tempo de nossas vidas (ASPIS, 2012a, p.94). Trata-se de suscitar momentos de loucura também. Trata-se de ser o que se é, sem amarras, sem mais nem menos, apenas ser. E resistir, sendo. Mas então,

Quais ações de professor não são governo? Como promover novas formas de subjetividade dentro do curso de filosofia para jovens, dentro da escola? Como promover novas formas de subjetividade que não sejam da esfera da reprodução, mas sim do acontecimento? (Aspis, 2012a, p.119)

A partir destes questionamentos e buscando respondê-los, Aspis nos dá pistas de como desenvolver um ensino de filosofia voltado à resistência de ações manipuladoras que, também, revelam-se nas salas de aula.

2.5 Um ensino voltado à resistência e criação de sub-versões

O ensino-máquina de guerra, propõe que os estudantes possam criar suas próprias versões de mundo, a partir de encontros, propostos pelos professores(as) que, agindo como vírus, enxameia os estudantes de signos. Tais signos, são os responsáveis pelo processo de inquietação que força os(as) estudantes a criarem mundos possíveis, saídas, subjetividades, enunciados de uma singularidade. Por isso, a proposta de um ensino como experiência de criação de sub-versões¹⁵, pois

¹⁵O sentido que normalmente se encontra para subverter é, via de regra, um sentido negativo, de destruição. Subverter pode significar revolver de baixo para cima, destruir, arruinar, transtornar a ordem estabelecida, revoltar-se contra as instituições, contra a moral instituída, tumultuar, perturbar o funcionamento normal, insubordinar-se contra a autoridade aceita pela maioria [...] Ou seja, os significados todos convergem para o sentido de negar, de oposição a algo para destruí-lo. No entanto, a sub-versão está sendo pensada como criação, isto é, como uma ação afirmativa. Que seja uma sub-versão por ela mesma, não sendo uma reação, não condicionando sua existência a algo a que se opor. Seriam, portanto, sub-versões afirmativas, afirmativas da vida, criações de re-existências. Assim sendo, pode-se assumir também outros significados de versão e versar. Versar pode Diferente de versar “que pode significar fazer estudo minucioso, examinar, fazer exercício ou treino, tratar de um assunto, assim como também pode ser pôr em versos. Versão pode ter o sentido de tradução de um texto de uma língua para outra ou ato de esclarecer algum fato ou assunto, interpretação”. (ASPIS, 2012a, p.102)

É neste sentido que se quer usar estes dois vocábulos conectados por um hífen: sub-versões, no sentido de versões menores, ou seja, versões que façam a enunciação coletiva de uma minoria. Pensa-se um determinado ensino de filosofia que trate de criar as condições para que os estudantes possam, pela filosofia, enxamear suas versões próprias, que eles se tornem máquinas de expressão e que suas versões sejam máquinas de guerra contra os aparelhos de Estado de hoje: contra o capitalismo financeiro nanotecnológico de controle que nos captura a vida, contra a forma Estado/empresa de pensar e de sentir (ASPIS, 2012, p.101).

Compreensão de signos, de conceitos, frases que se tornam argumentos, entendimento das palavras atreladas a situações do dia a dia de forma lógica, reforçadas pelas experiências que facilitam a apreensão de determinadas ideias, tudo isto torna-se importante no processo de criação de sub-versão, pois “cada sub-versão é um original, é um ensaio de criação filosófica, conceitual [...] exercício dos procedimentos básicos do fazer filosófico, como argumentação, lógica, conceituação, problematização, leitura, escrita, análise, síntese” (ASPIS, 2012a, p.182) e tudo ao mesmo tempo.

Preparar os(as) estudantes para criar mundos possíveis faz-se necessário devido as impossibilidades que eles(as) têm de transformar sensações em problemas, articular conteúdos decifrando-os e garantir a compreensão de várias formas de discursos. Por isso, resistência, “re-existir: criação de novas formas de subjetividade, de novos modos de existência. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe” (ASPIS, 2012a, p. 56).

O pensar sobre si mesmo e compreender-se enquanto indivíduo que elabora sub-versões é um ato revolucionário do pensamento, ao mesmo tempo em que é sinônimo de liberdade e autossuficiência. Daí a importância do professor, como “alguém que intercede no processo de subjetivação do outro de forma potente, que gera questionamentos, desanestesia, que mostra novas formas de pensar e possibilidades de criação” (ASPIS, 2012, p.127). Deste modo, tanto professor quanto estudante participam de experiências filosóficas dentro da sala de própria sala de aula. Por certo,

Parece óbvio a nós, dadas todas as limitações encontradas nesse nível de ensino e dado que a filosofia é mais uma área de saber articulada com as demais em torno de uma formação geral, que não se pode ser afirmado como objetivo do ensino de filosofia na educação média fazer com que os alunos sejam ou venham a ser filósofos. Assim como não pode ser levado a sério o objetivo de que vejam a ser matemáticos, biólogos ou qualquer outra coisa. Mas ali, naqueles momentos da aula de filosofia, cada um precisa ser um pouco filósofo. Se a filosofia consiste em uma atividade, e mais, uma

atividade criadora, ela não pode contar com a passividade dos estudantes e meramente descortinar frente a eles um universo de saberes [...] Na aula de filosofia, é mais do que necessário romper com a visão tradicional da aula, já tão criticada, mas dificilmente abandonada, de um espaço de transmissão de conhecimentos. Ela deve ser um espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores (ASPIS; GALLO, 2009, p. 41).

Portanto, dispostos ao desafio por uma educação que liberta, professores(as) devem também, tomar cuidado para não matar seu poder criador. Segundo Freire (1989), isto acontece “na medida em que este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de ‘fórmulas’ e ‘comunicados’, recebidos pelos seus alunos” (p. 69). Do ponto de vista de Aspís, “jovens estudantes são uma comunidade potencial que pode, por meio de um determinado ensino de filosofia, ensaiar a criação de novos mundos, suas versões, suas versões menores, sub-versões [...] outros versos e reversos, sem governo” (2012, p. 103), justo por carregarem em si um potencial de transformação do mundo e dele próprio. Isto, somente o professor-filósofo sabe despertar. Sobre isto, Elisete Tomazetti¹⁶ dirá que

Poderia supor que tudo se passou muito bem no processo formativo dos futuros professores até eles chegarem na escola e então se darem conta de que a ‘receita’, os modelos que receberam não se encaixam, não servem. O problema situa-se, então, no entendimento equivocado de que, em seu curso de formação, foi apresentado o caminho, a forma, o jeito, a metodologia correta e prenhe de sucesso, e agora, na prática docente, tais dispositivos não se adaptam à situação vivida. Para ultrapassar esse entendimento, considero que seria mais eficiente se pensar que a formação docente deve ser desenvolvida a partir daquela ideia que Foucault e Deleuze utilizam ao referirem-se aos conceitos, ou seja, a ideia da caixa de ferramentas. Penso que saídas inventivas para a aula de Filosofia na escola pública passam por uma formação que possibilita aos futuros professores saberem que apenas lhes resta, em sua saída para o mundo da escola, uma caixa com algumas ferramentas e que, de resto, eles terão mesmo é que criar/inventar e, principalmente, resistir à tentação de quererem o dado como ordem que garante sua tranquilidade pedagógico-filosófica [...] A questão é conseguir problematizar tais práticas de forma a fugir do recurso à culpa, e tentar encontrar algumas brechas que possam viabilizar algo de diferente que,

¹⁶ Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFSM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ FILJEM (Filosofia, Cultura e Educação). Coordenadora do LEAF - Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Filosofia, do Curso de Filosofia/UFSM. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, e ensino médio.

mesmo na sua suposta pequenez, é da ordem da criação e da resistência (TOMAZETTI, 2010, p.48)

Diante disso, esta pesquisa descreveu uma ação educativa desenvolvida com foco no ensino-máquina de guerra e na criação de sub-versões, com estudantes do ensino médio, possibilitando as condições necessárias ao desenvolvimento do protagonismo do estudante em sala de aula equanto problematizador, em que seja qual for a composição que se faça com as palavras e seus significados entende-se que a criação de sub-versões é, no sentido dado, ato de resistência como re-existência, insistência em existir, afirmação da vida. Afinal,

‘Tudo é politizável’. E politizar é resistir, re-existir. O enfrentamento à governamentalidade é o que politiza. Politizemos, pois: suscitar movimentos de re-existir que se espalhem como vírus, que sejam imprevisíveis como elétrons, fugazes, que sejam contagiosos na sua atualização de possíveis, novos desejos, mundos e mundos, para além do além suscitar acontecimentos. Politizar o ensino de filosofia. Ensino de filosofia como experiência de criação de sub-versões não é exercício de sonho de um mundo melhor, não é utopia, é confabulação, delito de fabular perante os outros, com a intercessão dos outros. (ASPIS, 2012a, p.88 apud Foucault 2008, p. 535)

Por fim, recomenda-se um ensino de Filosofia que liberte, que permita a busca por si mesmo no caos em que o cotidiano se transforma, quando não há oportunidade de dizer “o que” e “como” se pensa. Recomenda-se um ensino que seja realizado a partir de uma realidade, cada uma a seu modo, com suas limitações e vitórias. Recomenda-se um ensino não a partir do que fizeram com você, mas a partir da reflexão que você fez sobre mudança, permissão, transformação. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir desta proposta de ensino e seus resultados serão expostos nos capítulos que seguem.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta as características metodológicas que orientaram e estruturaram o presente estudo, a saber: abordagem de pesquisa, contexto da investigação, estudantes participantes do estudo, procedimentos e instrumentos para a coleta de dados e ao final, aspectos éticos norteadores. Com base na natureza e no objetivo deste estudo, optamos por um enfoque metodológico por meio da Pesquisa-ação, com abordagem qualitativa caracterizada pelo tipo de investigação em que o processo é tão valorizado quanto o resultado.

Por isso, a pesquisadora esteve interessada na interpretação do (as) participantes em relação às propostas lançadas por ela e no entendimento sobre como estudantes do ensino médio apropriaram-se de conceitos filosóficos problematizados em sala de aula e discutidos em grupos, transformando-os em sub-versões. A coleta e análise dos dados partiram da necessidade de compreender quais estratégias de ação são realmente eficazes para o desenvolvimento de experiências filosóficas com estudantes do ensino médio e como podemos avaliar os resultados destas experiências, proporcionando novas informações, gerando e produzindo novos conhecimentos.

3.1 Abordagem da pesquisa

A metodologia aplicada a este estudo pretende explicar os caminhos percorridos por estudantes do ensino médio, em relação às suas contribuições ao ensino de Filosofia. Para isso, procuramos realizar explicações detalhadas do processo que realizamos, desde atividades diagnósticas com as oficinas de conceitos e discussão de textos trabalhados em sala de aula, até às elaborações e explanações das ideias dos(as) estudantes à comunidade escolar. Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, destacamos a necessidade de refletirmos mais sobre elaboração de conhecimento que leva em consideração as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade em foco. Neste caso, ao conhecimento desenvolvido tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa observa questões muito particulares, buscando compreender uma realidade que não pode apenas ser quantificada, pois, envolve um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a uma análise com maior profundidade dos fenômenos. Segundo ela,

“a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2002, p. 22).

Daí a importância de estar sempre atento(a) à todas as novidades que aparecerem. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o(a) pesquisador(a) deve desenvolver o contato direto com a situação estudada na pesquisa qualitativa, sendo essencial a descrição clara dos dados

obtidos durante o estudo. Outro fator que os autores também destacam e salientam em uma pesquisa qualitativa é a necessidade da valorização do processo e de seus participantes, devendo o pesquisador observar o ambiente natural e seus dados, sem a obrigação da confirmação de suas hipóteses (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como se trata de uma pesquisa sobre ensino de Filosofia, suas abordagens e reflexões, a compreensão enquanto produto daquilo que os envolvidos na pesquisa desenvolvem é de suma importância para qualificar a pesquisa como eficaz. Ainda de acordo com Minayo (2012), o principal verbo de uma pesquisa qualitativa parte da compreensão, pois

Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada [...] Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623)

Nesse contexto, este estudo apresenta um exemplo do uso do método de Pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986), não é constituída somente pela ação ou pela participação, pois com ela é possível produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir com a discussão, ou fazer avançar o debate acerca das questões abarcadas. Ela está envolvida com a práxis educativa investigativa, sendo práxis aqui entendida como um movimento relacionado à indissociabilidade entre teoria e prática. Dito de outro modo,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)

Esta cooperação e participação propostas foi um dos fatores que nos levou à escolha pela Pesquisa-ação, devido as características propostas pelo tipo de abordagem em que o problema nasce de um grupo em crise, e o(a) pesquisador(a) ou o grupo de interesse, após constatá-lo, busca ajudar a coletividade de modo com que todos os envolvidos tomem consciência da situação em uma ação coletiva, visando mudança de atitudes, de práticas, de situações, condições e ideias, em função de um projeto alvo. Ela gera inquietações carregadas de questionamentos sobre os mais variados problemas sociais, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida. Para o sucesso da pesquisa, fez-se necessário a participação coletiva na resolução dos problemas apontados. Para Barbier (2002),

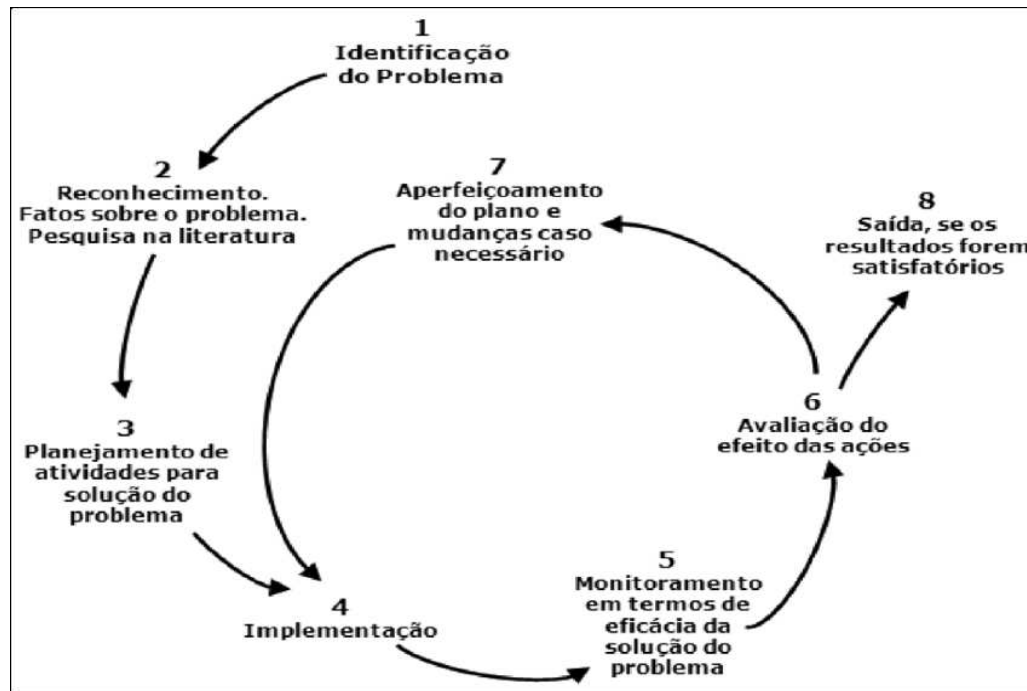
Trata-se de encontrar, na população submetida à investigação, as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada à reflexão [...] por conseguinte, pressupõe a escrita coletiva, o que não ocorre na pesquisa clássica, na qual o pesquisador sempre é encarregado da redação final do relatório de pesquisa. Os escritos são submetidos à discussão de todos. Isso não quer dizer que os textos devam ser escritos coletivamente, mas o conjunto do relatório deve conter partes escritas pelo maior número possível de membros” (BARBIER, 2002, p.104-105).

Por sua vez, a Pesquisa-ação proporciona condições para ações e reflexões do(a) pesquisador(a) de acordo com as interações estabelecidas com os participantes do estudo. É sempre iniciada com a caracterização de um problema de estudo, contextualizando a realidade na qual será realizada, sistematizando os processos de ensino e favorecendo um ambiente de ações eficientes. Cabe ao pesquisador(a) a utilização de métodos e recursos para desenvolver uma avaliação realmente eficaz, a partir dos dados obtidos de maneira colaborativa, pois, o(a) pesquisador(a) também faz parte do processo de mudança/transformação, participando de maneira efetiva da pesquisa.

Ao assumir o caráter científico, a pesquisa-ação define seus objetivos, os métodos para a coleta de dados, seu desenvolvimento, avaliação constante e a organização sistematizada de todo o processo. Sob o ponto de vista de Tripp (2005), embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática [...] principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (2005, p. 447). Deste modo, a pesquisa-ação, caracteriza-se pela inovação, por ser

contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida, disseminada, conforme propõe a figura¹⁷ abaixo:

Figura 1: Os passos do projeto de Pesquisa-ação aplicado nessa pesquisa



Fonte: Adaptado de McKay e Marshall (2011)

A Pesquisa-ação desenvolvida em nosso estudo ocorreu com a parceria entre a professora e estudantes durante as aulas regulares de Filosofia e o apoio das aulas de Estudo Orientado e Eletivas¹⁸. Em virtude da necessidade da realização das pesquisas pelos(as) estudantes, estas aulas sofreram algumas alterações ao longo do bimestre. Em alguns

¹⁷ McKay e Marshall (2011) apresentam um esquema para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação constituído por oito etapas a saber: Etapa 1: Identificação do Problema, consiste na tarefa do pesquisador em identificar o problema que tenha interesse em resolver ou perguntas que possam ser respondidas com a pesquisa. Na Etapa 2, o pesquisador deve se empenhar em promover uma ampla revisão de literatura em busca de teorias que possam estar alinhadas com fatos relevantes sobre o problema e sirvam para dar suporte à solução do problema identificado na Etapa 1. A Etapa 3, consiste em desenvolver um plano de ações para a solução do problema. Na Etapa 4, o plano de ação desenvolvido na etapa anterior deve ser colocado em prática. A Etapa 5 consiste em monitorar as ações implementadas para saber se os resultados encontrados estão de acordo com o que se esperava para a solução do problema. A Etapa 6 serve para a avaliação do efeito das ações. Esse é um ponto de decisão. Caso as ações implementadas na Etapa 4 tenham sucesso total e o problema tenha sido resolvido, é possível passar diretamente para a Etapa 8. Caso contrário ações corretivas deverão ser implementadas na Etapa 7. A Etapa 7 deverá ser implementada caso o plano de ações elaborado na Etapa 3 necessite de ajustes. Isso deverá ocorrer enquanto os resultados obtidos na Etapa 6 não forem satisfatórios. A Etapa 8 é a etapa conclusiva. Nesse ponto, o problema deverá estar resolvido e os objetivos da pesquisa atingidos com sucesso.

¹⁸ Disciplinas da parte diversificada propostas no currículo de uma escola cidadã integral.

momentos, os estudantes encontravam-se todos em sala de aula lendo os textos, noutros momentos realizaram entrevistas, assistiram a alguns filmes, visitaram biblioteca e auditório da escola para ensaios de musicais e peças teatrais. Os próprios estudantes optaram pela metodologia a ser aplicada às suas pesquisas, enquanto formas de expressão e manifestação da compreensão dos conteúdos escolhidos pelos grupos de estudo. Deste modo a pesquisa apresentou fases exploratória, descritiva e explicativa.

A dinâmica da pesquisa-ação se articulou a nossa proposta investigativa, já que oferece possibilidades para reflexão sobre os acontecimentos com a expectativa de promoção de novas atitudes. Segundo Thiollent, “trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação” (1986, p. 25).

Para que a Pesquisa-ação resulte em transformações, ela deve partir de um diagnóstico da realidade feito pelos participantes. No caso desta pesquisa, este diagnóstico tanto foi realizado pela pesquisadora para a organização das ações, como também foi realizado pelos (as) estudantes em seus grupos de estudo.

Isto acontece pela reflexão da situação de partida, que deve ser problematizada. Caso contrário, não faz sentido vislumbrar mudanças na situação pesquisada, neste caso o ensino de filosofia no ensino médio.

Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, p. 486)

Por estes motivos, antes mesmo de iniciar a investigação que ora apresentamos, a professora (autora deste estudo) atuando com o componente curricular de Filosofia nesta escola, já buscava inovações em sua prática docente, a partir de metodologias que facilitassem a compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos abordados em sala de aula, conforme proposto para cada bimestre. A partir da necessidade de fundamentação desta pesquisa, a função de professora foi articulada a de pesquisadora, desafio característico da pesquisa-ação.

3.2 Contexto da pesquisa

De acordo com dados obtidos pelo site da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia¹⁹, o Estado da Paraíba possui uma rede de ensino com mais de 652 escolas públicas, onde estão matriculados mais de 283 mil estudantes, contemplando os seguintes níveis de ensino da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao Ensino Médio, atualmente a Paraíba é o estado com maior crescimento da rede de escolas integrais no Brasil, já apresentando os melhores resultados em aprendizagem no Estado, aprovações Enem/Sisu e desempenho pedagógico.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada na Escola Estadual Cidadã Integral Técnica Nenzinha Cunha Lima, Rua: Fernandes Vieira, s/nº, que se tornou Cidadã Integral no ano de 2016 e Cidadã Integral Técnica no ano de 2019. A escola é localizada no bairro de José Pinheiro, em Campina Grande - PB, cidade considerada um dos principais pólos industriais da Região Nordeste, com população de 407.472 habitantes de acordo com estimativas do IBGE de 2018, sendo a segunda cidade mais populosa da Paraíba. Mesmo situada num bairro periférico, a escola conta com estudantes de bairros circunvizinhos e também de cidades próximas.

Com vinte salas de aula - catorze delas equipadas com aparelhos de tv -, quatro laboratórios (Informática, Matemática, Física, Biologia e Química), uma biblioteca com acervo atualizado, uma secretaria, uma sala para os professores, uma sala para coordenação, uma sala para direção, um refeitório, um pátio, refeitório com mesas para os momentos de merenda e almoço, um auditório, além de um ginásio e acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais, com rampas de acesso e elevador.

Em relação aos funcionários que atuavam na escola, no período da realização da pesquisa, eram 22 professores (as), 04 Técnicos administrativos e 12 funcionários atuando em outras funções (limpeza, gestão, coordenador administrativo e financeiro, coordenador pedagógico, secretária, agente escolar e merendeira). A pesquisadora ingressou no quadro de professores da referida escola no ano de 2012.

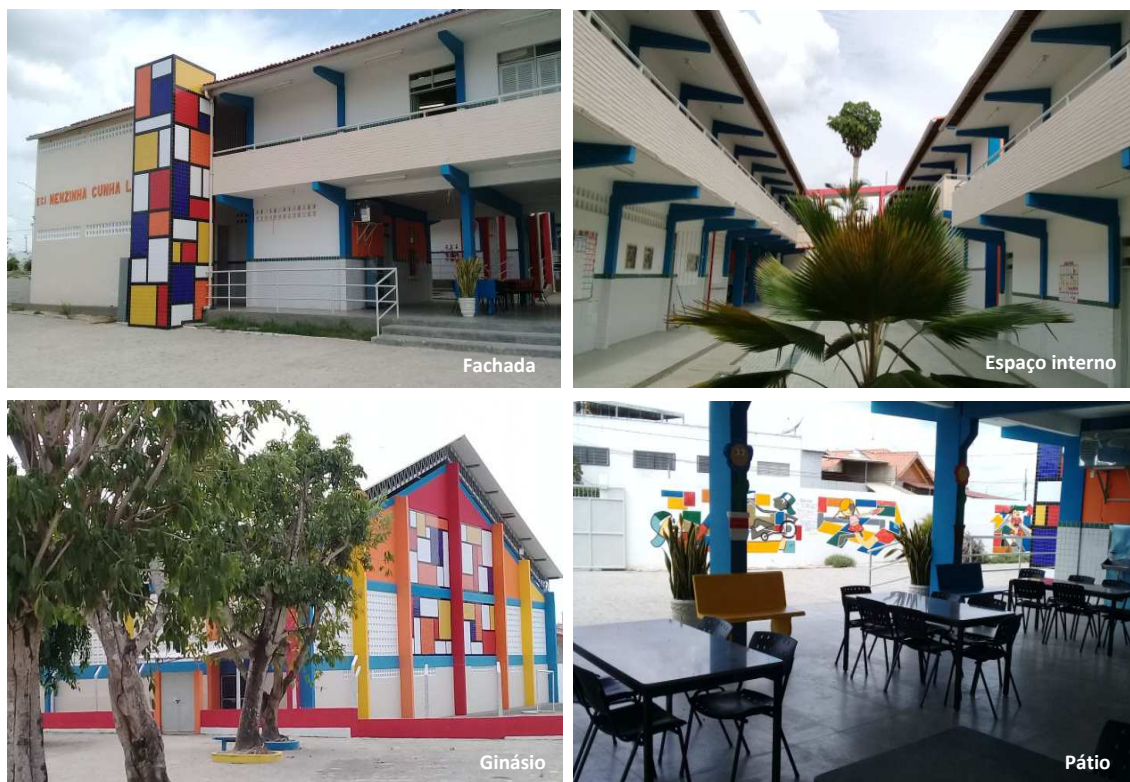
O horário das aulas ocorria em três períodos: no turno integral (manhã e tarde) com 269 estudantes, sendo 164 do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental anos finais e 105 estudantes da

¹⁹ <https://paraiba.pb.gov.br>. Acesso em Julho de 2019.

1ª a 3ª série do Ensino Médio (dos 105 estudantes do Ensino Médio, 48 estudantes da 1ª série faziam parte dos cursos técnicos de Marketing e Design de interiores); no turno da noite contava-se 80 estudantes das séries do Ensino Médio, nas modalidades regular e EJA, totalizando 349 estudantes nos três períodos.

O prédio apresentava uma boa estrutura física, como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 2: Estrutura física da escola



Fonte: Compilação de imagens do acervo particular da pesquisadora

Para o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina Filosofia, quatro títulos de livros didáticos²⁰ ficavam dispostos na própria sala de aula, além dos livros disponíveis a pesquisas, na biblioteca da escola.

O bairro apresentava condições mínimas para lazer, resumidas a praças e um clube desportivo. O acesso às condições básicas de vida como alimentação, vestimenta, moradia e

²⁰ INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro C. **Filosofia: Construindo o pensar**. São Paulo: Escala Educacional, 2008; ARANHA, Maria L.A.; MARTINS, Maria H.P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 4ed. São Paulo: Moderna, 2009; GALLO, Sílvio. **Filosofia: Experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2013; MELANI, Ricardo. **Diálogo: Primeiros estudo em filosofia**. São Paulo: Moderna, 2018.

lazer, eram notavelmente desiguais entre alguns estudantes, demarcando um grupo social heterogêneo.

3.2.1 Proposta Pedagógica da escola

O conceito de Escola Cidadã foi criado pelo educador e pensador brasileiro Paulo Freire e é designado a escolas cujo propósito é educar crianças e jovens à tomada de decisões. Fundamentada na criação de espaços interculturais, o projeto político-pedagógico de uma Escola Cidadã deve possibilitar uma proposta curricular que considere as dimensões da razão e da emoção, ou seja, a técnica, a sensibilidade e a criatividade do discente, numa perspectiva inter e transdisciplinar, tornando-o também responsável pelo processo de aprendizagem. Foi no chão de uma escola cidadã que esta pesquisa foi desenvolvida.

O Estado da Paraíba, com o intuito de atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014 a 2024), mais especificamente a meta 6 que é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PNE, 2014), propõe, em sua meta 5 do Plano Estadual de Educação – PEE (2015 a 2015), a oferta de uma educação voltada a formação integral do ser humano e não somente uma educação em tempo integral. Trata-se de um novo modelo de escola com proposta curricular diferenciada e metodologias específicas, possibilitando uma melhoria educacional aos estudantes, operando com currículo plenamente integrado entre as Diretrizes, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Competências para o Século XXI. Trata-se do Programa das escolas cidadãs integrais da Paraíba.

A idealização e planejamento do Modelo das Escolas Cidadãs Integrais teve início no ano de 2015, deu-se início, mas a implantação efetiva ocorreu no ano seguinte, quando o Governo do Estado da Paraíba implantou o Programa das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, através da Secretaria de Estado da Educação. Instituído a partir da LEI Nº 11.100, de 06 de Abril de 2018 e publicada no diário oficial de 12 de abril de 2018, estes Programas tornaram-se um marco significativo na história da educação da Paraíba.

Inicialmente foram implantadas 8 unidades escolares. Em 2017 houve a expansão para 34 unidades, em 2018 chegou a 101 unidades e em 2019 já são 153 escolas com mais de 50.000 vagas, funcionando neste modelo educacional distribuídas em três modalidades : ECI

– Escolas Cidadãs Integrais, que oferecem o ensino em turno integral com a BNCC e a parte diversificada do currículo; ECIT – Escola Cidadãs Integrais Técnicas, que além de ofertar o ensino em turno integral com a BNCC e a parte diversificada do currículo, possibilita ao estudante uma formação em um curso técnico; ECIS, Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, destinadas para a educação de jovens privados de liberdade e a ECIAC - Escola Cidadã Integral de Áudio Comunicação. A ECIAC e as ECIS funcionam de modo semelhante às demais, salvo às necessidades e especificidades do local onde estão inseridas. Esta expansão pode ser observada no gráfico abaixo.

No ano de 2019, as escolas Cidadãs Integrais representam 37% das escolas estaduais com essa abordagem, com mais de 456 funcionários da gestão, 3.129 professores, 50 mil estudantes, contemplando 89 municípios dos 223 do Estado, representando 37% das escolas de Ensino Médio, centradas no incentivo e desenvolvimento do protagonismo juvenil, foco da nossa pesquisa.

Um jovem que deverá ser dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma (baseando – se nos seus próprios valores, crenças e conhecimentos), solidária (atuando como parte da solução) e competente (seguindo na capacidade de aprender a aprender) sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do novo século (ICE, 2016, p. 30).

A proposta pedagógica da escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida, oferece uma reconfiguração do currículo, centralizando o estudante e seus sonhos como eixo norteador para a execução das ações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar e tem como base cinco premissas fundamentais : Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade. Além de um modelo pedagógico diferenciado, que busca a formação do cidadão em sua totalidade, a LDB de 1996 já previa a ampliação da permanência do estudante na escola. Porém, somente a permanência do(a) estudante não garantiria sua formação Integral. Em virtude disto, Coelho diz que

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta metodologias

diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (COELHO, 2002, p. 143).

Compreendendo que para ao desenvolvimento de qualquer processo formativo, mestre e aprendiz interagem das mais variadas formas e que ambos devem dispor das condições necessárias para uma aprendizagem de qualidade, no caso das ECIs, cujo foco é a formação do ser humano em sua integralidade, mas que esta acontece ao longo de toda a sua vida (Gadotti, 2009), a escola apresenta-se como mais um espaço de aprendizagem. Todavia, além de um currículo inovador, as bases do modelo propõem que o estudante tenha uma formação que garanta três eixos formativos, são eles: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI.

O Modelo pedagógico de uma ECI é composto pela BNCC e pela parte diversificada. A segunda é composta por disciplinas, também chamadas de Metodologias de Êxito como: Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Práticas Experimentais e Colabore e Inove (CI9). Para as ECITs, além destas disciplinas, há também aquelas que compreendem a grade curricular dos cursos técnicos ofertados.

3.3 Participantes do estudo

Participaram desta pesquisa 60 estudantes com faixa etária de 15 a 18 anos, sendo 33 do sexo masculino e 27 do sexo feminino, e foram escolhidas duas turmas, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. A opção pelas turmas participantes da investigação ocorreu devido a escolha do bimestre para a realização da pesquisa, logo após a aprovação do comitê de ética, tornando-a inviável com estudantes que ainda estavam entrando em contato com a filosofia, neste caso os estudantes da 1ª série – dos cursos técnicos. A proximidade entre os (as) estudantes das turmas escolhidas e a disciplina Filosofia, facilitou o reconhecimento da realidade e do contexto, características primordiais da pesquisa-ação.

3.3.1 O jovem estudante e a possibilidade de uma atuação protagonista

A juventude, período entre a infância e a vida adulta, sempre foi considerada como um momento delicado da vida humana, devido os inúmeros conflitos e desafios que nesta fase da vida parecem mais latentes. A Organização Mundial da Saúde - OMS, afirma que jovem é a

população que engloba pessoas com idade entre 10 e 24 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos. No parágrafo único do Art.2º, determina que “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 dezoito e vinte e um anos de idade” (ECA,1990). Já o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, expressa o conceito de adolescente numa concepção histórica e social, pautada nas diversidades e desigualdades sociais e culturais. Entendendo a adolescência como fase de transições, reforçado ao foco desta pesquisa, adotaremos o conceito de adolescente expresso na Legislação brasileira (Lei nº 8.069/90), como sendo as pessoas entre doze e dezoito anos de idade.

O conceito de adolescência é polêmico e aponta para peculiaridades e diversidades de expressão dessa fase da vida nas diferentes sociedades e culturas. A evolução histórica na forma de lidar com essa dimensão da passagem da condição infantil para a de adulto ou de jovens adultos, também apresenta novos desafios e interpretações. O ponto de partida para a construção do conceito de adolescência é a sua abordagem como uma fase específica do desenvolvimento humano, caracterizado por mudanças e transformações múltiplas e fundamentais para que o ser humano possa atingir a maturidade e se inserir na sociedade no papel adulto. Um primeiro aspecto a ser considerado, nesse debate conceitual sobre adolescência no Brasil, é a de que não se pode abordá-la como uma realidade homogênea em todas as regiões e camadas sociais do país marcadas por grandes diversidades e desigualdades, em seus aspectos naturais, sociais e culturais. (UNICEF, 2002, p. 09).

A palavra “adolescer” vem do latim e significa crescer, engrossar, tornar-se maior, atingir a maioridade (TIBA,1986, p.37). Porém, esta maioridade nem sempre é igual a todos, nem acontece no mesmo tempo ou com a mesma intensidade, isso porque todos somos diferentes, inseridos em contextos, crenças e valores diferentes e que, os processos de formação e transformação moral e social também acontecem de formas diferentes. Baleeiro *et al.* (1999, p.3) afirmam que “adolescer nas classes populares é diferente de adolescer na classe média; adolescer nos grandes centros urbanos é diferente de adolescer no meio rural.” Logo, adolescer sem perspectivas para o futuro, sem oportunidades para desenvolvimento pessoal e profissional é um dos vários desafios que muitos adolescentes enfrentam diariamente e muitos destes jovens estão matriculadas nas escolas públicas.

Ao fazer uma análise da sociedade brasileira na atualidade - imersa num desenvolvimento tecnológico e científico que exige, de todos, aptidões para inserção no

mercado de trabalho – percebemos que a necessidade de adequação a estas demandas é garantia de estabilidade profissional. Por isso, investir numa Educação de qualidade, voltada não somente a um desempenho acadêmico de excelência, mas também no desenvolvimento de competências e habilidades para o século XXI é permitir aos jovens a oportunidade de afirmar-se na sociedade.

Nesse contexto, quando há políticas públicas voltadas à Educação como prioridade, a escola pública torna-se corresponsável pela garantia do acesso ao conhecimento, diminuindo os índices de baixa escolaridade e propondo um mundo de possibilidades em que a juventude, vista como solução para os problemas e não como causa deles, participa de processos de mudança social a partir do mundo de possibilidades proposto na e pela escola. Deste modo, a participação mais ativa destes jovens será o início da sua evolução enquanto cidadão e protagonista da própria história. Não há espaço mais privilegiado para isso do que uma escola que pratica e vivencia a educação para a cidadania, sendo um espaço de descoberta e experimentação social. (SOUZA,1999; COSTA, 2000; HAMMES, 2008; GONÇALVES, 2008). Portanto, educar é muito mais que ensinar a ler, escrever e contar. Em suas pesquisas, Gonçalves (2008) constata que realmente a escola é um espaço (microsistema) de grande importância no processo de formação da identidade das(os) adolescentes.

Estas reivindicações dos adolescentes apontam para a necessidade de reorganização dos espaços escolares, de modo a possibilitar a convivência entre eles, favorecendo o processo de socialização e a construção de identidades marcadas por interações sociais positivas. (GONÇALVES, 2008, p.192)

Ao explicitar seu pensamento a respeito dos sistemas educativos, identidade e cidadania, Souza percebe que “... aquelas que valorizam a escolha, a tomada de decisão, a iniciativa, a aprendizagem em grupo, a liberdade e a participação favorecem a autonomia e, conseqüentemente, a democracia e o exercício da cidadania.” (SOUZA, 2003, p. 37). De acordo com o UNICEF (2014), participação significa tomar parte de, e não simplesmente ser parte de alguma coisa. Implica oportunidades e capacidade de influenciar processos de decisão e a tomada de ação”. Por isso, falar em participação é referir-se ao exercício da cidadania, pois

O aspecto mais político do conceito de cidadania surgiu a partir dos movimentos sociais na luta pela democratização nos anos 1970, 1980 e 1990. Desde então, a palavra cidadania tem representado uma bandeira pela

garantia de direitos e pela promoção da democracia e da justiça social. Portanto, participação e cidadania são conceitos que se sobrepõem. Ou seja, não existe cidadania sem participação e o principal objetivo da participação é a construção da cidadania. (UNICEF, 2014, p.7)

Neste caso, o ambiente escolar que possibilita a participação dos estudantes enquanto ferramenta democrática está educando para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, permitindo que os jovens estejam influenciando no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador num dos cenários da vida social – a escola. Exercer este protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo.

Portanto, quando nos referirmos a Protagonismo Juvenil nesta pesquisa, estaremos nos referindo a Protagonismo como uma prática da cidadania, não apenas na forma de voluntariado com ações de solidariedade, mas como forma de participação social democrática que brota no chão da escola, pois esta tem o poder de “criar condições para que o educando(a) possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia” (COSTA, 2000, p.139).

3.3.2 Protagonismo como fonte de Iniciativa, Liberdade e Compromisso

A concepção de Protagonismo utilizada nesta pesquisa foi a de Antônio Carlos Gomes da Costa, considerado o maior especialista do conceito de Protagonismo Juvenil no Brasil, a partir da década de 1990. Para ele,

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p.179).

A compreensão do termo Protagonismo Juvenil, segundo Costa, permite aos professores que reflitam sobre sua atuação no ambiente escolar, enquanto aquele que também possibilita atividades e ações protagonistas. Infelizmente, alguns adolescentes frequentam a escola desmotivados e as razões para isto são desde o ter que acordar muito cedo ao não ter o que comer ao levantar, e mesmo assim ter que ir para a escola. Mas, também, há os que não

suportam a escola, e esta desmotivação é reforçada justo após adentrar a sala de aula, local considerado como castigo por seu um espaço somente para copiar ou para ficar sentado ouvindo a fala do professor, quando há necessidade de alguma leitura.

Com o intuito de compreendermos porque alguns jovens não gostam da escola, é preciso, primeiramente, tentarmos responder às seguintes questões: A escola é realmente um espaço que possibilita protagonismo aos estudantes? Quando a sala de aula pode ser considerada como um espaço de manifestação da cidadania enquanto direito à liberdade, direitos e deveres também? Afinal, em que momento o professor atua enquanto protagonista neste processo?

Aqui a questão fundamental é indagar se, efetivamente, existe maneira mais adequada de preparar as novas gerações para viver a democracia, atuar no mundo do trabalho da era pós-industrial e relacionar-se de forma construtiva e solidária consigo mesmo e com os outros na cultura da pós-modernidade [...]. O importante é evitar compreensões equivocadas e sem base na realidade dos fatos – como a desconfiança em relação aos jovens, a descrença no seu potencial de transformação e o medo atávico de mudanças nas correlações de força e de poder entre as gerações (COSTA, 2006, p. 24-25)

Costa reconhece que há uma necessidade de que todos que lidam diretamente com a Educação compreendam a importância deste direito do jovem de atuar a partir do que sentem e de como compreendem a realidade na qual estão inseridos. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens, trata-se de uma postura pedagógica contrária a qualquer paternalismo, assistencialismo ou manipulação (COSTA, 2006). Por isso, é importante que a escola também propicie este espaço, não ficando a cargo somente do professor por esta demanda. Mas como a escola poderia ajudar nesta empreitada?

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Nesta pesquisa, foram utilizadas diferentes fontes de dados para observar os objetivos alcançados a cada ação dentro do ciclo da pesquisa-ação. Entre estes dados estavam os registros escritos e depoimentos dos(as) estudantes participantes da pesquisa. Deve-se observar que, tratando-se de uma pesquisa-ação, dentre os 60 participantes da pesquisa, a pesquisadora, também relatou suas observações e vivências.

A primeira etapa da pesquisa teve início com a aplicação de uma atividade diagnóstica - questionário aberto - proposta pela pesquisadora, intitulada Oficina de Conceito, cujo objetivo era orientar a pesquisa a partir das hipóteses lançadas. Esta foi a única etapa em que se optou por uma abordagem quantitativa²¹, com o intuito de mensurar o diagnóstico de modo eficaz e diminuir a subjetividade inerente à coleta e análise de dados qualitativos. Porém, durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, a partir desta etapa, levou-se em consideração uma abordagem qualitativa, resultantes tanto das intervenções da pesquisadora, quanto das propostas lançadas e realizadas pelos (as) estudantes.

A segunda etapa da pesquisa foi caracterizada pela coleta de dados a partir da formação de Grupos Focais. O grupo focal ou grupo nominal permite a “coleta de informações organizadas a partir de uma discussão coletiva, realizada sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador (...). Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada” (MACEDO, 2000. p. 178). A escolha pela realização de grupos focais configura-se como estratégia para assegurar a obtenção de dados que os participantes construíram e compartilharam a respeito das problemáticas lançadas por eles mesmos. A organização dos grupos focais, denominados nesta pesquisa como Ilhas Filosóficas, permitiu que todos se expressassem dialogicamente, recusando qualquer possibilidade de construção unívoca da realidade por parte da pesquisadora.

Na terceira etapa da pesquisa, os dados foram coletados a partir da técnica de investigação designada por Observação Participante. Trata-se de é uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado não somente na dinâmica de um grupo, mas e, principalmente, nos resultados de respostas individuais às questões lançadas. Esta observação perdurou em todas as fases da pesquisa: exploratória, descritiva e explicativa, pois é um método de investigação que permite àquele que investiga um bom caminho de observação. Conforme descreve Cruz Neto (1994), a Observação Participante tem a finalidade de obter informações sobre a realidade e o contexto a partir de uma observação não neutra, ou seja, permitindo a interferência do observador na realidade observada. Complementando este tipo de investigação no apoio a coleta de dados, foram consideradas as entrevistas (estruturadas e semiestruturadas) e questionários propostos pelos estudantes no desenvolvimento de seus projetos, pois estas interações mais focalizadas providenciam uma oportunidade para o

²¹ Esta observação serve para a intervenção da pesquisadora, pois durante ao longo da pesquisa os (as) estudantes se utilizaram da coleta de dados com abordagem quantitativa, para melhor compreensão das pesquisas que estavam desenvolvendo.

investigador verificar o seu entendimento das coisas, em comparação com a interpretação dos que estavam sendo observados, do mesmo modo, para obter informação adicional e relevante para o estudo (Smith & Denton, 2001).

Na penúltima etapa da pesquisa, ainda sob o crivo da observação participante, a coleta de dados foi realizada a partir da organização da escrita dos (as) estudantes - como relatos de experiência e produções textuais - que possibilitou à pesquisadora, por exemplo, distinguir argumentos como sendo reproduções, assimilação de conteúdos e até mesmo criação de novas ideias. Para isso, o método aplicado foi o da Análise de conteúdo.

A última etapa da pesquisa garantiu à pesquisadora a observação e coleta de dados a partir da Análise dos discursos dos (as) estudantes, pois, segundo Thiollent, “na pesquisa-ação a argumentação é realizada ‘ao vivo’, sob forma de discussões e deliberações entre diferentes interlocutores reunidos em seminários ou reuniões” (1986, p.99). Foi nesta etapa que os (as) estudantes puderam expor mais claramente suas ideias sobre as problematizações lançadas ao longo da pesquisa, ou seja, foi o momento de manifestação de sub-versões não só por meio da escrita e do discurso, mas de variadas expressões artísticas também.

Deste modo, devido à inserção da pesquisadora no contexto pesquisado, em que toda observação realizada fez-se presente também a subjetividade da pesquisadora, a apreensão da realidade observada - subjetividades dos (as) estudantes - e seus significados se deram a partir da visão de mundo do sujeito observador, o que implicou numa integração dialética entre as dimensões subjetivas (da pesquisadora) e objetivas (da realidade observada) e não apenas numa tarefa de registro mecânico.

3.5 Aspectos éticos

Com relação aos cuidados éticos é preciso dizer que o presente trabalho foi levado ao Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e submetido à apreciação ética por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos. Após sua avaliação, este trabalho que em sua fase inicial (projeto de pesquisa) foi denominado “DAS VERSÕES ÀS SUB -VERSÕES: UMA BUSCA DO PROTAGONISMO NO ENSINO DA FILOSOFIA”, foi aprovado sem pendências ou restrições. É mister destacar também que todos os participantes foram previamente avisados que o trabalho realizado era constituinte de uma pesquisa acadêmica.

A pesquisa seguiu as orientações da Resolução nº 466 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Saúde que aborda o respeito ao ser humano durante pesquisas científicas, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da universidade envolvida, com o número de parecer 2.603.093 (ANEXO A). Inicialmente a pesquisa foi autorizada pela Gestão da unidade escolar (ANEXO B), em seguida, os responsáveis pelos estudantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), o mesmo ocorrendo com os (as) participantes, que foram esclarecidos (as) sobre todos os procedimentos e implicações do trabalho, tendo sido assegurada a integridade física e moral dos(as) envolvidos (as), a não obrigatoriedade em participar do estudo e a possibilidade de desistência sem qualquer ônus para os mesmos e/ou instituições de ensino envolvidas. Tal compromisso foi firmado por meio da entrega do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE B).

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados desta pesquisa foi pautada em vários tipos de coleta, conforme apresentadas no capítulo anterior e desenvolvidas nas intervenções realizadas em salas de aula, fazendo jus ao caráter de articulação intrínseca entre pesquisa e ação, característico da pesquisa-ação. Os(as) estudantes, participantes da pesquisa, estiveram envolvidos(as) com todas as atividades realizadas. Todavia, como tais atividades ocorriam nas aulas, houve situações nas quais a devolutiva destas atividades não atingiu participação total, devido à ausência de alguns estudantes no dia em que a atividade foi desenvolvida. Apesar disso, podemos dizer que a assiduidade das duas turmas foi satisfatória.

Após o levantamento de dados, procuramos organizá-los de maneira articulada e sistematizada, a partir da ordem cronológica do uso de cada instrumento de coleta ao longo da pesquisa, o que proporcionou identificar uma continuidade, manutenção ou alteração nos acontecimentos analisados, conforme mostraremos. Todos os dados obtidos neste estudo referem-se: ao trabalho docente realizado durante o período de um bimestre, aos resultados das pesquisas desenvolvidas pelos próprios estudantes, bem como os depoimentos e validação desta proposta a partir das hipóteses lançadas e objetivos alcançados.

4.1 Identificação das situações iniciais

Com o intuito de enfatizar a situação inicial da nossa pesquisa, bem como fornecer indicadores de processo para ações futuras, fez-se necessário realizar uma atividade diagnóstica estruturada, dividida em três etapas. Conduzir um processo de diagnóstico segundo Silva (2000), não é meramente seguir um conjunto de passos predeterminados, mas reconhecer que existem perguntas que estão sem respostas, estudar alguns conceitos, apropriar-se deles, reconhecê-los na própria atuação e chegar a uma conclusão e a um plano sobre como colocá-los em prática. Segundo Claro (2002), o diagnóstico visa descrever um problema e prescrever uma intervenção. Envolve a coleta e o cruzamento de dados e informações, a definição dos pontos fortes e fracos e o detalhamento dos problemas por meio de uma análise aprofundada, visando identificar as suas causas e definir ações para passíveis de melhoria. Pensando nisso, surgiu a necessidade de desenvolver uma estratégia de ação pedagógica intitulada Oficina de conceitos. O termo oficina foi aplicado intencionalmente, a partir da ideia de espaço onde se elabora, fabrica ou conserta algo.

4.1.1 Oficina de conceitos

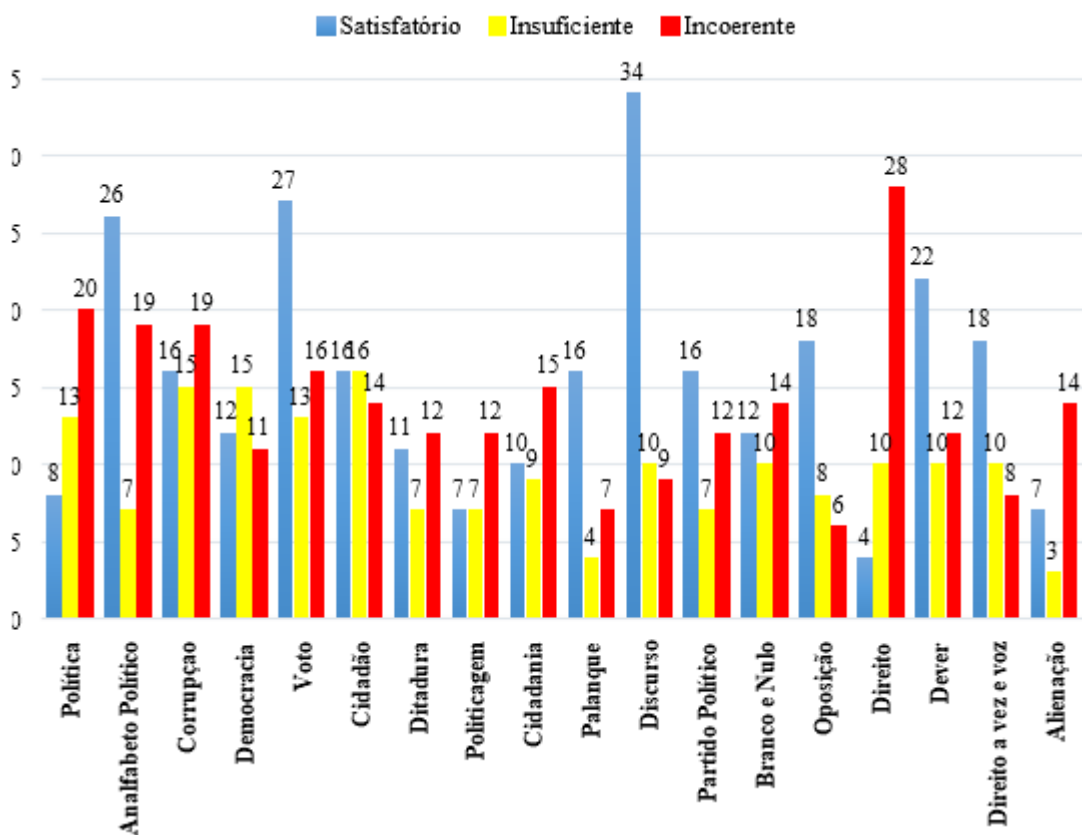
O desenvolvimento desta atividade teve como objetivo principal registrar as primeiras impressões dos(as) estudantes sobre determinados conceitos, dispostos num questionário aberto. A temática proposta no questionário foi escolhida pela pesquisadora e a tabulação dos dados apresentados em gráficos foi gerada a partir da seguinte categorização: a) Satisfatório: respostas que apresentaram raciocínio lógico, suscetível à compreensão do conceito; b) Insuficiente: respostas que apresentaram raciocínio incompleto, dificultando a compreensão do conceito e c) Incoerente: respostas que apresentaram raciocínio ilógico, sem coesão, impossibilitando a compreensão do conceito. A interpretação dos dados, realizada pela pesquisadora, gerou subsídios para as etapas seguintes da pesquisa.

Após o preenchimento do questionário e análise do conteúdo das versões dos(as) estudantes, ou seja, suas opiniões, foram desenvolvidos gráficos para uma melhor visualização e compreensão dos resultados encontrados. É preciso destacar que a aplicação deste questionário ocorreu antes mesmo de algum processo de sensibilização, apresentação de texto ou problematização em sala de aula. De acordo com Aspis e Gallo (2009),

sensibilização é a etapa inicial para o desenvolvimento de uma experiência filosófica. Neste caso, o questionário era o problema posto, cru. A investigação em busca de respostas aconteceu ali mesmo, entre o(a) estudante, seu contato com uma folha de papel e dezoito conceitos (APÊNDICE C), num intenso diálogo consigo mesmo.

Num recorte de 60 estudantes, o gráfico abaixo destaca os primeiros dados alcançados.

Gráfico 1: Resultado do questionário aberto proposto pela Oficina de conceitos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Para maior clareza e objetividade na compreensão do gráfico, a pesquisadora fez um recorte, selecionando apenas alguns conceitos intencionalmente, cujo critério foi destacar os antônimos, objetivando identificar, coletivamente, expectativas, características e outros aspectos que pudessem traduzir o diagnóstico encontrado. Conforme expostos no gráfico, os conceitos selecionados foram: Política, Analfabeto Político, Democracia, Ditadura, Direitos,

Deveres, Palanque e Alienação. Conceitos como palanque e alienação obtiveram destaque como sendo as de maior dificuldade de definição.

QUADRO 1: Amostra das versões descritas na Oficina de conceitos

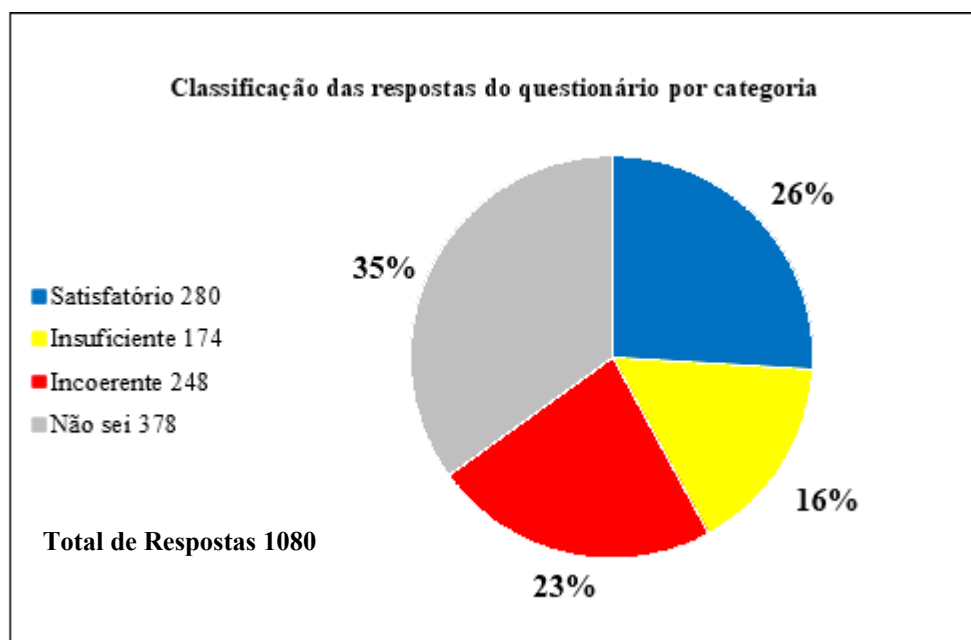
CATEGORIAS			
CONCEITOS	SATISFATÓRIO	INSUFICIENTE	INCOERENTE
POLÍTICA	<i>É uma organização de poder que decide como governar e resolver problemas</i>	<i>Nome dado a tudo aquilo que tem a ver com a estrutura de um país</i>	<i>Conflito de ideias</i>
ANALFABETO POLÍTICO	<i>É o cidadão que não se interessa pelos assuntos políticos</i>	<i>É uma pessoa que não entende ou tem visão fechada para a política</i>	<i>Uma pessoa que não é alfabetizada, mas que pode ajudar o país.</i>
DEMOCRACIA	<i>É o princípio de assegurar o poder de decisão do povo, pelo povo e para o povo</i>	<i>É um direito de todos</i>	<i>É quando as pessoas tentam falar com a outra pessoa que está certa</i>
DITADURA	<i>Governo autoritário em que o povo não tinha direito a vez, nem a voz</i>	<i>Algo que é governado por militares</i>	<i>É aquela coisa quando a política está toda bagunçada</i>
DIREITOS	<i>São os privilégios por ser cidadão, tipo acesso à saúde pública</i>	<i>É uma coisa que o povo tem direito a ter</i>	<i>Liberdade de fazer</i>
DEVERES	<i>São as nossas obrigações como cidadãos de uma sociedade</i>	<i>Atividade exercida para que tenhamos direitos</i>	<i>A voz do povo</i>
PALANQUE	<i>É um tipo de palco onde os políticos geralmente fazem seus discursos</i>	<i>É onde as pessoas tentam falar a sua opinião</i>	<i>Onde fica um grupo de políticos</i>
ALIENAÇÃO	<i>É acreditar em toda “verdade” que é imposta e de certa forma não raciocinar sobre o assunto</i>	<i>Quando alguém está muito apegado a algo Como exemplo, temos as religiões</i>	<i>É quando a pessoa sabe o que faz</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Questionários podem ser utilizados como método de coleta de dados em pesquisas, pois são questões direcionadas aos participantes da investigação para que seja possível obter informações de interesse do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2008).

Thiollent (1986) destaca a importância do fator tempo para validar o diagnóstico, pois não se pretende ter uma explicação definitiva, exaustiva e generalizável, trata-se de reunir elementos de aplicação de casos particulares pela aplicação do conhecimento generalizado que é previamente dominado e que está momentaneamente disponível. As regras dessa aplicação são bastante intuitivas e dependem dos objetivos daquele que formula o diagnóstico. Com base nisto, após a tabulação dos dados iniciais, outro dado que também chamou bastante atenção foi o da ausência de respostas sobre determinados conceitos, pois embora algumas das respostas propostas pelos (as) estudantes tenham sido consideradas incoerentes pela pesquisadora, muitos estudantes registraram incapacidade para explicar alguns conceitos. Tal incapacidade foi associada à escrita, pois alguns(as) estudantes alegaram verbalmente que até entendiam do que tratava o conceito, mas não conseguiam explicar através da escrita. Os dados destacados no gráfico abaixo retratam esta dificuldade:

Gráfico 2: Classificação das respostas do questionário por categoria



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

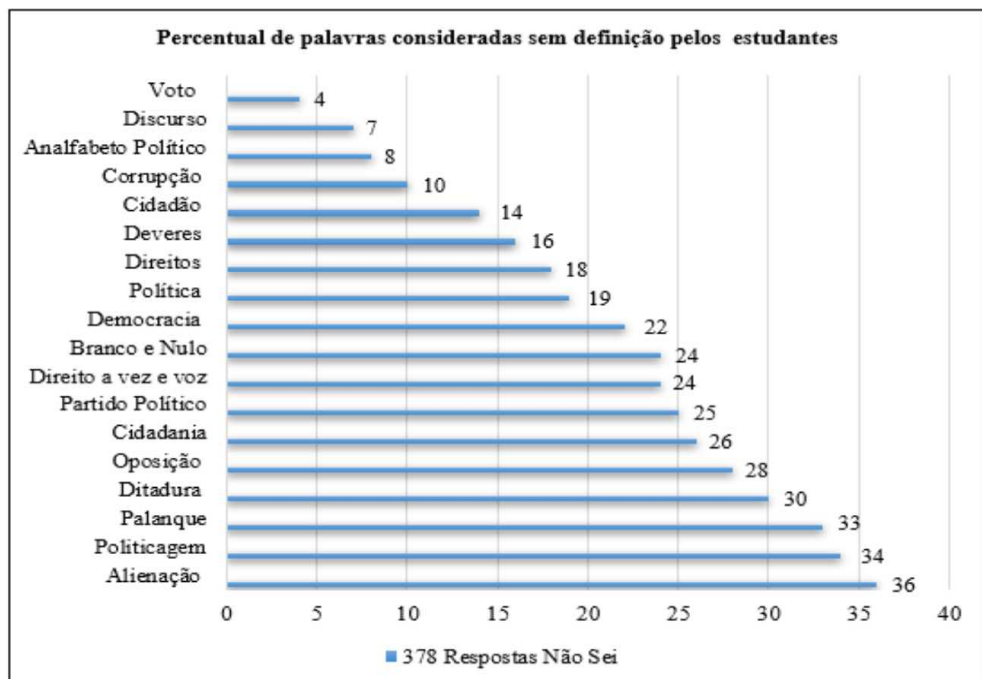
Esta primeira etapa da atividade buscou tabular as opiniões dos(as) estudantes com o intuito de compreender sobre quais conceitos tinham maior dificuldade em definir. Após este levantamento, a segunda questão levantada foi: Por que não conseguiram defini-las já que, aparentemente, são palavras que ouvimos nas conversas com amigos, nas mídias televisivas,

em nosso dia a dia nas ruas, em casa e na escola? Qual a dificuldade em descrever suas versões, registrá-las num papel? Sobre isto, Renata Aspís dirá

Deleuze e Guatarri colocam que temos vivido mergulhados na opinião, que se apresenta como a única forma de vencer o caos, que nos apavora e angustia ao vermos nosso pensamento escapar de si mesmo, nossas ideias se perderem no vazio. A opinião, no entanto, não vence o caos, mas foge dele, como se essa fuga fosse possível. [...] Escreveram eles que o filósofo, o cientista e o artista são personagens que viajam ao país dos mortos – aquele lugar do qual não se volta – e retornam como vencedores. Isto é, estes personagens mergulham no caos em busca de criatividade e retornam, não se perdendo nele. Ir ao mundo dos mortos e voltar, com novos elementos criativos: eis o que pode nos proporcionar a filosofia, como a arte e a ciência. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 62-63)

Mesmo com os(as) estudantes imersos(as) num mundo de opiniões, de versões próprias de si e do mundo, nosso intuito foi averiguar as principais dificuldades que estes(as) enfrentam no cotidiano da escola e concluímos que ainda há limitações em relação à compreensão de alguns conceitos, e que os motivos podem ser vários, desde o “nunca ouvi isso” ao “nunca consegui explicar isto”. Em face da realidade encontrada, o gráfico abaixo enfatiza quais conceitos foram considerados como difíceis de serem definidos, segundo os(as) estudantes.

Gráfico 3: Classificação de palavras consideradas como “Não Sei”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ao final desta primeira etapa, considerada como identificação inicial da situação, concluímos que a compreensão de alguns conceitos corrobora significativamente na leitura que fazemos do mundo, mais especificamente da nossa própria realidade, permitindo-nos pensar e agir com mais liberdade e autonomia. Os resultados encontrados traduzem a realidade encontrada e foi a partir dela que desenvolvemos a nossa pesquisa.

4.1.1.1 Intervenção textual

A partir do diagnóstico inicial, a pesquisadora realizou uma intervenção que teve como destaque a leitura de textos, com o intuito de facilitar a compreensão de alguns dos conceitos expostos na etapa anterior. Ainda sem a utilização do material didático disponível em sala de aula ou na biblioteca, o material utilizado nesta etapa, a saber (APÊNDICE H) e (APÊNDICE I), foram escritos pela pesquisadora, com uma linguagem considerada por ela como mais acessível à proposta lançada nesta etapa da pesquisa. Desenvolvidos no Mestrado, como proposta da disciplina Elaboração de material didático, os dois textos escolhidos foram apresentados aos estudantes e problematizados. Após as discussões em sala, os(as) estudantes realizaram atividades sobre os textos (APÊNDICE E) e (APÊNDICE F).

4.1.1.2 Atividades sobre os textos discutidos em sala de aula

A terceira etapa da atividade diagnóstica estrutural para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu com a aplicação de duas atividades referentes aos dois textos problematizados em sala de aula. De acordo com Aspís,

As aulas de filosofia como lugar de experiência filosófica são lugar de estudo e produção filosóficos. Nelas a cada dia surge o novo pois são espaço de criação. Sendo assim é movimento de provocação: provoca-se o surgimento de pensamento original, provoca-se a busca de compreensão, provoca-se a checagem do que se chamou de meu e de eu até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está. (ASPIS, 2004, p.315)

Os textos escolhidos, intencionalmente, tinham como objetivo problematizar e esclarecer alguns dos conceitos considerados indefiníveis por alguns(as) estudantes, no

questionário aberto, aplicado anteriormente. Nesta etapa, a pesquisadora realizou outro recorte, focando nos conceitos Política, Analfabetismo Político, Direitos e Alienação. Segundo Aspís,

Quanto à experiência filosófica dos alunos, o professor é orientador, ele conhece os processos de filosofar e poderá ser o apresentador e coordenador do processo do filosofar com os alunos. Ele fará isso de maneira que dê espaço para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos jovens, para contribuir com a formação de subjetividades originais. Ele quer educar o outro para ser outro. Assim, usando os termos de Jacotot, a inteligência do aluno não se submete à do professor embora sua vontade possa fazê-lo. Assim, ainda uma vez nas palavras de Jacotot, esse seria um processo de emancipação e não de embrutecimento (ASPIS, 2004, p. 317).

A análise dos conteúdos, a partir das atividades, evidenciou que o contato com os textos e as discussões em sala de aula influenciaram positivamente na qualidade das respostas apresentadas nesta etapa de escrita, tornando mais clara a compreensão de como os (as) estudantes pensam, como podem ser influenciados pelo discurso e até mesmo pela reprodução do texto. Provocados a discutir sobre a resistência de alguns cidadãos em relação a uma atuação mais eficaz na sociedade, ou seja, à sua participação política, os(as) estudantes destacaram²² que:

O verdadeiro problema da sociedade é o tipo de eleitor que vota em qualquer um que compre ele com alguma coisa, mesmo por um bujão. Ele é um analfabeto político! (Estudante 010)

[...] porque as pessoas sabem pouco do poder que têm em suas mãos, e por acharem isso, pensam que somos um pequeno ponto, não sabendo o poder de melhor escolha que temos: analfabetismo político. (Estudante 029)

O povo brasileiro não liga muito para política porque eles não sabem o que é política, não entendem para que serve a política, não sabem qual o papel que o político tem e nem o seu problema. Resumindo: somos todos analfabetos políticos. (Estudante 007)

[...] porque ele é apolítico, ou seja, não gosta de política e nem se interessa pela mesma, e também pelo pensamento de: 'nenhum político presta', 'todo político é ladrão' e com isso vem aquela de 'eu vou votar em qualquer um' ou 'aquele que me der alguma coisa eu voto nele'. Enfim, tem uma atitude de apolítica e desistência dos políticos e da política, devido o que ele vê também. (Estudante 018)

[...] problema são as pessoas que são analfabetas políticas, que não procuram saber quem está fazendo o bem a sociedade. Para eles os políticos que compram seu voto com o bujão, dinheiro, pneu de bicicleta etc. são os

²² Os fragmentos elencados são de estudantes distintos, das duas séries, alvo da pesquisa.

políticos bons, e ainda tem a cara de pau de botar a culpa neles, porque na verdade os irresponsáveis somos nós por colocarmos gente ruim no poder. (Estudante 026)

Na discussão proposta sobre Alienação relataram que:

A política hoje em dia é uma arma de convencer e dialogando é que os homens podem convencer outros. Em relação ao poder nas mãos, eles dizem que são iguais, mas na verdade são todos desiguais, porque sempre é assim, eles compram nosso voto com bujão de gás e um saco de cimento. Renegar o direito é uma forma de escolha. (Estudante 012)

As pessoas estão sendo enganadas pelo poder do discurso e estão tendo uma atitude apolítica, ou seja, porque o candidato fala bonito, parecendo um poeta, tem uma boa retórica e é bonito, querem votar nele e acham que entendem de política. (Estudante 01)

As pessoas estão completamente alienadas quando se vendem. Vendem seu voto, sua honra, sua moral, por uma nota de cem, um bujão de gás, uma conta paga etc. Elas não decidem pelo fato de serem melhor pelo país, elas decidem por causa do benefício que irão ter, então, o maior problema da política são os eleitores que não analisam o que é melhor para o país, o melhor para a sua nação. (Estudante 028)

É que certas pessoas da sociedade, por serem leigas em política, acabam sendo levadas, compradas por qualquer coisa. (Estudante 030)

O povo que não corre atrás dos seus direitos culpam apenas os políticos, quando na verdade, eles também estão errados. (Estudante 009)

O verdadeiro problema da política no Brasil é que tem muitos políticos corruptos e descarados, tentando ganhar dinheiro às custas do nosso suor e da nossa ingenuidade política, por que muitas vezes votamos por algo que o político deu e não é tão fácil de resolver esse problema. (Estudante 024)

Numa das atividades propostas havia uma questão sobre a liberdade, a partir de um fragmento de texto do filósofo francês Jean-Paul Sartre, e a proposta da questão era que refletissem sobre o conceito de liberdade exposto, destacando sua relação com a política. O fragmento escolhido foi: “É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer” (SARTRE, 1973, p. 15). As respostas destacadas pelos(as) estudantes foram:

Ele quis dizer que se plantarmos coisas boas, colhemos coisas boas. Nesse caso, se decidimos colocar um político não favorável, nós que seremos responsáveis pelos atos deles, pois fomos nós que colocamos ele lá. (Estudante 007)

Porque hoje em dia no Brasil, pessoas a partir de 16 anos já podem votar, ou seja, há uma liberdade para eleger os representantes políticos, e assim como Sartre falou, se a situação do nosso país está péssima, não é culpa dos representantes políticos, mas sim nossa que colocamos eles naqueles cargos, tivemos a liberdade de escolher e somos responsáveis por ela. Então, a culpa do país está assim é nossa. (Estudante 020)

Sartre quis dizer que somos todos livres para tomar as nossas decisões, e essas decisões nem sempre estão corretas. (Estudante 002)

Após a análise de todos os conteúdos obtidos com as intervenções descritas, reconhecimento do público alvo da pesquisa e suas limitações, chegamos a conclusão de que, para desenvolver uma experiência filosófica, que permita a criação de sub-versão no ensino médio, é preciso intervir com metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos(as) estudantes a fim de proporcionar a criação de novas formas de pensar, de resistir, de filosofar. Porém, para que isto fosse possível nesta pesquisa, foi preciso oportunizar a escuta atenta aos estudantes, valorizar suas opiniões, mas também possibilitar superá-las, exercitar a empatia não só entre professora e estudantes, como entre os próprios estudantes, encorajando-os. “Defende-se que os jovens criem suas próprias versões de si mesmos e do mundo e para isso é necessário instrumentalizá-los filosoficamente” (ASPIS, 2012, p.100). Por isso, torna-se necessário transcender o modelo tradicional de ensino, pautado numa aprendizagem mecânica e numa postura passiva do estudante. Esse posicionamento é validado por Freire quando diz que

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 2011, p. 67).

Em vista disso, como o objetivo desta pesquisa é responder sobre quais estratégias de ação são realmente eficazes para o desenvolvimento de experiências filosóficas com estudantes do ensino médio, e também, como avaliar os resultados destas experiências. Para isso, a principal pergunta a ser superada é : o que fazer para que os(as) estudantes apropriem-

se de conceitos filosóficos problematizados em sala de aula, transformando-os em sub-versões, a partir de suas subjetividades? A resposta a estas questões partiram do excerto abaixo:

Pensamos que o justo seria educar, hoje, para que o aluno seja outro e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja ele. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo. O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e consequências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo. Este pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não se permite o pré-conceito, não se permite coisificar. É, de alguma forma, uma ferramenta de libertar-se, libertação no sentido nietzschiano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo. Afirmamos que o ensino de filosofia como experiência filosófica pode desenvolver este pensamento (ASPIS, 2004, p.309).

Assim, com o intuito de estimular a curiosidade e a criatividade filosófica nos(as) jovens estudantes, com estratégias de ensino que partissem de problemáticas dele(as), articuladas às suas realidades, possibilitando o desenvolvimento de experiências filosóficas, aprimorando conhecimentos de Filosofia com o apoio da Ciência e das Artes, pensamos numa intervenção pedagógica intitulada Filosofarte, enquanto espaço - físico e temporal - para criação e manifestação de sub-versões, ou seja, um campo de possíveis aprendizagens, criação de saídas, linhas de fuga. Um ensaio para criação e manifestação de sub-versões.

4.2 Planejamento das ações

Com o intuito do desenvolvimento de uma intervenção filosófica que valorizasse o(a) estudante como protagonista, corresponsável no processo de ensino e de aprendizagem, a pesquisadora - após diagnóstico situacional do grupo de estudantes - iniciou a segunda etapa da pesquisa. O primeiro passo para o desenvolvimento das ações realizadas foi a divisão dos(as) estudantes em grupos, tão logo provocação gerada em sala de aula pela pesquisadora, ao questioná-los sobre quais temáticas ou problemáticas lhes causavam mais inquietações.

Após a explanação de todos, os grupos foram formados a partir das sínteses coincidentes e divergentes de ideias. Objetivando ampliar os campos de pesquisa dos(as)

estudantes, o primeiro desafio lançado aos grupos - intitulados Ilhas Filosóficas - foi a elaboração de um problema a ser investigado filosoficamente. Em seguida, os grupos foram incentivados a planejar juntos, sobre as possíveis causas deste problema e se era possível solucioná-lo. Para isso, foi preciso orientar os(as) estudantes em relação ao desenvolvimento de instrumentos e metodologias que facilitassem tanto a produção, quanto a coleta de dados.

Thiollent (1986) apresenta um conjunto de condições de compromisso participativo necessárias para tornar um projeto de Pesquisa-ação sustentável, que são:

- A iniciativa de pesquisa parte de uma demanda de pessoas ou grupos;
- Os objetivos são definidos com autonomia dos atores;
- Todos os grupos sociais implicados no problema escolhido como assunto da pesquisa são chamados para participar do projeto e de sua execução;
- Todos os grupos têm liberdade de expressão. Medidas devem ser tomadas para evitar censuras ou represálias;
- Todos os grupos são informados sobre mudanças no desenrolar da pesquisa;
- As possíveis ações decorrentes da pesquisa são negociadas entre os participantes;
- Em geral, as equipes internas que promovem a pesquisa são auxiliadas por consultores ou pesquisadores externos.

Foi a partir destas orientações que reforçamos nossa pesquisa.

4.2.1 Liberdade na formulação dos problemas

Nesta fase da pesquisa, os grupos tiveram que estabelecer as prioridades e objetivos das ações que iriam empreender no desenvolvimento da pesquisa proposta por eles. Levando-se em consideração os aspectos de cada grupo, todos foram orientados a definir e especificar as estratégias de atuação de cada componente, de modo a garantir que todos participassem de todas as etapas. Esta liberdade consentida aos estudantes, na escolha do que abordar filosoficamente durante o período de um bimestre, possibilitou o desenvolvimento de um protagonismo em que se perceberam como pesquisadores também. Aspís enfatiza que é preciso oferecer

Campo de possíveis aprendizagens, possíveis experimentações, possíveis criações de si mesmo, possíveis mundos. Liberdade mínima, que seja, para que possa haver resistência. Mínimo cacife para o jogo de poder. Se todo o espaço-tempo estiver ocupado por planejamentos, diretrizes, grades

curriculares, métodos, disciplinas, ensinamentos, avaliações, reproduções, critérios preestabelecidos, explicações, literatura especializada, comunicações, saberes, assessorias experimentadas, cronogramas, metas, instrumentos, seleções, etc., se todo jovem estiver exclusivamente sujeitado a isso, apartado do fora, do imprevisível, impossibilitado de desgoverno, não há liberdade possível, não há o possível da liberdade (ASPIS, 2012, p.57).

Após a divisão dos grupos e escolha das problemáticas a serem abordadas, deu-se início à etapa da pesquisa exploratória pelos(as) estudantes, momento dedicado à escolha dos autores e obras para o desenvolvimento da pesquisa. Foram criados 10 grupos, com 6 componentes cada.

Nesta etapa, a biblioteca da escola tornou-se ferramenta indispensável para as reuniões dos grupos, oportunizando o contato direto com o material a ser trabalhado. Para reforçar a organização dos registros dessas reuniões, a pesquisadora desenvolveu, junto aos grupos, técnicas de estudo - Oficina de resumos e fichamentos - visando a promoção de competências de leitura, escrita e interpretação textual, necessárias ao desenvolvimento das problematizações lançadas. Além do contato direto com textos de filosofia, os(as) estudantes utilizaram recursos pedagógicos como: filmes, documentários, músicas, poesias e obras de arte, com o intuito de fazê-los compreender, as temáticas pensadas por eles(as) mesmos, de forma mais dinâmica. Assim, os(as) estudantes puderam construir planos de estudo e organização de ideias, favorecendo o processo de escrita, suas sub-versões.

No caso das aulas de filosofia como experiência filosófica o professor não está sendo pago para ter ideias ou para ensinar ideias. Ele tem o papel de orientar um grupo que estuda e investiga junto e tem o papel de provocar os alunos para que tenham ideias. Poderá ele também ter ideias, é claro, e poderá tratar delas sem medo, poderá dedicar-se às *'coisas das quais poderia falar, sem perigo, somente com os amigos mais próximos'*. Mas não serão suas ideias o fio condutor do curso (ASPIS, 2004, p. 315).

Recomenda-se então, que todo(a) professor(a) que pretenda desenvolver um ensino realmente satisfatório para os(as) estudantes, tenha em mente de que é corresponsável pelo processo de ensino e de aprendizado do(a) estudantes, mas não serão suas ideias que irão prevalecer. As imagens abaixo, representam estudantes desenvolvendo atividades da pesquisa.

Figura 3: Pesquisas desenvolvidas em sala e na biblioteca



Fonte: Compilação de imagens do acervo particular da pesquisadora

Concluída a etapa da formulação dos problemas e escolha da fundamentação teórica a ser aprofundada, foi preciso ficar claro que

O professor tem que ser sensível ao questionamento inicial dos alunos, que vem como fruto da sua provocação em sensibilizá-los, e precisa estar atento ao mesmo tempo para ir ajudando a fazer aquela tradução de forma a se aproximar o mais que for possível dos problemas como colocados pelos filósofos que forem ser estudados posteriormente (ASPIS, 2009, p. 91).

Logo, as problemáticas escolhidas pelos grupos foram as seguintes:

TABELA 2 : Propostas de temas e problemas formulados pelos grupos

GRUPO 1	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>Games e vícios: a fuga para um mundo paralelo</i> <i>Isolamento social dos jogadores</i> <i>Alegoria da Caverna - Platão</i>
GRUPO 2	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>A história dos corpos aos olhos da filosofia</i> <i>Discriminação sexual</i> <i>Michel Foucault</i>
GRUPO 3	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>Domínio e dependência: E o futuro da humanidade?</i> <i>O homem e a tecnologia. Quem depende do outro?</i> <i>Jean-Paul Sartre</i>
GRUPO 4	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>Empoderamento feminino, Religião e</i> <i>Homossexualidade</i> <i>Desigualdades entre homens e mulheres</i> <i>Simone de Beauvoir</i>
GRUPO 5	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>Mentes alienadas: frutos ou reflexos da religião?</i> <i>Como a sociedade impõe coisas sobre nós</i> <i>Tomás de Aquino e Michel Foucault</i>
GRUPO 6	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>Filosofia na periferia: a voz da minoria</i> <i>O Rap como forma de expressão de uma luta</i> <i>Karl Marx</i>
GRUPO 7	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>Manual do político ideal</i> <i>Como deixar de ser um analfabeto político?</i> <i>Maquiavel e Bertold Brecht</i>
GRUPO 8	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>Mulheres empoderadas do século XXI</i> <i>Violência e preconceito com o feminismo</i> <i>Simone de Beauvoir</i>
GRUPO 9	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>A caverna dos nossos conceitos</i> <i>A dificuldade em lidar com o preconceito na sociedade</i> <i>Platão</i>
GRUPO 10	Título do trabalho Problema a ser abordado Referencial Teórico	<i>Suicídio e liberdade. Isso é só uma fase!</i> <i>Relatos, causas e prevenção do Suicídio</i> <i>Albert Camus e Jean-Paul Sartre</i>

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora, 2019

4.3 Realização das atividades previstas

Após escolha das temáticas a serem analisadas pelos(as) estudantes, foram elencadas também, propostas de intervenções visando uma melhor compreensão dos temas/problemas. Alguns grupos decidiram por intervenções externas, a exemplo de atividades a serem desenvolvidas em campo de atuação, fora dos muros da escola. Outros grupos, decidiram por intervenções com o apoio de parceiros externos no contato direto com os(as) estudantes, na própria sala de aula. Toda sistematização destas intervenções ficou sob a responsabilidade da pesquisadora, sempre com o aval do gestor escolar e dos familiares, no caso de saídas do ambiente escolar.

4.3.1 Iniciativas dentro e fora dos muros da escola

Nesta etapa, os(as) estudantes munidos das pesquisas desenvolvidas na sala de aula, biblioteca e laboratório de informática, perceberam a necessidade de reforçarem suas pesquisas com o apoio de pessoas com excelência nos assuntos escolhidos por eles(as), ou até mesmo pessoas que desconheciam tais questões. O principal objetivo desta ação foi a confirmação de alguns dados adquiridos com as pesquisas e a vivência de experiências inovadoras que comprovassem tais resultados. Com isso, os(as) estudantes participaram de momentos em que eles próprios foram os agentes de transformação, agindo diretamente na sociedade, com responsabilidade. O desenvolvimento destas ações se deu da seguinte forma:

4.3.1.1 Protagonismo nas ruas do bairro

Com vistas ao enriquecimento do conhecimento, alguns grupos se utilizaram de entrevistas (estruturadas e semiestruturadas) e questionários como métodos de investigação da pesquisa, ambos elaborados a partir das inquietações do grupo sobre a problemática desenvolvida. O objetivo era entender se as informações descobertas nos livros tinham de certa forma ligação com a realidade, a partir dos relatos das pessoas. Portanto,

Para que comece uma investigação que vai gerar conhecimento, que quer criar conceito, é necessário instaurar um estado de querer saber: descobrir e inventar. Se não há um problema, não há motivos para nos pormos a buscar. Uma questão bem formulada circunscreve e direciona a busca é por meio de

perguntas que criamos o mundo e, na ausência delas, verdades viram dogmas, homem vira robô, robô crente. Tudo na vida do ser humano pode ser pergunta. Tudo pode ser questionado, tudo é passível de ser devastado pela curiosidade do ser perguntador. [...] Aquele que não pergunta é alguém cheio de certezas. Na educação tradicional, em que a reprodução de conhecimento sobrepõe-se à sua produção, não estamos acostumados à pesquisa. Às perguntas, buscas, dúvidas e incertezas na construção de algo (ASPIS; GALLO, 2009, p.86-87).

Esta forma de interação com a sociedade, buscando junto a ela algumas respostas para os problemas elaborados pelos grupos, fez com que novas propostas surgissem para o enriquecimento dos estudos que estavam realizando, com novas expectativas e novos olhares.

Figura 4: Entrevistas realizadas nas ruas do bairro



Fonte: Acervo particular da pesquisadora, 2019

Nessa etapa, o que mais chamou a atenção dos(as) estudantes foi perceber que muitos adultos entrevistados também eram repletos de dúvidas. Tal estranhamento ocorreu devido à dificuldade que alguns adultos demonstraram em não conseguir opinar sobre determinadas questões lançadas pelos(as) estudantes. Em contrapartida, também houve relatos de que a troca de saberes devido o contato com outras informações, alcançadas com as entrevistas, foi extremamente importante para a evolução do grupo. Separamos uma amostra dos resultados encontrados nestas intervenções realizadas pelos estudantes nas ruas do bairro:

Entrevistas²³ elaboradas pelo grupo com a temática Manual do político Ideal:

Entrevista 1

Pergunta: *Em sua opinião, que seria política?*

Resposta: *Eu não sei, tá aí uma coisa que me pegou. Eu não sei dizer o que é política não. Política pra mim é tudo a mesma coisa.*

Pergunta: *Qual o modelo de político ideal para o senhor?*

Resposta: *Ah, é muito difícil saber de um modelo. Político ideal é honesto, mas não existe mais. No Brasil não existe político honesto. No Brasil não existe não e eu falo de um modo geral. É tudo desonesto.*

Pergunta: *E por que o senhor está tão desacreditado da política?*

Resposta: *Porque a gente tá vendo a situação que a gente tá passando no país aí, por isso que a gente fica desacreditado da política. A gente vai para a urna, elege um político, para o político chegar lá e roubar o que é seu, o meu, do meu filho, de todo mundo.*

Pergunta: *E qual seria o tipo de eleitor ideal?*

Resposta: *Pra mim seria aquele que chegasse na urna, assinasse o título e não votasse em ninguém. O eleitor ideal seria esse que não votasse em ninguém, porque aí eu queria saber como ia se eleger político em nosso país.*

Entrevista 2

Pergunta: *Em sua opinião, o que seria política?*

Resposta: *Na estrutura que nós vivemos, a política abrange várias áreas numa globalização geral em nosso país. Um bom governo, um bom prefeito, um bom vereador, um bom presidente, e nós estamos passando agora por uma crise política, existencial nos três governos: executivo, legislativo e o daqui da nossa cidade, o municipal. Então, a política deveria se estruturar da seguinte forma: que todos tivessem a mesma visão de como ajudar a população. Mas cada um tem uma visão diferente, não é verdade? Eu gostaria que eles trabalhassem em conjunto, que fosse um trabalho coletivo para a sociedade que está carente, que está precisando. Queria na verdade que fosse um trabalho mais assistencial com a população carente, e com a classe média e alta, pois nós é que pagamos o preço da situação crítica que está o nosso país.*

Pergunta: *A senhora está desacreditada na política?*

²³ Todas as entrevistas foram gravadas com autorização das pessoas entrevistadas e estão agregadas ao texto intencionalmente, para uma melhor compreensão do contexto no qual os estudantes desenvolveram suas experiências filosóficas e, conseqüentemente, a criação de suas sub-versões.

Resposta: Não, eu não estou desacreditada na política, pois eu creio que ainda têm bons políticos, que fazem um bom trabalho dentro no nosso país.

Pergunta: Qual modelo de político ideal para a senhora?

Resposta: Precisaria nascer esse político, mas se forem bem trabalhados os que estão ainda dentro do governo, se atualizar, vendo quais as necessidades básicas da população no geral, que está muito sofrida, eu tenho certeza que juntos poderíamos trabalhar por um país melhor, por uma política existencial lançada a toda população carente.

Pergunta: Qual seria o tipo de eleitor ideal?

Resposta: Aquele que tivesse uma conscientização política do seu ideal, ou seja, sem troca, mas sim ele colaborasse, ajudando, dando propostas aos seus governantes, e também ajudando ter um acesso direto, porque infelizmente os políticos aparecem no período de campanha, no período de propaganda política e depois somem.

Entrevistas elaboradas pelo grupo com a temática sobre Suicídio e Liberdade:

Entrevista 1

Pergunta: Você gosta da sua vida?

Resposta: Gosto

Pergunta: Por quê?

Resposta: Porque eu gosto de viver

Pergunta: Você já pensou em cometer suicídio?

Resposta: Não!

Pergunta: O que você acha das pessoas que cometem suicídio?

Resposta: Um monte de idiota, porque eu acho uma palhaçada querer se matar.

Pergunta: Mas você acha que seriam idiotices os motivos que levam ela a se matar?

Resposta: Ninguém tem motivo de se matar não, tudo tem um jeito, só não tem jeito para morte.

Pergunta: Então colocaremos a seguinte questão: se alguém na sua família, alguma menina, tivesse sido estuprada, ficasse depressiva e viesse a querer se matar?

Resposta: Ela não ia morrer, eu ia matar a pessoa que estuprou ela.

Pergunta: Mas e se ela se sentisse impura ou algo do tipo, qual seria a forma que você tentaria ajudar a essa pessoa?

Resposta: Não sei não, ia ficar do lado dela, apoiar, levantar, sei lá, estupro não é motivo para se matar não.

Pergunta: Qual seria a mensagem que você deixaria para as pessoas que estão pensando em cometer suicídio?

Resposta: Que nenhum motivo que acontecer na vida da pessoa é motivo de se matar. O bom é viver por mais que aconteça qualquer coisa de ruim.

Entrevista 2

Pergunta: Na sua visão o que significa a morte?

Resposta: Pra mim significa acho que outra vida, a passagem para outra vida, acho que tem alguma coisa depois da morte.

Pergunta: Em relação às pessoas suicidas, o que levam essas pessoas cometerem o suicídio?

Resposta: Acho que depressão e falta de Deus, com Deus não se suicida não.

Pergunta: O que você faria para ajudar algum parente que queira cometer suicídio?

Resposta: O que tivesse ao meu alcance eu faria.

Pergunta: Como você vê uma pessoa que já cometeu suicídio?

Resposta: Acho que um covarde, a frase certa é covarde, porque tá fugindo da vida.

Pergunta: Mas o senhor acha que essa pessoa não teria algum motivo? Ela poderia se sentir como um incômodo na vida de alguém. O senhor acha que pra ela, ou para quem está ao redor, não seria uma solução o suicídio?

Resposta: Não, pra ela é, na verdade não é uma solução, a gente não sabe o que é a morte, a gente não pode nem falar sobre isso.

Pergunta: Então, por que ter medo ou julgar alguém por ter se matado, de uma coisa que a gente não sabe?

Resposta: Exatamente por isso, porque a gente não sabe pra onde vai, o medo sem saber pra onde vai, mas quem tem Deus não tem medo não.

Pergunta: Qual seria a mensagem que você deixaria para as pessoas que estão pensando em cometer suicídio?

Resposta: Que pense em Deus, que a pessoa que pensa em suicídio não está nele naquele momento, entendeu? Ele não está nele, ele está fora dele, ele tá com um problema muito grave, querendo tirar a vida dele. Então, acho que se ele pensar em Deus ele não comete suicídio, entendeu?

Entrevistas elaboradas pelo grupo com a temática sobre Discriminação sexual:

Entrevista 1

Pergunta: *Qual a primeira coisa que vem a sua mente quando escuta a palavra homossexual?*

Resposta: Tanto faz assim, eu não tenho preconceito não, entendeu? Se a pessoa é homossexual ou deixa de ser pra mim tanto faz.

Pergunta: *Você saberia a diferença entre homossexual e gay?*

Resposta: Sei não visse?

Pergunta: *Se tivesse um filho homossexual, o que faria?*

Resposta: Rapaz sei não, depende né? Se ele for homossexual é opinião dele né? Ele escolheu ser, eu não vou fazer nada, vou respeitar a vontade dele.

Pergunta: *A pessoa escolhe ser homossexual ou nasce homossexual?*

Resposta: Já nasce homossexual, acho que não escolhe não. Acho que já vem de nascença.

Entrevista 2

Pergunta: *Qual a primeira coisa que vem a sua mente quando escuta a palavra homossexual?*

Resposta: Bom, no meu procedimento é pensar no que vai fazer né?

Pergunta: *Você saberia a diferença entre homossexual e gay?*

Resposta: Aí já vai mexer com a vida dos outros, mas eu confio minha opinião, no meu ponto de vista mulher foi feita pra homem e homem foi feito pra mulher.

Pergunta: *Se tivesse um filho homossexual, o que faria?*

Resposta: Eu dava um conselho a ele que se afaste disso aí.

Pergunta: *A pessoa escolhe ser homossexual ou nasce homossexual?*

Resposta: Rapaz é o seguinte, na minha complexão, eu não concordo que ele nasça assim não, na minha complexão né? Agora assim, eu não sou contra sabe, a vida dos outros são dos outros, mas sempre tem a opinião da gente né? Entendeu? Sabe o que é que eu digo lá em casa a uma filha, a um filho meu? Homem quando dá certo escolhe a esposa e mulher quando dá certo escolhe seu esposo, Não deu certo, rapa fora!

Entrevista 3

Pergunta: *Qual a primeira coisa que vem a sua mente quando escuta a palavra homossexual?*

Resposta: Preconceito

Pergunta: *Você saberia a diferença entre homossexual e gay?*

Resposta: Não!

Pergunta: *Se tivesse um filho homossexual, o que faria?*

Resposta: Eu aceitaria, porque é uma opção dele.

Pergunta: A pessoa escolhe ser homossexual ou nasce homossexual?

Resposta: Eu acredito que possa ser genética. Possa ser que nasça com mais genética feminina do que masculina.

Entrevista 4

Pergunta: Qual a primeira coisa que vem a sua mente quando escuta a palavra homossexual?

Resposta: A primeira coisa que vem a minha cabeça? Rapaz me pegasse, visse? Na minha cabeça quando fala esse nome não vem a primeira coisa, vem várias coisas, é um conjunto de informações...

Pergunta: O senhor poderia citar algumas?

Resposta: Eu vejo que hoje, hoje está mais aberto, até então a primeira resposta que eu poderia lhe dá é que até então era mais assim, algo mais oculto, mas hoje está mais aberto, as pessoas estão assumindo a sua escolha, vamos dizer afetiva, podemos dizer esse tipo aí.

Pergunta: Você saberia a diferença entre homossexual e gay?

Resposta: Tu me pegasse, eu não sei dizer qual a diferença não.

Pergunta: Se tivesse um filho homossexual, o que faria?

Resposta: Eu? Eu criaria. Né meu filho?

Pergunta: A pessoa escolhe ser homossexual ou nasce homossexual?

Resposta: Ele escolhe. Você tem uma opção. Na vida a gente só não escolhe o nome e nem escolhe morrer, morre porque tem de morrer, vai envelhecer, e o nome quem escolhe é os pais. Então assim, as células, elas não nascem daquela forma. No momento da fecundação de um jovem que tem sua vida sexual ativa com a jovem, no momento da fecundação, ali já está uma vida contida, então não é escolhido ali, dentro da célula, dizer quem ele é, mas quando ele nascer, no decorrer da sua vida ele escolhe.

A Observação Participante requereu, então, uma participação densa do observador na realização das observações de campo. Neste sentido,

As particularidades ligadas às observações participantes são significativas na medida em que determinadas concepções de investigação pleiteiam participações densas no sentido de uma intensa impregnação do pesquisador pelas práticas dos atores e pelos contextos (MACEDO, 2000, p. 151).

Logo, devido ao fato do pesquisador atuar ao mesmo tempo como observador e participante do grupo pesquisado, adotou-se a estratégia sugerida por Lofland & Lofland apud Macedo (2000), de anotar palavras-chaves que lembrassem as anotações que deveriam ser

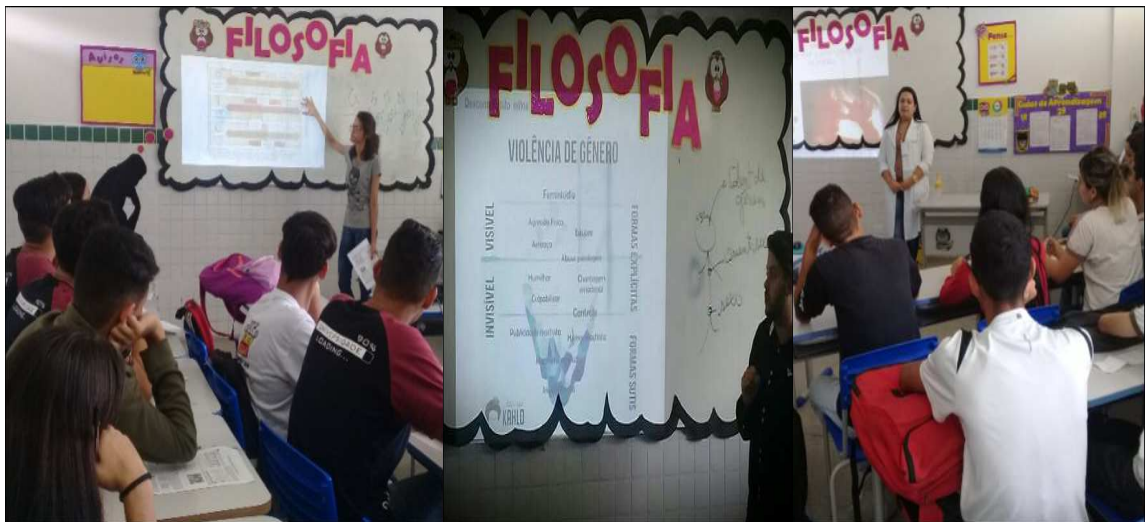
feitas no apoio à oferta de material para o melhor desenvolvimento do projeto dos (das) estudantes.

As problemáticas desenvolvidas através das metodologias também propostas pelos estudantes contribuíram para o enfrentamento e minimização da violência na escola, no momento em que, enquanto grupos, perceberam a importância do trabalho em equipe, sem distinções, sem disputa entre eles, com respeito à diversidade e as limitações de cada um.

4.3.1.2 O conhecimento que vem até a sala de aula

Outra importante etapa para o desenvolvimento das pesquisas dos(as) estudantes ocorreu com a visita de parceiros externos no apoio à ampliação dos conhecimentos já obtidos com as pesquisas desenvolvidas anteriormente. Para isso, a sala de aula tornou-se, também, um espaço dedicado à entrevista com pessoas especializadas no assunto. Os estudantes, providos de questionamentos, esclareceram dúvidas e reforçaram conceitos com os convidados. As contribuições desta intervenção com o apoio da escola enquanto mediadora social, na promoção destas relações entre estudante e sociedade, possibilitaram novos mundos de possibilidades, pois foi o momento em que o conhecimento que estava fora dos muros da escola adentra e é socializado a partir da troca de experiências.

Figura 5: Entrevistas realizadas na escola



Fonte: Acervo particular da pesquisadora, 2019

Cada convidado com suas especificidades despertaram novos pensamentos nos estudantes, por oferecer variadas situações do cotidiano que, embora não fossem problemas filosóficos, poderia ser tratados e pesquisados como tal, justo por estarem sendo abordados como questões pertinentes à Filosofia, possibilitando o desenvolvimento de novos vieses, aprimorando saberes para o fortalecimento de criação das sub-versões.

É importante destacar que o conceito de transversalidade implica numa postura radicalmente não-hierárquica. No registro da produção de Deleuze e Guatarri, a transversalidade está articulada com o rizoma, uma forma de conceber a multiplicidade em suas relações e conexões [...] Na perspectiva da transversalidade, a filosofia no Ensino Médio deve atravessar as demais áreas de conhecimento e também ser atravessadas por elas, de forma a possibilitar uma perspectiva da complexidade dos saberes e a alimentar de forma crítica e criativa o processo de produção de conceitos (ASPIS; GALLO, 2009, p.64)

Este momento foi importante por possibilitar que estudantes pesquisadores, lado a lado com pesquisadores de áreas distintas, elaborassem conhecimento juntos.

Talvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos nesse exato momento. Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...] Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995 apud ASPIS, 2012a, p.56-57)

Ou seja, é preciso que estejamos dispostos a renovar-se a cada dia, pois, a partir das atividades propostas, reforçou não só a necessidade de ouvir os(as) estudantes, como também de compreender que, para o ensino de Filosofia tornar-se possibilidade de criação de possíveis, é necessário que o estudantes investiguem sobre aquilo que os inquietam, pois é este inquietar-se que irá gerar uma experiência filosófica e, conseqüentemente, a produção de sub-versões, conforme descrita por Renata Aspís.

4.3.1.3 Retornando aos textos filosóficos

Após visitação a espaços públicos e entrevistas em sala de aula, os grupos retomaram a atenção ao estudo dos textos, por vezes confirmando as inquietações lançadas a priori pelo grupo ou pelo(a) próprio(a) estudante de modo particular. Foi justamente nesta etapa que mais

se inquietaram, por nem sempre concordarem com o que encontravam nos textos, já que “ao ler filosoficamente um texto somos obrigados a traduzi-lo, passamos a ser autores, também, da nossa compreensão da coisa” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 96). Foi também o momento em que problematizaram as próprias experiências de vida e todo o seu conjunto de pré-conceitos já formulados, paralelamente às novidades descobertas na etapa anterior.

Como nenhum pensamento é ‘virgem’, essas experiências de pensamento apenas são possíveis através de estudo de textos filosóficos, da compreensão de que cada filósofo cria seus conceitos para enfrentar os problemas com os quais se depara. Realizar a própria experiência de pensamento significa, assim, dominar as ferramentas lógicas e conceituais da filosofia, saber identificar os problemas que enfrentamos a aplicar essas ferramentas de pensamento a este problema, comparando com o que já foi pensado pelos filósofos ao longo da história. [...] trata-se de tomar a filosofia como uma atividade de criação conceitual, o que faz dela uma das potências do pensamento, em companhia da arte e da ciência. (ASPIS; GALLO, 2009, p.45)

Portanto, compreendendo que estas ferramentas são os conceitos que cada filósofo cria para enfrentar seus problemas, os(as) estudantes, nesta etapa da pesquisa, também tiveram esta liberdade, pois “o que rechaçamos, porém, é que se impute ao jovem uma menoridade intelectual que o mantenha em uma posição de inferioridade em relação ao saber, de forma que não se sinta suficientemente inteligente para criar conhecimento” (ASPIS; GALLO, 2009, p.45). Esta criação de sub-versão, deve ser considerada como produto de uma experiência filosófica, em que os(as) estudantes atuam como protagonistas do processo de ensino e da aprendizagem na disciplina de Filosofia.

A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para ‘ancorar’ os novos conhecimentos. [...] O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente (MORAN, 2018, p.3).

Com o intuito de oferecer estes espaços, conforme proposto acima, os(as) estudantes foram convidados(as) a escreverem suas versões sobre o desenvolvimento da pesquisa que estavam elaborando. Foi o momento de transformação tanto do(da) estudante quanto da

professora pesquisadora. Foi neste momento também, que as discussões filosóficas, trabalhadas processualmente em sala de aula, na biblioteca, nas ruas do bairro ou corredores da escola começam a ganhar mais sentido, mais força, por que chegou o momento de desvelar-se, desnudar-se, hora de expressar a si mesmo como pensa. Neste momento da pesquisa, os(as) estudantes apresentaram o resultado de suas pesquisas à comunidade escolar.

Figura 6: Apresentação das sub-versões no Filosofarte



Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Porém, como a escrita filosófica ainda é um processo delicado e complicado para muitos(as) estudantes, a estes(as) coube propor linhas de fuga, expressando-se através das linguagens artísticas. Foi justamente neste momento que os estudantes se utilizaram da criatividade para apresentar suas conclusões através das manifestações artísticas como forma de expressão, como forma de resistência por fabulação.

4.4 Filosofia e Arte

Partindo do pressuposto de que a Filosofia educa para o pensamento original (ASPIS, 2004, p.313), e que a Arte nada nos promete, mas convida-nos a pensar, buscar novos caminhos, novos acontecimentos (ASPIS, 2009), destacamos a importância das manifestações artísticas como algo atrativo para os(as) estudantes, presente em todas as faixas etárias e nos vários níveis de ensino. Para Deleuze,

O mundo da Arte é o último mundo dos signos; e esses signos, como que *desmaterializados*, encontram seu sentido numa essência ideal. Desde então, o mundo revelado da Arte reage sobre todos os outros, principalmente sobre os signos sensíveis; ele os integra, dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham ainda de opaco. Compreendemos então que os signos sensíveis *já* remetiam a uma essência ideal que se encarnava no seu sentido material. Mas sem a Arte nunca poderíamos compreendê-los, nem ultrapassar o nível de interpretação que correspondia à análise da *madeleine*. É por esta razão que todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte. (DELEUZE, 2003, p.13)

Por esse motivo, e entendendo que a Arte é uma das potências do pensamento, como também afirma Deleuze, e que os textos filosóficos são muitas vezes interpretados a partir de uma leitura artística, cabe-nos saber até que ponto as manifestações artísticas do(as) estudantes, podem ser consideradas como experiência filosófica.

O primeiro passo para essa pergunta é a compreensão de que a arte é uma importante ferramenta de conhecimento, pois a partir dela podemos tomar entender como se deu a organização de diversas sociedades ao longo da história, mas particularmente, de nós mesmos, da nossa própria história. Ou seja, a arte tem o poder de permitir este encontro consigo mesmo.

Na proposta do Filosofarte, já citado anteriormente, há um espaço totalmente dedicado a essas manifestações. É um dos momentos que os estudantes mais gostam porque se utilizam de todos os sentidos para repensar dramas e comédias, dançar, cantar, criar. Isto mesmo, criar. É preciso permitir que ousem criar. É preciso fazê-los sentir que são capazes de reinventar algo. É preciso fazê-los entender que a arte é uma prática de experimentação e que “é trabalho da expressão que constrói um sentido novo (a obra) e o institui como parte da Cultura. O

artista é um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo na companhia dos outros seres humanos” (CHAUI, 2000, p. 412-413).

Tratar sobre a Arte neste trabalho exigiria da pesquisadora um maior aprofundamento sobre o tema. Porém, esta sessão foi aberta para demonstrar resultados já alcançados pelos(as) estudantes, quando da criação a partir de inquietações propostas por eles(as). As imagens abaixo retratam uma encenação teatral em que filosofia, mitologia, religião, ciência e senso comum foram articuladas à obra *O Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna. Nesta encenação, cada personagem representava um forma de conhecer o mundo. Tal criatividade rendeu ao grupo a primeira classificação na etapa regional do evento intitulado Arte em cena, proposto pelo Governo do Governo de Estado da Paraíba às escolas públicas. Além da classificação regional, a equipe também participou da etapa estadual.

Figura 6: Encenações artísticas dos(as) estudantes



Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Além das encenações artísticas a partir das propostas das pesquisas realizadas pelos grupos, os(as) estudantes também realizaram releituras de músicas e obras literárias, a exemplo do texto *Se os tubarões fossem homens*, de Bertold Brecht, conforme podemos observar nas imagens abaixo.

Diante disso, o que queremos destacar é que quando o (a) professor propõe estratégias de ensino em que os(as) estudantes são colocados no centro do processo, como solução dos problemas, protagonistas responsáveis pelo desenvolvimento da ação, torna-se mais fácil propor um ensino voltado a criação de sub-versões

Figura 8: Apresentações musicais no Filosofarte



Fonte: Acervo particular da pesquisadora

5 Relatos dos estudantes sobre o projeto

Este tópico é dedicado aos relatos dos estudantes sobre o desenvolvimento dessa pesquisa. O objetivo é destacar os pontos positivos e pontos de atenção de modo que os próximos estudos permitam as inovações elencadas por eles(as). A avaliação dos(as) estudantes envolvidos foram as seguintes:

O Filosofarte pra mim foi um divisor de águas, pois comecei a desenvolver o gosto pela filosofia a partir daí, a partir de assuntos que me chamam à atenção e foi muito interessante, pois, pude ver que tinha e que ainda há filósofos que realmente se importam com assuntos que são causa de minhas inquietações e das inquietações de muitos. A partir disso também vieram benefícios à minha vida pessoal e social, como a questão da timidez. Com esse evento eu consegui “me soltar” e também expor minhas opiniões sem medo de opiniões contrárias. Hoje eu consigo me impor, e impor minha opinião sem ferir a opinião alheia e sem desmerecer meus ideais. Também me ajudou a refletir sobre questões de forma mais aprofundada e também me ajudou a criar conceitos de formas racional e coerente, sem fugir do que eu acredito. (Estudante 028)

Achei essa proposta legal e inovadora, pois permite aos alunos darem vida as suas ideias, falar e apresentar o que eles quiserem sobre o assunto que eles quiserem, mostrando assim muita criatividade e inovação. (Estudante 015)

A forma de desenvolvimento foi bastante produtivo visando que os estudantes têm a liberdade de escolha de seus próprios problemas filosóficos e encontram, através do ponto de vista das versões dos filósofos, seu próprio ponto de vista. Visando também que os estudantes encontram sua própria forma de compreender o problema abordado, que talvez ele não entendesse com explicações complexas de professores. (Estudante 002)

O Filosofarte foi muito importante pra mim porque através dele eu consegui abrir mais o meu entendimento para questões filosóficas e criar autonomia para expor minha opinião acerca do tema que eu escolhi. Com ele eu criei uma mentalidade diferente e pude concordar e discordar de argumentos dos filósofos. Mostrando minha sub-versão e adquirindo conhecimento. É um projeto essencial para a vida dos estudantes porque através dele o aluno pensa, reflete e cria seus argumentos e opiniões. (Estudante 008)

Acredito que o Filosofarte possibilitou, sim, um bom avanço. Pois nós trabalhamos com vários filósofos ao mesmo tempo mas cada um com sua

visão de determinado tema (no caso que escolhemos). Me mostrou que o que a filosofia estudava há muito tempo atrás ainda é muito recorrente na nossa sociedade atual. E que nós, a população no geral, abaixamos as nossas cabeças fingindo que não vimos, enquanto poderíamos fazer o que aqueles filósofos fizeram: procurar entender o problema e tentar solucioná-lo.

No nosso grupo, nós tentávamos entender o que o filósofo pensava e discutíamos aquilo juntos, trazendo o problema e a realidade dele para a nossa. E vimos que seu trabalho é principalmente alertar que um pequeno problema pode virar uma bola de neve gigante que pode nos engolir a qualquer momento. (Estudante 011)

No Filosofarte nós ganhamos uma liberdade de expressão imensa, ganhamos espaço também para falarmos da nossa visão daqueles problemas, da visão que as pessoas tem e da solução que poderia ser tomada se todos ou pelo menos uma grande maioria visse também. Na verdade, fomos incentivados e apoiados a falar e não ter medo de expressar o que pensamos sobre o assunto. (Estudante 029)

Sim, porque no começo eu tinha uma visão totalmente diferente do assunto. O meu tema foi “Suicídio e liberdade”, que envolvia vários aspectos, como depressão, problemas psicológicos, problemas familiares etc. Então isso mudou totalmente minha visão sobre tudo. E mais ainda quando descobri que tiveram filósofos que retrataram exatamente tais temas. Foi uma experiência extremamente interessante. (Estudante 022)

Sim. Logo após o que foi apresentado, me fez buscar mais um pouco de informação sobre os temas propostos e encontrei coisas interessantes que nunca me passou pela cabeça procurar. Foi bastante importante para me fazer querer conhecer às causas apresentadas e conhecer diversos pontos diferentes do meu. (Estudante 013)

O Filosofarte me trouxe experiências únicas, serviu de aprendizado porque foi como um “aulão” sobre vários temas e de várias opiniões diferentes, isso que é o legal do Filosofarte, veio muitas lições com ele, os temas que foram falados, as apresentações, as situações. O projeto é incrível pelo fato de que as pessoas realmente se esforçam para que saia algo produtivo para apresentar e, de fato saiu, muitos se emocionaram com as apresentações, foi maravilhoso, quero de novo. (Estudante 027)

Foi bom por nós termos que parar e refletir sobre assuntos que são tratados como tabus pela nossa sociedade e também refletir com o auxílio de cultura com as músicas apresentadas naquele momento, ótimo para aprender sobre novos filósofos, conceitos e visões de mundo diferentes dos nossas. (Estudante 004)

Sim, foi muito importante, acabei percebendo que eu já tinha uma vivência com livros e textos, me aproximei mais dos mesmos, e essa liberdade que nós temos é interessante pois acabamos lendo e pesquisando conteúdos que despertam nossa curiosidade, com isso, eu e meu grupo achamos temas que mereciam uma atenção. Sobre as versões dos filósofos, foi um tanto engraçado porque nosso tema era voltado para tecnologia, mas mesmo assim conseguimos encontrar filósofos e conseguimos misturar pensamentos filosóficos e tecnológicos. O projeto só enriqueceu meus conhecimentos e aumentou a minha curiosidade para ler mais. (Estudante 026)

Eu achei interessante, porque nós começamos a abrir os nossos conhecimentos para pensar como foi que aconteceu quando a internet surgiu, ou determinada coisa. É mais interessante, não se torna uma coisa chata como alguns professores fazem, por exemplo, um professor escolher determinado assunto para os alunos falarem sobre a mesma coisa. Então a metodologia, deixar os alunos livres para escolherem determinado assunto e filosofar sobre ele, fica mais interessante. Eu gostei muito dessa forma pois se aprende melhor sobre aquilo que o estudante gosta. (Estudante 028)

O projeto Filosofarte foi muito importante pois várias pessoas apresentaram vários trabalhos diferentes com vários filósofos diferentes, aprendi várias coisas diferentes, tanto como os trabalhos quanto como os filósofos e seus pensamentos sobre as coisas, poder estudar além do seu dia a dia, gosto de rap, meu trabalho foi sobre rap, pude colocar tudo para fora graças ao Filosofarte, pois para muitas pessoas quem escuta rap é negro pobre e ladrão, mas ninguém ver o que as pessoas que cantam passa na sua vida, eles não cantam, pedem socorro através da musica!! (Estudante 030)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, destinado às conclusões resultantes das análises realizadas ao longo do presente estudo, busca-se compreender, principalmente, como a proposta de criar estratégias para o desenvolvimento de experiências filosóficas, no ensino médio, interviu positivamente com os participantes da pesquisa.

Para responder de forma mais direta a tal questão, que se constitui no objetivo principal deste estudo, inicia-se por apresentar as respostas às hipóteses de pesquisa norteadoras nas análises realizadas.

A hipótese proposta pela pesquisa foi que para o desenvolvimento de novas formas de pensar, seria preciso criar espaços (físico e temporal) de protagonismo, visando promover experiências filosóficas a partir das inquietações dos(as) estudantes, resultando na criação de sub-versões. Tal hipótese foi confirmada não só pela pesquisadora, a partir da análise dos dados coletados, como pelos(as) estudantes que avaliaram as intervenções da pesquisa como bastante importantes.

Todas as experiências positivas desenvolvidas no decorrer da pesquisa foram relacionadas a resultados favoráveis devido o perfil dos(as) estudantes envolvidos(as), sempre comprometidos(as) com as propostas a eles(as) lançados(as). Todavia, a escola também teve sua parcela de contribuição, na permissão para que a pesquisa fosse realizada, bem como no apoio direto às necessidades da pesquisadora e convidados.

Diante de todos os dados expostos, percebemos o quanto os(as) jovens ficavam perplexos diante de algumas descobertas. Foi interessante observar que, quando submetidos a procedimentos mais estruturados como a leitura e escrita filosóficas, havia uma certa resistência, já indicada no início da pesquisa como um risco a correr. Isso se dava ao fato da especificidade dessa leitura que, embora já realizem na sala de aula, sempre há os que resistem a realizá-la com mais afinco.

Embora tenha ficado claro que, o fato de promover o protagonismo na sala de aula foi uma estratégia que deu certo, tal ação precisa ser muito bem planejada. É preciso deixar claro para os envolvidos quais são os objetivos desta intervenção pois, alguns podem não levar a sério, visto que é um trabalho constante que, semanalmente há produção de material. A

criação não para. Por isso, o pesquisador (a) deve estar atento à todos os avanços dos estudantes.

Embora grande parte dos estudantes envolvidos na pesquisa tenham realizados todas as etapas, encontramos também alguns que não se identificam, ou por não gostarem de ler e escrever, ou por preferirem outras meios. Muitos dos estudantes que tinham vergonha de falar em público, optaram pelas manifestações artísticas.

Por fim, se faz pertinente destacar alguns aspectos considerados como contribuições e outros percebidos como limites às conclusões apresentadas nesta pesquisa. Como contribuições, destacam-se, conforme já havia sido mencionado no capítulo de introdução, que este tipo de estudo promove uma melhor compreensão do fenômeno do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar, mais especificamente o ensino de filosofia. Com destaque para o comprometimento dos estudantes e professores à luz da compreensão de conceitos oriundos da filosofia e do campo de experiência de ambos.

Entende-se que a diversificação dos trabalhos propostos pelos estudantes, contribuiu para o avanço da compreensão na direção de tornar os conceitos mais claros e delimitados, conseqüentemente mais próximos da criação de sub-versões. Neste sentido, salienta-se que os resultados obtidos alimentam ainda mais a discussão acerca da necessidade de fortalecer a filosofia e seu ensino.

Além disto, destaca-se a complexidade de investigar os textos e acessar os conteúdos cognitivos dos participantes. Esta complexidade acabou por permitir que o pesquisadora desenvolvesse inferências próprias no momento de priorizar categorias e pressupor relações entre as mesmas.

No mais, observar os avanços dos(as) estudantes frente à busca da criação das próprias versões de mundo é espetacular para o(a) professor(a) que almeja inovações no ensino da Filosofia.

No que refere especificamente à busca do protagonismo no ensino da filosofia, acreditamos que ainda há muito o que ser desenvolvido e descoberto, junto aos estudantes. Por último, reconhece-se que existe uma limitação no que tange à realização de um estudo baseado exclusivamente nas sub-versões dos(as) estudantes, mas que esta pesquisa é um mundo de possibilidades.

Que esta proposta de trabalho perdure e consiga servir de suporte para os professores(as) que virão.

Sugere-se, portanto, que novos estudos possam vir a ser desenvolvidos neste sentido, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento de um ensino realmente revolucionário, que dê liberdade às mais variadas formas de pensamento, até por que esta proposta visa oferecer um caminho para a criação de sub-versões, dentre milhares de outros possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASPIS, Renata P.L. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. Cedes Campinas, vol.24, nº64, p.305-320, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 de agosto de 2019.

_____; GALO, Sílvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

_____. **Um ensino de Filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e subversões**. Educação em Revista, Marília, v.12, n.1, p.169-180, Jan.-Jun. 2011

_____. **Ensino de filosofia e resistência**. São Paulo, 2012a.

_____. **Criar saídas e um ensino de filosofia**. ETD – Educação Temática Digital, 14(1), 199-215, 2012b. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-313041>. Acesso em 22 de setembro de 2019

_____. **Fragmentos de ideias sobre ensino de filosofia e re-existência**. Revista Ideação, 2017.

_____. **Mulheres e Filosofias: minorias e resistência**. São Paulo, v.1, p.45-50, 2016.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

CERLETTI, Alejandro. **Ensino de Filosofia e Filosofia do Ensino**. In: GALLO, Sílvio; Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003

_____, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CLARO, M. A. P. M; NICKEL, D. C. **Gestão do capital humano**. Fae Business School. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 2002.

CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CRUZ NETO, Otávio. **O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____; GUATARRI, Félix. *Filosofia in: O que é a Filosofia?* 3ed. Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (impresso no Brasil em 1988).

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ªed. 1ªed. Io de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. Rio de Janeiro: *Ethica*, V.13, N.1, p.17-35, 2006.

_____. CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARÇAL, K.I.; TOMAZETTI, E. M. **Aula de Filosofia e avaliação**. In: *Educação em Revista: Marília*, v.12, n.1, p.97-108, Jan-Jun, 2011.

McKAY, J. MARSHALL, P. The Dual Imperatives of Action Research. **Information Technology & People**, v.14. n.1, p. 46-59, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/09593840110384771>> Acesso em 12 de outubro de 2019.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, A. **Utilizando o planejamento como ferramenta de aprendizagem**. São Paulo: Global, 2000.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino de filosofia**: Investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C.C. **Formação do Professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem**. In: Rev. Diálogo Educ: Curitiba, V. 12, n.37, p. 1027-1043, set/dez, 2012.

_____. **Sobre ensino, aprendizagem e resistência na aula de Filosofia do Ensino Médio**. Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação – RESAFE. Nº13: novembro/2009 – abril/2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4380/3994>. Acesso em 22 de setembro de 2019.

TRIPP, David. **Pesquisa-Ação: Uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VELASCO, Patricia Del Nero. **Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MENEZES, Ebeneze T. **Verbete protagonismo juvenil**. In Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/protagonismo-juvenil/>>. Acesso em: 15 de out. 2018.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DAS VERSÕES ÀS SUB -VERSÕES: UMA BUSCA DO PROTAGONISMO NO ENSINO DA FILOSOFIA

Pesquisador: KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02636918.8.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.155.493

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa ação, do tipo exploratória, descritiva e explicativa, que tem como contexto investigativo a Escola Cidadã Integral Estadual Nenzinha Cunha Lima, situada no bairro de José Pinheiro, Zona Leste do Município de Campina Grande, interior do Estado da Paraíba

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar como se dá o processo de elaboração de sub-versões, com estudantes do ensino médio, após apropriação dos conceitos filosóficos problematizados em sala de aula - versões originais, segundo a filosofia de Renata Aspis.

Objetivo Secundário:

- a) Analisar o uso e a apropriação dos conceitos filosóficos pelos estudantes, a partir do estudo de textos;
- b) Identificar como o ensino de filosofia possibilita aos estudantes serem protagonistas da própria

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.155.493

formação, a partir das inquietações deles próprios;

c) Registrar as dificuldades que o professor enfrenta no chão da escola, bem como suas conquistas no labor de seu ofício;

d) Descrever o processo das versões às sub-versões, ou seja, dos textos às próprias ideias e;

e) Mapear elementos que possam contribuir com melhorias para o ensino da filosofia no ensino médio, inclusive integrando espaços de experiências filosóficas fora dos muros da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora prevê os riscos bem como as estratégias possíveis para minimizá-los.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho interessante e bastante relevante. Poderá contribuir profundamente para o ensino de Filosofia no campo da educação básica em geral.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto;
- Declaração de Divulgação dos Resultados;
- Termo de Compromisso do Pesquisador;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Termo de Assentimento para menores de idade;
- Termo de Anuência Institucional;
- Orçamento;
- Instrumento de Coleta dos Dados;

Todos os termos foram devidamente apresentados e estão em consonância com aquilo que preconiza a resolução 466/12 do CNS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trabalho não apresenta nenhum problema ético. Assim sendo somos favoráveis que este projeto de pesquisa seja APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço:	Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n	CEP:	58.107-870
Bairro:	São José	Município:	CAMPINA GRANDE
UF:	PB	Telefone:	(83)2101-5545
		Fax:	(83)2101-5523
		E-mail:	cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.155.493

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1246274.pdf	30/10/2018 09:19:39		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	30/10/2018 09:18:45	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/10/2018 08:37:29	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termos_de_assentimento.pdf	30/10/2018 08:37:17	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	30/10/2018 08:25:20	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_PESQUISADORES.pdf	29/10/2018 23:05:41	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_RESULTADOS.pdf	29/10/2018 23:04:18	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	29/10/2018 21:53:28	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	29/10/2018 21:05:35	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/10/2018 20:45:08	KALLIGIANA ARAUJO DE FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 19 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

	Universidade Federal de Campina Grande Hospital Universitário Alcides Carneiro Gerência de Ensino e Pesquisa - GEP Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58400-398	
---	--	---

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL


Eu, Edson Brito Silva, Gestor Escolar da Escola Cidadã Integral Nenzinha Cunha Lima, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **"DAS VERSÕES ÀS SUB-VERSÕES: UMA BUSCA DO PROTAGONISMO NO ENSINO DA FILOSOFIA"**, nesta escola, que será realizada no período de 11/02/2019 a 22/03/2019, tendo como pesquisadora a **Prof. Kalligiana Araújo de Farias** e orientador o **Prof. Dr Oscar de Lira Carneiro**.

Campina Grande, 25 de outubro de 2018.



Edson Brito Silva
DIRETOR ESCOLAR
AUT. Nº 11.084

[E.C.I.E.F.M. NENZINHA CUNHA LIMA]
CNPJ: 01.394.454/0001-57
Decreto de 16.077
28 de Janeiro de 1994]

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: DAS VERSÕES ÀS SUB-VERSÕES: UMA BUSCA PELO PROTAGONISMO NO ENSINO DA FILOSOFIA

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, (inserir o nome), (profissão), residente e domiciliado na, portador da Cédula de identidade, RG, e inscrito no CPF/MF..... nascido(a) em ____ / ____ / ____ , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “ Das versões às sub-versões: uma busca pelo protagonismo no ensino da filosofia” . Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) Ao aceitar participar da pesquisa, cada participante desenvolverá a elaboração de sub-versões, a partir da apropriação dos conceitos filosóficos, problematizados em sala de aula - versões originais, de modo que os problemas dos estudantes sejam levados em consideração e trabalhados em sala de aula com o apoio do professor.
- II) A presente pesquisa possibilitará a valorização da subjetividade dos estudantes enquanto participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo um maior incentivo à leitura de textos filosóficos ou não filosóficos e, proporcionalmente, à escrita de textos; permitirá também a criação de um espaço dedicado à manifestação das sub-versões dos estudantes através das artes;
- III) A pesquisa realizada será de abordagem qualitativa, através do método pesquisa-ação; e irá propiciar aos jovens estudantes, contatos com outras versões de mundo, a partir de entrevistas realizadas por eles mesmos sobre as temáticas que os inquietam.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



- IV) Estarei submetido (a) ao longo desta pesquisa a riscos que serão mínimos e poderão estar relacionados: ao desconforto de uma maior quantidade de textos a serem lidos e, também, a necessidade de maior dedicação na compreensão dos textos filosóficos. Outro risco é o desconforto no desenvolvimento da produção textual, já que a escrita, no processo de criação e registro de sub-versões, será ferramenta principal.
- V) Serei acompanhado (a) pela pesquisadora durante e após a pesquisa, obtendo apoio sempre que precisar tendo em vista atenuar os riscos explicitados acima.
- VI) Posso a liberdade de desistir ou interromper minha colaboração a esta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;
- VII) Será garantida a manutenção do sigilo e da minha privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- VIII) Os dados e resultados colhidos nesta pesquisa serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;
 Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da Pesquisa
 Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- IX) Receberei uma cópia deste TCLE ;
- X) Não haverá despesas para os participantes da pesquisa, todos os custos relativos a pesquisa ficarão a cargo da pesquisadora;
- XI) Na ocorrência de danos decorrentes desta aos participantes é garantida a indenização aos mesmos.
- XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de ____ de 2019.

Voluntário / Responsável

Testemunha 1 : _____

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: Kalligiana Araújo de Farias, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFPG).

Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável:
 Rua Fernandes Vieira, s/nº – Campina Grande – PB, telefone (83) 98796-1989

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ **Das versões às sub-versões: uma busca do protagonismo no ensino da filosofia**”. Este estudo tem como objetivo verificar como os estudantes apropriam-se dos conceitos filosóficos problematizados em sala de aula e os transformam em sub-versões, a partir de suas subjetividades.

Fui informado (a) pelo (a) pesquisador (a) Kalligiana Araújo de Farias, residente na Rua Getúlio Cavalcante, nº 1818, Bairro Jardim Paulistano, CEP.: 58415-290, Campina Grande - PB; telefone (82) 99804 – 0998, de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer questionamento sem que haja nenhum tipo de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC
Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José,
E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,
Campina Grande – PB,
Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande - PB, ____ de ____ de 2019.

Pesquisadora Responsável

Assinatura do voluntário/ menor

APÊNDICE C – ATIVIDADE SOBRE A OFICINA DE CONCEITO

018

Dia, pensador.

Chegou a hora de tirarmos algumas dúvidas a respeito de algumas inquietações que fazem parte do nosso dia a dia. Portanto, ideias organizadas, pensamento garantido. Com este material seus problemas acabarão. Observe os significados dos termos abaixo e sucesso!

POLÍTICA:

Podem ser consideradas um tipo de regra; necessárias porque pensamos diferente.

ANALFABETO POLÍTICO:

Cidadãos que não procuram se envolver na política nem nas escolhas políticas.

CORRUPÇÃO:

Alguém que usa pelo certo e passa a ser pelo errado.

DEMOCRACIA:

O direito de escolher.

VOTO:

Comprometimento em escolher ou se envolver.

CIDADÃO:

Pessoa com direitos mas, também, deveres.

DITADURA:

Um tipo de prisão, com proibições e regras estranhas.

POLITICAGEM:

Algo criado com a finalidade de enganar as eleições.

021

Olá, pensador!

Chegou a hora de tirarmos algumas dúvidas a respeito de algumas inquietações que fazem parte do nosso dia a dia. Portanto, ideias organizadas, pensamento garantido. Com este material seus problemas acabarão. Observe os significados dos termos abaixo e sucesso!

POLÍTICA:

NÃO SEI.

ANALFABETO POLÍTICO:

NÃO SEI.

CORRUPÇÃO:

REPRESENTANTES ROUBANDO O DINHEIRO DO POVO.

DEMOCRACIA:

ESCOLHER REPRESENTANTES POR MEIO DE VOTOS.

VOTO:

ESCOLHER UM REPRESENTANTE.

CIDADÃO:

PESSOAS DE UM DETERMINADO LUGAR.

DITADURA:

NÃO SEI.

POLITICAGEM:

NÃO SEI.

CIDADANIA:

NÃO SEI.

PALANQUE:

NÃO SEI.

DISCURSO:

TENTAR CONVENCER AS PESSOAS POR MEIO DA FALA.

PARTIDO POLÍTICO:

CONJUNTO DE PESSOAS QUE QUEREM SE ELEGER PARA REPRESENTAR UM DETERMINADO VOTO BRANCO E NULO.

QUANDO VOCÊ NÃO ENCONTRA UM REPRESENTANTE SEM PARA VOTA ENTÃO VOTA BRANCO OU NULO QUE NINGUEM.

CONCORRENTES.

DIREITO:

LIBERDADE DE FAZER.

DEVER:

OBRIGAÇÃO.

DIREITO A VEZ E VOZ:

NÃO SEI.

ALIENAÇÃO:

NÃO SEI.

APÊNDICE D – OFICINA DE RESUMOS



Ficha ①

Escola Cidadã Integral Nenzinha Cunha Lima

Disciplina: Filosofia Profª: Kalligiana Farias

Alun@: 016 Turma: 3º ano

Oficina de Resumos

Liberdade enclausurada (pág. 105)

— "Trata-se de uma liberdade que não é absoluta, pois as decisões humanas não são realizadas por uma consciência apartada de mundo".

O indivíduo se faz a si (pág. 106)

— "Se a consciência ou o sujeito não é algo estabelecido..., cabe ao próprio indivíduo fazer-se, tornar-se, pois ele é o que faz de si".

O ser humano está condenado a ser livre (pág. 160)

— "A consciência humana tem a liberdade de projetar-se. Essa liberdade também é constitutiva do ser humano. Exatamente porque ele não nasce pronto ou predeterminado, tem de se direcionar para o nada ou para o que ainda não existe para tornar-se algo".

Liberdade e responsabilidade. (pág. 162)

— "O indivíduo, a partir de sua existência, tem a liberdade e a responsabilidade de se realizar".

APÊNDICE E – ATIVIDADE INQUIETAÇÕES FILOSÓFICAS 1



ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NENZINHA CUNHA LIMA

DISCIPLINA: FILOSOFIA PROFESSORA: KALLIGIANA FARIAS

ALUN@: [REDACTED] SÉRIE: 3º A

DATA: 12 / 03 / 2019

INQUIETAÇÕES FILOSÓFICAS 1:

- Observe a letra da música e, com base no texto *Política e a prática de uma igualdade nem sempre ideal*, responda as questões abaixo:

NINGUÉM = NINGUÉM (Engenheiros do Havai)

Há tantos quadros na parede, há tantas formas de se ver o mesmo quadro

Há tanta gente pelas ruas, há tantas ruas e nenhuma é igual a outra (ninguém = ninguém).

Me encanta que tanta gente sinta (se é que sente) a mesma indiferença

Há palavras que nunca são ditas, há muitas vezes repetindo a mesma frase: (ninguém = ninguém)

Me espanta que tanta gente minta (descaradamente) a mesma mentira

São todos iguais e tão desiguais, mas uns mais iguais que os outros

Há pouca água e muita sede, uma represa, um apartheid (a vida seca, os olhos úmidos)

Entre duas pessoas, entre quatro paredes tudo fica claro ninguém fica indiferente (ninguém = ninguém)

Me assusta que justamente agora todo mundo (tanta gente) tenha ido embora

São todos iguais e tão desiguais, mais uns iguais que os outros.

- Destaque a relação entre a frase “São todos iguais e tão desiguais, uns mais iguais que os outros”, com o conceito de Igualdade exposto no texto.

Com uma forma simples para explicar é usando um exemplo. A escola. Na escola, todos os alunos por exemplo, tem os mesmos direitos e deveres, porém, uns alunos tem mais afinidades com umas pessoas; com estilo e modo de pensar e agir. Então todos são iguais (tem os mesmos direitos e deveres), tão desiguais (forma de ver as coisas diferente dos outros), uns mais iguais que outros (a pessoa se encaixa em um grupo que tem os mesmos valores, costumes, pensamentos, etc).

- Ainda de acordo com a letra da música, observe as frases abaixo:

I. Me encanta que tanta gente sinta (se é que sente) a mesma indiferença.

II. Me espanta que tanta gente minta (descaradamente) a mesma mentira.

II. Me assusta que justamente agora todo mundo (tanta gente) tenha ido embora.

- Na sua opinião, quando o compositor afirma “tanta gente”, está se referindo a quem na sociedade? E por que parece estar espantado?

As pessoas que regem a justiça, pois afirmam que são todos iguais mas as pessoas são tratadas de forma completamente desigual, mas há pessoas que tem mais privacidade que outras, ou seja, elas são mais iguais que outras.

3. Disserte sobre uma situação em que podemos presenciar a Igualdade na sociedade.

Quando alguém comete um crime e outro alguém comete o mesmo crime, eles são julgados e tem a mesma punição, é muito raro acontecer, mas as vezes acontece. Porém, sabemos que na sociedade que vivemos essa não é a realidade judicial.

4. Leia o fragmento abaixo, depois responda.


“O problema do Brasil em relação à política é muito fácil de ser resolvido. É só juntar esse bando de políticos tudo num balaio só e não votar em nenhum deles nunca mais, já que não fazem nada pelo povo mesmo. Vivem só as custas do nosso suor, porque foi a gente que colocou eles lá. Agora, depois que ganha, nada para o povo, nem saúde, nem educação, nem moradia, até meu bujão deixei de ganhar de Niltin, porque o povo pode dizer tudo, menos que Niltin não ajuda. Aquele sim era um vereador de verdade, não me deixava faltar nada. Mas esses de agora, são um bando de irresponsáveis que não cuidam do que é nosso. Aliás, eu acho que eles estão é ficando com o que é nosso! Está decidido, não voto mais em salafário nenhum, a menos que além do bujão, algum me dê um pneu pra bicicleta também”. (Antonino, 48 anos)

- De acordo com este depoimento, qual seria o verdadeiro problema da situação política no Brasil?

As pessoas estão completamente "alienadas", se acordam, acordam seu voto, suas horas, sua moral, por uma nota de cem, um bujão de gás, uma conta paga, etc. Eles não decidem pelo fato de ser o melhor para o país, elas decidem por conta do benefício que irão ter, então o maior problema da política são os eleitores que não analisam o que é melhor para o seu país, o melhor para a sua região e também o que vai "trazer mais ordem" para o caos que está o país, politicamente falando.

“Nunca esqueça de pensar sobre o seu papel na sociedade!”

APÊNDICE F – ATIVIDADE INQUIETAÇÕES FILOSÓFICAS 2

 **ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NENZINHA CUNHA LIMA**
DISCIPLINA: FILOSÓFIA PROFESSORA: KALLIGIANA FARIAS
ALUN@: _____ **012** **SÉRIE: 2ª**
DATA: 19/05/2019

INQUIETAÇÕES FILOSÓFICAS 2:

Na sociedade grega, por volta do séc. VI a. C., ao cidadão grego era concedido os direitos de isonomia e isegoria, respectivamente, igualdade perante a lei e a manifestação do uso da palavra. Como já sabemos apenas os considerados cidadãos usufruíam destes direitos, sendo proibidos aos demais. Nos dias atuais estes direitos são garantidos a todos que fazem parte da sociedade, sem exceções. Mas é uma parcela ínfima que participa.

- De acordo com o que já entende sobre Política, explique, porque o brasileiro, por exemplo, ainda se mostra resistente à atuação mais eficaz na vida pública.
 Porque ele é apolítico, ou seja, não gosta de política e nem se interessa pela mesma, e também pelo pensamento de: "nenhum político presta", "todo político é ladrão" e com isso vem aquela de "eu vou votar em qualquer um", ou "aquele que me der alguma coisa eu voto nele", enfim tem uma atitude apolítica e de desistência dos políticos e da política pelo que ele se também.
- Entendendo que o discurso é uma forma de poder, de que forma podemos fazer uso dele para defender nossas ideias?
 Na escola, em um palanque em votação de algum cargo na escola ou em alguma associação do bairro e etc.
- É muito comum observarmos pessoas que crescem na vida pública devido à atuação e influência de algum familiar. Muitos inclusive, sem experiência na atividade pública, operam em cargos importantes devido este apadrinhamento. Em seus discursos alegam que ali estão para dar continuidade a um trabalho que não pode parar.
 Qual a sua opinião sobre isto? Um político com experiência na vida pública torna-se melhor ou mais perigoso para o povo?
 Em muitos dos casos ou em todos políticos novos sem experiência eu acho que eles não tomam as decisões sábias, justas, mas são influenciados. Se um político com mais experiência na maioria dos casos está perigoso para o povo, pois já está acostumado de como praticar a corrupção sem ninguém saber, desistir de muito, embora outras coisas.

4. Observe o diálogo abaixo, depois responda.

O que importa na verdade são as idiossincrasias de cada um, pois ao usarmos metáforas e ambiguidades para explicar nosso ângulo, podemos cair num problema metafísico e isto não seria interessante para nós. Por isso digo, acreditem e votem em mim, eu represento vocês!

Ah, como ele fala bonito!

Parece até um poeta!

Por isso voto nele. Ele sim entende o povo!

Além disso tudo, ainda é bonito!



- Qual a sua opinião sobre o diálogo acima?

Que as pessoas que estão sendo enganadas pelo poder do discurso e estão tendo uma atitude apolítica, ou seja, porque o candidato fala bonito parecendo um poeta, tem uma boa retórica e é bonito, querem votar nele e acham que ele entende o povo.

5. O fragmento de texto abaixo, do filósofo francês Jean-Paul Sartre, permite que façamos uma reflexão sobre o que ele pensa acerca da liberdade humana. Tomando seu pensamento como base, que relação podemos fazer entre ele e a nossa liberdade na política?

É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer. (SARTRE, 1973, p. 15)

Porque hoje em dia no Brasil, pessoas a partir de 16 anos já podem votar, ou seja há uma liberdade para se eleger os representantes políticos, e assim como Sartre falou, se a situação do nosso país está péssima, não é culpa dos representantes políticos, mas, sim, de nós que colocamos eles naqueles cargos, tivemos a liberdade de escolher e somos responsáveis por ela, então a culpa do país está assim e nessa.

APÊNDICE F – RELATOS DOS ESTUDANTES

TÍTULO DO TRABALHO: Games e vícios, a fuga para o mundo paralelo.
 PROBLEMA ABORDADO: Consequências de vício.
 REFERENCIAL TEÓRICO: Sécherre, Rousseau, Karl Marx, Simone de Beauvoir, Plátão.
 Série do grupo: 2.º ano

Tudo começa com a diversão, jogam para se divertir, porém com o passar do tempo o que era diversão virou vício e todas as coisas não sabem parar seu tempo, passam a viver apenas para o jogo, e esquecendo da vida real. O que explicado por Sécherre como "fuga da realidade". O objetivo do trabalho apresentado é expor os riscos que o vício em jogos virtuais pode trazer para a vida de ser humano, podendo levar a morte, agressividade e "desligamento" da vida real. A metodologia utilizada pelo grupo foi slides, vídeos explicando de melhor e complementando a apresentação deles.

De acordo com a análise do tema abordado cheguei a conclusão de que o vício nos jogos pode destruir a vida de pessoas, é preciso saber organizar seu tempo para cada coisa e saber que fora do mundo virtual também existe um mundo real e precisamos vivê-lo também.

030

De acordo com a proposta da pesquisa intitulada DAS VERSÕES ÀS SUB-VERSÕES: UMA BUSCA PELO PROTAGONISMO NO ENSINO DA FILOSOFIA, você pensa que da forma como foi desenvolvida, possibilitou algum avanço no processo de ensino aprendizagem para você? Se a resposta for afirmativa, explique como. Por que foi importante? Como se deu este processo de avanço desde as versões dos filósofos estudados, às suas próprias sub-versões?

1) Partir do material para estudo que meu grupo eu (Suicídio e diáspora) pesquisamos e montamos, conseguimos tempo para ler e pensar sobre, eu já sabia mais ou menos como era pois já passei por algumas situações, assim entendi filosofias que tinham concepções extraordinárias que me fizeram pensar e perceber que eles percebiam detalhes, e assim, conseguir e minha concepção, eu sei, minha opinião sobre isto não mudou, mas se expandiu.

Estudei sobre diáspora como Albert Camus, Simone de Beauvoir e Jean Paul Sartre, o que mais me surpreendeu foi Jean, e uma frase dele (então tanto) ficou na minha cabeça "viver é isto: viver se equilibrando, o tempo todo, entre escolhas e consequências".

É a partir disso, vejo minha vida como precipitada de equilíbrio e nenhuma sanidade, então tentaria não? Mas é isso que devo na minha vida, O saber da Filosofia!

Argumente sabiamente, pense seriamente, e viva documentalmente!

Estudante:

035

2020.

De acordo com a proposta da pesquisa intitulada DAS VERSÕES ÀS SUB-VERSÕES: UMA BUSCA PELO PROTAGONISMO NO ENSINO DA FILOSOFIA, você pensa que da forma como foi desenvolvida, possibilitou algum avanço no processo de ensino aprendizagem para você? Se a resposta for afirmativa, explique como. Por que foi importante? Como se deu este processo de avanço desde as versões dos filósofos estudados, às suas próprias sub-versões?

FILOSOFIA: A mãe da verdade.

Em minha opinião, o filósofo me propôs uma experiência de divisão, a divisão do que eu escondido em minha mente, a minha subversão do algo que para mim era o certo, ou seja o filósofo me trouxe uma experiência inesquecível do que eu antes observava. Ele ensinou também a respeitar as opiniões e os pontos de vista de outras pessoas, me levou a um estado cerebral, a um pensamento contínuo, em busca de uma realidade antes monótona, assim como a matemática, que envolve números em tudo, a filosofia está presente também em tudo.

A verdade trazida a mim é inercial, incomparável é FILOSOFIA.

Estudante:

021

SÉRIE: 2^o A



GOVERNO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
3ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NENZINHA CUNHA LIMA

RELATO DE ESTUDANTE ENVOLVIDO NO PROJETO

Nome do aluno (a): [Redacted] 011

Série: 2º Ano Turma: "A"

Kalligiana Farias
Profe Filosofia

O Filosofia é muito importante para mim, pois participo dos alguns onus, e onde temos conhecimento, porque o filosofia nos faz usar a cada ano que passa há sempre uma mudança boa. É muito gratificante participar, porque onde você procura, pesquisa, você obté sua mente para opiniões diferentes, é um aprendizado importante para nós alunos, sempre é bom você ter um conhecimento pois é uma coisa que ninguém lhe tira. É muito prazeroso você ver que todos que estão presentes estão lhe ouvindo, pois é muito bom ver que todos gostam das apresentações, pois é uma coisa nova que todos nós alunos fomos capazes de fazer.

[Redacted Signature]

Assinatura

APÊNDICE H: MATERIAL DIDÁTICO 1



ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NENZINHA CUNHA LIMA

DISCIPLINA: FILOSOFIA PROFESSORA: KALLIGIANA FARIAS

ALUN@: _____ SÉRIE: _____

DATA: ____/____/2019



POLÍTICA E A PRÁTICA DE UMA IGUALDADE NEM SEMPRE IDEAL

A imagem acima retrata uma situação não muito incomum em pleno século XXI. Trata-se de uma situação em que o conceito de igualdade pode ser colocado em xeque. Na sociedade acontece algo semelhante, embora pareçamos todos iguais, há sempre algo que nos diferencia dos demais, dos outros cidadãos. Mas, para compreendermos isto, faz-se necessário, primeiramente, entendermos o significado de igualdade, em que condições podemos ser considerados iguais numa sociedade e qual a relação entre igualdade e Política.

Se questionarmos algumas pessoas sobre o conceito de Política, muitas afirmarão não saberem responder, mas todas concordarão de que se trata de algo voltado à administração das coisas públicas, ou seja, daquilo que interessa a todos em sociedade. A partir disto, concordam também, que quando estes interesses são bem administrados por alguém – neste caso, o representante político – todos saem ganhando, como se as coisas que pertencem a todos estivessem sendo bem cuidadas, daí surge a ideia de que todos são iguais na sociedade. Mas afinal, o que é ser igual?

Dentre os mais variados conceitos de igualdade, vejamos um de acordo com um dicionário filosófico:

A noção de igualdade presta-se tanto para as relações puramente formais de equivalência (como dois igual a dois), quanto às relações políticas, morais e jurídicas que se denominam de igualdade. Por exemplo, a igualdade dos cidadãos perante a lei deve ser reduzida à possibilidade de substituição dos cidadãos nas situações previstas pela lei sem que mude o procedimento da lei, de tal forma que, um réu por um crime *X* nas circunstâncias *Y* possa ser substituído por qualquer outro réu do mesmo crime na mesma circunstância, sem que o procedimento legal seja alterado¹.

Entendendo lei como criação humana que visa garantir que todas as regras de uma sociedade sejam praticadas e que é o cumprimento delas que nos torna iguais, seria então a lei a

¹ (ABBAGNANO. Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 2007. p.534).

base primordial para a política? Afinal, lei, igualdade e política se complementam ou são termos que independem um do outro?

Um dos maiores problemas em relação ao não cumprimento de determinadas leis, gerando assim um desrespeito à noção de igualdade entre todos, resultando na ideia de injustiça social, ocorre devido à indiferença que muitos cidadãos praticam em relação à Política. A não participação se dá a partir da total descrença num futuro melhor, enquanto condição de bem-estar.

Se observarmos bem, não é muito raro encontrarmos pessoas que acreditam que a sociedade pode tornar-se melhor no futuro, quanto as que alegam que isto é um sonho impossível. Do mesmo modo, há as que pensam estar tudo muito bem, justo por odiarem falar sobre política, seus objetivos e, conseqüentemente, sobre seu papel na sociedade. O problema em relação a isto se agrava quando uma grande maioria pensa assim, sem interesse, de forma apolítica², como se a política não fizesse parte da sua vida, justo por estar conformado com sua condição de ser somente aquilo que consegue ser, sem sonhos, sem objetivos e o pior, culpam seus representantes políticos por isto. Outro problema advém de uma observação que esta pessoa faz dos fatos que ocorrem em sua cidade, Estado ou país. Problemas relacionados à falta de compromisso dos representantes políticos para com o povo é fator determinante para esta falta de credibilidade e até mesmo aproximação com a política.

Deste modo, para consideramos o que é Política, qual a sua necessidade e a quem compete a responsabilidade pelo futuro de uma sociedade, vejamos o que diz a filósofa alemã Hannah Arendt³ (1906-1975), na obra *O que é Política?* .

A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, a partir do caos absoluto das diferenças⁴.

Arendt acreditava que a pluralidade faz parte da condição humana. Somos plurais, e na sociedade é necessário que esta pluralidade seja respeitada. Portanto, não nascemos iguais, somos realmente diferentes, mas nos tornamos iguais, esta igualdade se dá na esfera pública e deve ser garantida através das leis, mas estas também têm que ser iguais para todos. E por que não são? Qual o verdadeiro interesse daqueles que se utilizam das leis, sem levar em consideração a coletividade, o bem comum entre todos os membros de um corpo político? E ao perceber isto, como reclamar ou exigir a aplicação correta das leis?

Para compreendermos isto, é necessário analisar as bases para o surgimento da Democracia e quais os verdadeiros interesses por trás deste poder dado ao povo. Ou este seria apenas mais um pseudo⁵ poder?

² Que não tem interesse pela Política.

³ Filósofa política alemã de origem judaica, uma das mais influentes do século XX.

⁴ (ARENDR, Hannah. *O que é Política?* Rio de Janeiro: Bertrand, 2004. p. 21)



INQUIETAÇÕES FILOSÓFICAS 1:

Observe a letra da música e, com base no texto *Política e a prática de uma igualdade nem sempre ideal*, responda as questões abaixo:

NINGUÉM = NINGUÉM (Engenheiros do Havai)

Há tantos quadros na parede, há tantas formas de se ver o mesmo quadro
 Há tanta gente pelas ruas, há tantas ruas e nenhuma é igual a outra (ninguém = ninguém).
 Me encanta que tanta gente sinta (se é que sente) a mesma indiferença
 Há palavras que nunca são ditas, há muitas vozes repetindo a mesma frase: (ninguém = ninguém)
 Me espanta que tanta gente minta (descaradamente) a mesma mentira
 São todos iguais e tão desiguais, mas uns mais iguais que os outros
 Há pouca água e muita sede, uma represa, um apartheid (a vida seca, os olhos úmidos)
 Entre duas pessoas, entre quatro paredes tudo fica claro ninguém fica indiferente (ninguém = ninguém)
 Me assusta que justamente agora todo mundo (tanta gente) tenha ido embora
 São todos iguais e tão desiguais, mais uns iguais que os outros.

1. Destaque a relação entre a frase “São todos iguais e tão desiguais, uns mais iguais que os outros”, com o conceito de Igualdade exposto no texto.
2. Ainda de acordo com a letra da música, observe as frases abaixo:
 - I. Me encanta que tanta gente sinta (se é que sente) a mesma indiferença.
 - II. Me espanta que tanta gente minta (descaradamente) a mesma mentira.
 - II. Me assusta que justamente agora todo mundo (tanta gente) tenha ido embora.
 - Na sua opinião, quando o compositor afirma “tanta gente”, está se referindo a quem na sociedade? E por que parece estar espantado?
3. Disserte sobre uma situação em que podemos presenciar a Igualdade na sociedade.
4. Leia o fragmento abaixo, depois responda.

“O problema do Brasil em relação à política é muito fácil de ser resolvido. É só juntar esse bando de políticos tudo num balaio só e não votar em nenhum deles nunca mais, já que não fazem nada pelo povo mesmo. Vivem só as custas do nosso suor, porque foi a gente que colocou eles lá. Agora, depois que ganha, nada para o povo, nem saúde, nem educação, nem moradia, até meu bujão deixei de ganhar de Niltin, porque o povo pode dizer tudo, menos que Niltin não ajuda. Aquele sim era um vereador de verdade, não me deixava faltar nada. Mas esses de agora, são um bando de irresponsáveis que não cuidam do que é nosso. Aliás, eu acho que eles estão é ficando com o que é nosso! Está decidido, não voto mais em salafrário nenhum, a menos que além do bujão, algum me dê um pneu pra bicicleta também”. (Antonino, 48 anos)

- De acordo com este depoimento, qual seria o verdadeiro problema da situação política no Brasil?

⁵ Falso

APÊNDICE I: MATERIAL DIDÁTICO 2



ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NENZINHA CUNHA LIMA

DISCIPLINA: FILOSOFIA PROFESSORA: KALLIGIANA FARIAS

ALUN@: _____ SÉRIE: _____

DATA: ____/____/2019

O PODER DO DISCURSO COMO MANIFESTAÇÃO DE LIBERDADE E ARMA DE CONVENCIMENTO

A filósofa alemã Hannah Arendt afirma que “A política surge no *entre-os-homens*; portanto totalmente *fora* dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no *intra-espaço* e se estabelece como relação⁶”. Logo, se considerarmos Política como a arte de cuidar dos interesses de um povo, a partir da convivência entre os diferentes, é preciso entender como esta relação acontece.

Considerando que toda relação humana é política e mediada pelo diálogo como necessário para a compreensão de como o outro ver e compreende o mundo. É dialogando que os homens se entendem, é expondo o que pensam que irão tanto convencer, quanto afastar aqueles que não pensam como ele. E é a partir da explanação de seus conceitos e suas opiniões sobre determinados assuntos que atrairão admiradores. Isto é normal, terá mais seguidor aquele que expressar-se melhor, que convencer mais. É normal também, que o ser humano sintam-se atraído pelo que necessita, por aquilo que ainda não tem. O problema é saber quando o discurso proferido em público é realmente verdadeiro.

O uso da palavra visando o convencimento e aceitação de determinadas verdades é antiga. A Grécia, no período clássico, mais especificamente em Atenas, serviu de palco para que os gregos utilizassem a arte da retórica⁷ para persuadir os cidadãos a tomarem decisões importantes para a cidade. O problema era a forma como isto era feito, pois como ninguém nasce sabendo discursar, mestres nesta arte eram contratados para desempenhar a função de professores daqueles que dispunham de uma melhor posição social. Estes mestres eram os sofistas, homens que vinham de outras cidades “oferecer” conforto aos que desejavam estar sempre no poder e preocupação aos que achavam que eles apenas ensinavam como ludibriar as pessoas, com seus jogos de palavras.

Uma destas pessoas incomodadas com a atuação dos sofistas na Grécia foi Sócrates⁸ (470–399 a.C.). Para ele, estes estrangeiros deturpavam a verdade sobre tudo, com sua arte de manipular ideias, e esta relação não era digna de ser chamada de conhecimento. A relação dos sofistas com a verdade era dada apenas no âmbito da conveniência e era a partir dela que os

⁶ (ARENDETT, Hannah. *O que é Política?* Rio de Janeiro: Bertrand, 2004. pág. 21-24)

⁷ Arte de bem argumentar, oratória, falar bem.

⁸ Filósofo ateniense do período clássico, na Grécia antiga. Um dos fundadores da filosofia ocidental, nada escreveu e tem participação bastante ativa nos diálogos do filósofo grego Platão.

cidadãos decidiam sobre tudo. Saber falar bem era sinônimo de poder e manifestação de liberdade, e toda esta liberdade era possível devido a instauração de um sistema de governo intitulado Democracia, que tinha como princípio assegurar o poder de decisão do povo, pelo povo e para o povo, através da escolha realizada pela maioria. Em pleno século XXI estes princípios continuam a designar Democracia, mas a relação entre a teoria e sua prática ainda causa estranhamento a muitos que não veem este poder emanar do povo, com exceção àquele momento reservado ao voto, que muitos irão chamar de maior manifestação de liberdade numa sociedade.

Entendendo liberdade como possibilidade ou escolha, na sociedade grega nem todos tinham este poder de decisão através do voto, pois apenas 10% dos homens eram considerados cidadãos. Mulheres, escravos e estrangeiros não opinavam, nem decidiam nada, ou seja, não tinham liberdade. Então, como entender e aceitar que a Democracia é algo criado para garantir o direito de todos? Seria apenas a garantia dos direitos daqueles que são iguais entre si? Mas e a decisão da maioria? Assim era praticada a democracia na Grécia.

Os gregos, que não eram considerados dignos de fazer escolhas, tinham como alibi a proibição de realizar tal ação. Mas qual a desculpa para aqueles que têm a liberdade para decidir e não o fazem? O que justifica a ausência de participação nas decisões políticas de sua comunidade ou país? Por que muitas pessoas se negam a escolher seus representantes? Por que atuam como analfabetos políticos, como já afirmava o dramaturgo, romancista e poeta alemão Bertold Brecht (1898-1956) em seu texto *O Analfabeto Político*:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio depende das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

O que mais chama atenção em relação a esta indiferença frente à luta pela garantia de seus direitos é que, tanto na Grécia quanto em algumas sociedades da atualidade, quem permanece no poder sempre são os que detêm o maior poder aquisitivo, ou seja, os ricos. Porém, enquanto na Grécia o convencimento era feito pelo uso do discurso, nos dias atuais esta tática já não é tão eficaz, pois existem estratégias mais fáceis para convencer uma população analfabeta

politicamente. E sempre que renunciamos participar, perdemos a oportunidade de opinar e, conseqüentemente, de ter escolhas respeitadas no âmbito social. No entanto, renegar um direito também é uma forma de escolha. Mas afinal, o que provoca indiferença, de quem é a culpa, dos que enganam fazendo uso dos mais belos discursos, ou daqueles que se deixam enganar, por não fazerem uso de sua liberdade enquanto arma de proteção contra a toda e qualquer forma de opressão?



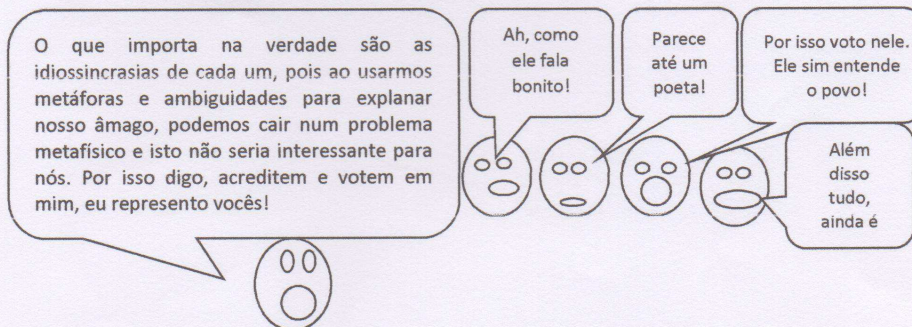
INQUIETAÇÕES FILOSÓFICAS 2:

Na sociedade grega, por volta do séc. VI a. C., ao cidadão grego era concedido os direitos de isonomia e isegoria, respectivamente, igualdade perante a lei e a manifestação do uso da palavra. Como já sabemos apenas os considerados cidadãos usufruíam destes direitos, sendo proibidos aos demais. Nos dias atuais estes direitos são garantidos a todos que fazem parte da sociedade, sem exceções. Mas é uma parcela ínfima que participa.

1. De acordo com o que já entende sobre Política, explique, porque o brasileiro, por exemplo, ainda se mostra resistente à atuação mais eficaz na vida pública.
2. Entendendo que o discurso é uma forma de poder, de que forma podemos fazer uso dele para defender nossas ideias?
3. É muito comum observarmos pessoas que crescem na vida pública devido à atuação e influência de algum familiar. Muitos inclusive, sem experiência na atividade pública, operam em cargos importantes devido este apadrinhamento. Em seus discursos alegam que ali estão para dar continuidade a um trabalho que não pode parar.

Qual a sua opinião sobre isto? Um político com experiência na vida pública torna-se melhor ou mais perigoso para o povo?

4. Observe o diálogo abaixo, depois responda.



- Qual a sua opinião sobre o diálogo acima?

5. O fragmento de texto abaixo, do filósofo francês Jean-Paul Sartre, permite que façamos uma reflexão sobre o que ele pensa acerca da liberdade humana. Tomando seu pensamento como base, que relação podemos fazer entre ele e a nossa liberdade na política?

É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer. (SARTRE, 1973, p. 15)