

SEÇÃO I - ARTIGOS

PARTE I – EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E POLÍTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Metodologia para a educação filosófica na Educação Básica

Rui Valese¹

Resumo

As pesquisas sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica no Brasil podem ser divididas em dois grupos que, com algumas exceções, também aconteceram/acontecem em dois períodos distintos: o primeiro – período reivindicativo (até 2008) – trata da importância do ensino de Filosofia na Educação Básica, principalmente na etapa final, resgatando os aspectos históricos da presença da mesma no currículo, bem como alimentando as discussões pelo seu retorno e o segundo – período de legitimação (pós 2008) – trata principalmente de pensar estratégias didático-pedagógicas de seu ensino em Nível Médio. O presente trabalho se insere no segundo período e apresenta uma metodologia de educação filosófica, específica para a Educação Básica, que toma o projeto de esclarecimento kantiano, de emancipação frankfurtiana e de recepção completa da Filosofia de Heller como suas principais referências.

Palavras-chave: educação filosófica, ensino de filosofia, metodologia do ensino de filosofia.

Methodology for philosophical education in basic education

Abstract

The researches about the ways of teaching Philosophy in Brazil's Basic Education can be divided into two groups that, with a few exceptions, also happened/happen in two distinct periods: the first – vindicating period (until 2008) – deals with the importance of Philosophy in Basic Education, mainly in the last stage, saving the historical aspects of its presence in the school curriculum as well as feeding the discussions for its return, and the second – legitimization period (post 2008) – deals mainly with thinking didactic and pedagogic strategies on its teaching at High School. The present job is inserted in the second period and shows a methodology of philosophical education, specific for Basic Education, which takes the Kantian enlightenment, frankfurter emancipation and complete reception of Heller's Philosophy projects as its main references.

Keywords: philosophical education, philosophy of education, methodology philosophy of education.

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Introdução

A presença da Filosofia no Brasil pode ser pesquisada sobre diferentes perspectivas. Uma delas é sobre a do seu ensino. Mais especificamente, que método (ou métodos) foi/foram adotado(s) preponderantemente nestes mais de quatro séculos. E, sob esta perspectiva, podemos dividir a história do seu ensino em três períodos, sendo que o último está ainda em seu nascedouro. O primeiro inicia-se ainda no Período Colonial (1500-1822) e vai até a década de 40 do século XX, quando chega ao Brasil, mais especificamente, em São Paulo, a missão francesa para trabalhar na recém-criada Universidade de São Paulo. A partir da chegada desta missão inicia-se o segundo período, com uma mudança fundamental na forma de se ensinar Filosofia no Brasil: “a implantação do modelo historiográfico francês” (MARQUES, 1999, p. 648). O terceiro período, podemos dizer, inicia-se no final do século XX e começo do século XXI e, neste caso, podemos tomar como marco fundante, a conferência feita por Oswaldo Porchat no II Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia, em maio de 1998, intitulada “Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia”, além é claro de todas as medidas que foram sendo tomadas pelo MEC ao longo da última década, que foram tornando a Filosofia disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, até a sanção da Lei Nº 11.684, de 2 junho de 2008².

O ensino de Filosofia, nos dois primeiros períodos, é marcado fortemente pelo estudo da tradição filosófica, sendo que, enquanto no primeiro, os princípios da *ratio studiorum* ditaram a metodologia, no segundo, há um método de estudo (o estruturalista francês), mais exegético que hermenêutico, do texto filosófico, que o caracteriza. Como a discussão sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica ainda é incipiente, o mais frequente é reproduzir nesta, o aprendizado realizado na graduação ou pós-graduação, ou seja: aulas expositivas, leitura e estudos de textos clássicos de forma exegética. Isso quando não assume o ar de um espaço onde todos falam o que pensam, sem nenhuma referência ou embasamento e cada um fica com a sua opinião, num subjetivismo estéril. Quando o ensino, então, é realizado por alguém não habilitado na área, o mais frequente é a dependência com relação aos manuais didáticos.

Assim, o foco deste artigo é o ensino de Filosofia nas séries finais da Educação Básica, tomando a sua recepção por meio do estudo do texto clássico como tecnologia³ central. O mesmo é parte da tese de doutoramento defendida na UFPR em 2013. A partir de uma pesquisa empírica realizada com duas turmas de alunos do Ensino Médio, de uma escola pública do Município de Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba e de estudos teóricos,

²Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em 07 agosto 2013.

³Por tecnologia entendemos o que Lima Filho e Queluz propõem: a “construção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos” (2005, p. 19). Se o texto filosófico é o aparato tecnológico, os procedimentos de sua leitura constituem um conjunto de “práticas, saberes e conhecimentos” que têm por objetivo fazer com que os estudantes se apropriem dos conceitos expressos pelo mesmo, com vistas à leitura crítica do mundo e posicionamento, também crítico, nesse mesmo mundo.

chegou-se a elaboração de uma proposta de ensino de Filosofia centrada no estudo de textos filosóficos clássicos, que seja adequada a esta etapa da educação.

Aprendizagem filosófica a partir do texto

A pesquisa empírica foi iniciada em 2010 e concluída em 2011, tendo sido dividida em duas etapas: a primeira teve por objetivo caracterizar os sujeitos do universo empírico; já a segunda, teve por objetivo identificar a capacidade leitora dos sujeitos envolvidos e, ao longo dos dois anos, desenvolver e aplicar uma metodologia de ensino, analisando os dados coletados e discutindo a pertinência da mesma, bem como corrigindo a metodologia sugerida ao longo do processo. Como categorias mediadoras tanto da pesquisa, quanto da metodologia desenvolvida, temos as seguintes: *educação filosófica*, desenvolvida a partir do conceito kantiano de esclarecimento (1985), bem como do de *emancipação* de Adorno e Horkheimer (1985); *recepção completa da Filosofia*, de Heller (1983); *capital cultural* de Bourdieu (2007) e *capacidade leitora*.

Em 2010, foi aplicado um questionário socioeducativo, com o objetivo de melhor conhecer os sujeitos discentes envolvidos na pesquisa, bem como o seu histórico acadêmico e contexto familiar. Além disso, foram aplicadas algumas avaliações para caracterizar a capacidade leitora⁴ dos sujeitos envolvidos.

O questionário socioeducativo mostrou que, em sua grande maioria, os alunos dedicam pouco tempo aos estudos fora do horário escolar, bem como pouco tempo à leitura, seja de conteúdos escolares, seja de lazer. Ao mesmo tempo, mostrou também que, aqueles alunos que têm o hábito regular de pelo menos uma hora diária de estudo ou leitura, têm uma capacidade leitora melhor do que aqueles que não dedicam tempo algum a ambos ou a um só. Da mesma forma, os filhos de pais e mães com ensino superior, de um ou de ambos, também apresentaram um rendimento melhor nas avaliações, que aqueles cujos genitores têm apenas o Ensino Médio ou que tenham parado os estudos no Ensino Fundamental. Porém, algumas exceções foram observadas, na medida em que alguns alunos conseguiram compensar esse fator com o auxílio da escola.

Esses dados foram fundamentais para melhor desenvolvemos nossa pesquisa, que tem na recepção completa da Filosofia por meio do estudo de textos filosóficos sua centralidade. O conceito de recepção completa o tomamos de Heller (1983), que define a recepção completa como aquela em que os sujeitos compreendem os “... três momentos da filosofia (reflete como deves pensar, agir e viver)”. Não de modo separado, mas interligado, consequente. O *como* se deve pensar implica um determinado *modo de viver e de agir*. O ensino de Filosofia não pressupõe somente perspectivas cognitivas (como pensar), muito menos da transmissão/assimilação de uma determinada quantidade de conteúdos, mas também atitudinais (como viver e como agir).

⁴Por capacidade leitora entende-se o nível de leitura, compreensão e interpretação de textos de variados gêneros.

A educação deve cumprir o papel de possibilitar a emancipação dos sujeitos e, mais ainda a Filosofia pela sua própria história e especificidade. Assim, um ensino de Filosofia que não almeje a maioridade, o exercício público da razão, que não contribua para que se evite a repetição da barbárie, está por demais comprometido com a razão instrumental, promotora destas regressões.

A maioridade, como definiu Kant (1985), é servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem, a qual tem na liberdade a única condição para efetivar-se. Ora, possibilitar que os sujeitos discentes efetuem uma recepção completa da Filosofia (HELLER, 1983) e ponham em prática o exercício público da razão (KANT, 1985) é colocá-los na condição de sujeitos epistêmicos, isto é, produtores de conhecimento. É possibilitar-lhes autonomia. No entanto, pensar com autonomia é pensar a partir da tradição já constituída – dos clássicos – não para repeti-los, mas para se apropriar deles de maneira crítica, como patrimônio cultural a que todos têm direito, para resistir aos projetos de menoridade. E cabe ao professor mediar essa aproximação e apropriação. Não se trata, porém, de efetuar uma educação bancária, como diria Paulo Freire (1987), em que o professor deposita conteúdos e depois cobra, ou carregando os sujeitos discentes nos ombros, como afirma Kant (2011). Mas, uma educação dialógica, em que o professor, mesmo estando num nível mais elevado que o aluno, estabelece uma relação de equidade com o mesmo. Ao mesmo tempo, o desafia a superar suas limitações. Lembrando o conto da águia e da galinha (BOFF, 1997), provoca-o para o espírito de liberdade, de autonomia, de maioridade, do esclarecimento que promove a sua emancipação, conduzindo-os na aprendizagem filosófica.

Nesse processo de aprendizagem, o capital cultural (BOURDIEU, 2007) de cada sujeito discente é fator determinante. Por capital cultural, em sentido estrito, se entende o conjunto de recursos, competências e predisposições herdadas do meio. O mesmo impõe-se “como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 73). “... o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 2007, p. 74), das disposições e interações individuais.

O trabalho escolar, por si só, não é garantia de que a aprendizagem escolar necessariamente ocorrerá. Ela depende de muitos fatores. Assim, não se trata de pensar que alguns alunos têm “aptidão”, “dom” para os estudos, enquanto outros não o têm. Mas de considerar que “... a ‘aptidão’ ou o ‘dom’ são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 73).

O tempo, aqui, deve ser visto sob duas perspectivas: a do investimento e a da necessidade. A acumulação de capital cultural depende, inicialmente, do capital cultural familiar. E, quanto mais forte for o capital cultural familiar, mais rapidamente, qualitativa e quantitativamente, o jovem realizará seu processo de acumulação. Quanto menos capital cultural, mais tempo ele levará para acumular e mais tempo necessitará dispensar para compensar o “atraso”. Nessa condição, quanto menos tempo ele investir, ou lhe for

possibilitado investir, menos acumulação ele poderá realizar. Além disso, cabe ainda ressaltar que muitos jovens, pela condição econômica familiar, precisarão iniciar alguma atividade econômica, fato este que dificultará e até mesmo impedirá, por vezes, a continuidade de acumulação de capital cultural pela via escolar. Para Bourdieu (2007, p. 76), "... o tempo liberado da necessidade econômica (...) é (...) condição da acumulação inicial". A relação que cada um estabelece com a sociedade é de interdependência, de "... troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades" (SETTON, 2002, p. 63). Porém, a escola não deve contentar-se em apenas atuar de maneira a reproduzir as condições de capital cultural já adquirido por cada indivíduo, mas de fazê-los aumentar o mesmo. Como afirmam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, o currículo deve possibilitar a "apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos". Ora, apropriar-se de alguma coisa não é simplesmente reter, mas fazer uso daquilo que se reteve. Assim, para que a aprendizagem filosófica se efetive, o aluno deve não somente reter conceitos e categorias filosóficas, mas saber usá-las apropriadamente no desenvolvimento da própria realidade. "O aluno não deve se tornar filósofo, mas se apropriar ativamente da filosofia" (HELLER, 1983, p. 25).

É possível realizar a recepção completa da Filosofia nas séries finais da Educação Básica, por meio do seu ensino a partir do estudo dos seus textos clássicos?

A resposta a esta pergunta é afirmativa, desde que não se queira reproduzir nesta etapa, os métodos aplicados na graduação ou mesmo na pós-graduação ou transformar as aulas num espontaneísmo estéril. Para tanto, é necessário pensar uma metodologia apropriada, não como receita a ser replicada, mas como uma referência para uma aprendizagem filosófica.

A metodologia desenvolvida e aplicada na pesquisa está dividida, basicamente, em cinco momentos, não necessariamente subsequentes. O primeiro momento é o da *provocação*, substantivo de origem latina (*provocatione*) que, segundo o Dicionário Aurélio⁵ significa: "Ato ou efeito de provocar", que por sua vez vem de "*provocare*" – verbo composto do prefixo *pro* – à frente – e do verbo *vocare* – chamar. Num de seus termos, o mesmo dicionário indica o seguinte significado para o verbo provocar: "Chamar alguém para manifestar-se a propósito de um assunto ou questão". É esse o espírito deste momento inicial: chamar o aluno para manifestar-se a respeito de algo. Retirá-lo de uma determinada condição, para olhar aquilo que parece corriqueiro, com ares de espanto: *thaumázein*. O mesmo espanto que Sócrates afirmou ser o sentimento próprio do filósofo e o princípio da Filosofia, do filosofar: espantar-se com as coisas. "É verdadeiramente de um filósofo este *páthos* — o espanto; pois não há outra origem imperante da filosofia que este" (PLATÃO, Teeteto, 155 d). Do mesmo

⁵Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Provocar.html>>. Acesso em 07 agosto 2013.

espanto fala Aristóteles: “Pelo espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar” (*Metafísica*, 1, 2, 982 b 12 ss.).

Para propiciar este momento inicial, o professor pode lançar mão de alguns recursos, tais como: música, filme, poesia, noticiário, perguntas provocativas, pintura, escultura, fotografia, entre outros. Tais recursos têm como principal objetivo provocar o “espanto”, a dúvida, a curiosidade inicial para a reflexão filosófica sobre um determinado problema e não um determinado problema num determinado filósofo.

A análise sobre o caminho percorrido em sala mostra que, uma vez provocados para um determinado tema/problema filosófico, é hora de buscar na tradição filosófica – segundo momento: *aproximação* – algumas referências sobre o mesmo para orientar as leituras e reflexões que serão feitas posteriormente.

Antes de iniciar o processo de leitura, é fundamental que o professor defina o que será lido e por que será lido. Tal definição passa inclusive pela extensão do que será lido. Isto porque, “O tamanho de cada unidade deve ser estabelecido em função da maior ou menor facilidade do texto e da familiaridade do leitor com o assunto. O tempo da leitura também deve ser levado em conta” (SEVERINO, 2009, p. 14). Há que se considerar a complexidade do texto, bem como sua extensão, de acordo com o nível de experiência filosófica que os educandos têm.

Definido o texto filosófico a ser lido, faz-se necessário localizar histórica e epistemologicamente tanto o texto, quanto o seu autor. Buscar “o contexto de sua produção”; “saber quem é o autor do texto (...); dispor de informações prévias sobre a vida, a obra e o pensamento do autor” (SEVERINO, 2009, p. 14-15, grifo do autor). É o momento da aproximação do aluno em relação a ambos. A filosofia pensa o seu tempo, é filha de seu tempo (HEGEL). Da mesma forma, o filósofo. Para tanto, faz-se necessário localizá-los historicamente e epistemologicamente para melhor comprehendê-los. “Os filósofos escrevem textos (...) para outros filósofos que são seus contemporâneos (...) Fixar o contexto é uma condição imprescindível da compreensão do texto” (PORTA, 2004, p. 77).

Neste momento, para possibilitar uma participação ativa dos alunos, as tarefas podem ser divididas. Os alunos podem ser orientados a realizarem uma pesquisa sobre a época em que o autor (ou autores) a ser tomado como referência viveu (viveram), além de alguns aspectos biográficos do mesmo. Na medida do possível, o diálogo com a disciplina de História enriquecerá muito este momento de aproximação. Já a segunda parte desta contextualização – a epistemologia do(s) filósofo(s) – deve ser realizada pelo professor, como também da obra a ser lida. Não são atividades que devem demandar muito tempo, sob o risco de se perder o foco e/ou ser cansativa. Porém, são fundamentais no processo de compreensão das referências filosóficas que serão utilizadas, bem como das próprias reflexões que serão feitas.

Isso evidencia que, uma vez contextualizados autor e obra, pode-se dizer que se está pronto para iniciar o processo de *investigação* – terceiro momento. O objetivo é a apropriação

dos conceitos filosóficos presentes no texto. Este momento é subdividido e composto das leituras necessárias para a compreensão aprofundada do(s) fragmento(s) ou texto(s) escolhido. Um texto filosófico, assim como textos de outras áreas do conhecimento, exige várias leituras para ser compreendido. Para tanto, é necessário algumas leituras para que se alcancem os objetivos determinados em cada uma delas.

Para que o primeiro momento da leitura seja o mais proveitoso possível, deveremos seguir alguns passos necessários e fundamentais. Uma atitude básica é enumerar os parágrafos para localizar as informações recolhidas em fichas de anotação o mais rápido possível. A primeira é uma leitura inicial e exploratória, que busca identificar sobre o que o texto está falando – o tema central do mesmo. Severino (2009) chama essa primeira leitura de panorâmica. Durante essa primeira leitura, deve-se sublinhar as palavras ou expressões que não se sabe o significado, ou que tenha dúvida. Nesta primeira leitura também, caso apareçam, destaque autores, eventos, teorias ou obras citadas que possam contribuir para a compreensão do texto. Estas pendências deverão ser resolvidas antes de se iniciar a segunda leitura. Trata-se de uma leitura de aproximação e é possível fazê-la até mesmo de forma aligeirada. O que não significa que deva ser negligenciada, pois neste momento muitos pontos importantíssimos serão levantados e, posteriormente, esclarecidos; o que facilitará em muito a compreensão do texto. Esta primeira leitura, considerando a familiaridade (ou a falta de familiaridade) dos alunos com a leitura filosófica, pode ser feita pelo professor.

No segundo momento de leitura, releia o texto e identifique o assunto (problema) sobre o qual o texto trata, buscando as ideias centrais do mesmo. Identifique qual é a tese que o autor defende, bem como os argumentos de que lança mão para defendê-la. Severino (2009) chama este momento de análise temática do texto. Trata-se de compreender o que o autor do texto está “falando”, sem fazer juízo algum sobre suas ideias. Estas informações devem ser anotadas para posterior consulta. Este segundo momento pode exigir mais de uma leitura ou o ir e vir diversas vezes ao e pelo texto. A experiência do aluno com a leitura filosófica ou o grau de dificuldade do texto é que determinarão quantas leituras serão necessárias. “A iniciação exige duração” (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 17). Além disso, exige paciência e persistência.

O quarto momento – *sistematização* – é o de elaboração de uma síntese interpretativa do que for lido. O objetivo deste momento é demonstrar, esclarecer e debater o que foi aprendido e apreendido até aqui. É importante o aluno ater-se ao pensamento do filósofo lido; porém, é recomendável que o faça de maneira crítica, e não meramente de repetição. A partir das anotações que forem realizadas, é hora de formular críticas ao que foi lido. Verifique se o(s) objetivo(s) foi (foram) alcançado(s) e se há lógica, coerência nas ideias apresentadas, bem como nas conclusões que o mesmo apresenta sobre o problema, ou problemas em discussão. Da mesma forma, que contribuições o mesmo apresenta para a compreensão do problema em análise. Neste momento, o aluno pode, inclusive, expor seu pensamento, dizendo se concorda ou não com o filósofo. Como se trata de um leitor ainda em formação –

e diríamos, em nível bastante primário para a tarefa que se apresenta – este momento de tomada de posição do aluno diante das ideias do autor lido, deve ser tomado como o de um iniciante, e não o de um pesquisador. Por vezes, esta tomada de posição nem aparecerá. Outras vezes, será bastante incipiente. Porém, a mesma deverá ser incentivada e valorizada quando ocorrer, pois, como afirma Severino, “a formação filosófica tem, entre seus objetivos, esse amadurecimento intelectual do estudante” (2009, p. 21). É hora inclusive de o aluno problematizar as ideias levantadas pelo e a partir do texto lido. “É um esforço do leitor em refletir sobre o assunto por contra própria, inspirado e provocado pelo autor” (SEVERINO, 2009, p. 21).

É necessário que o trabalho de sistematização oriente-se por diferentes estratégias. Os alunos podem ter que responder tanto questões interpretativas, quanto reflexivas, bem como a elaboração de textos dissertativos, que podem ou não serem lidos e comentados em sala de aula. Outra estratégia interessante é a realização de um seminário sobre o texto lido. O objetivo é captar o nível de compreensão a que os alunos chegaram após o trabalho de leitura realizado, bom como compartilhar suas compreensões e dúvidas.

Por último, temos o momento de *ressignificação*, onde o aluno poderá fazer uso dos conceitos aprendidos e apreendidos para refletir, analisar e interpretar algum problema do real vivido. Primeiramente, é preciso que o aluno se aproprie do conceito no seu sentido original. Porém, na educação filosófica, isso não é suficiente. É necessário que ele dê um novo sentido ao conceito, revisando-o, atualizando-o. Utilizando-o como chave para refletir sobre algum problema atual. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 2012 estabelecem, entre outras coisas, que “os componentes curriculares devem *propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas*, e não o acúmulo de informações e conhecimentos” (BRASIL/CNE/CEB, 2012, grifo nosso). O processo de ressignificação passa, anteriormente, pelo processo de apropriação. É preciso que o aluno tome posse do conhecimento, isto é, torne seu o que lhe for ensinado. Não, como “acúmulo de informações e conhecimentos”, mas que lhe instrumentalize a compreender, a revelar, a desvelar a realidade e, ao mesmo tempo, para que possa agir sobre a mesma de maneira autônoma, conservando o que for necessário conservar; modificando o que for necessário modificar. A apropriação dos conceitos somente será efetivada se o aluno for capaz de utilizá-los, de alguma maneira, para refletir sobre real vivido.

A avaliação em Filosofia é sempre um momento delicado. De um lado, temos exigências burocráticas a serem cumpridas: ao final de um determinado percurso, o professor precisa transformar o que foi trabalhado e, supostamente aprendido e apreendido, por meio de instrumentos de avaliação, em um número (ou conceito) para efeitos de registro acadêmico. Ocorre que a aprendizagem filosófica, assim como as demais, se dá por acumulação gradativa. E, às vezes, um determinado conceito só será efetivamente compreendido muito tempo depois de ter sido trabalhado. Assim, o que deverá ser observado pelo professor é todo o processo de ensino-aprendizagem, e não um momento específico de avaliação. A avaliação,

assim compreendida, não será o fechamento de um processo, mas deverá ser “aplicada” em todos os momentos (passos) da aprendizagem filosófica, isto é, deverá ser diagnóstica e contínua. Para tanto, diversos instrumentos deverão ser utilizados, para que as diferentes manifestações tenham seu espaço garantido, a saber, apresentações orais individuais, em duplas ou grupos; apresentações por escrito; sejam textos ou cartazes; textos dissertativos ou respostas a questões abertas. Até mesmo questões de múltipla escolha podem ser utilizadas, desde que propiciem ou provoquem reflexão, isto é, que não seja meramente de coleta de informações.

Considerações finais

A partir do exposto até o momento, podemos chegar a algumas conclusões. Vale ressaltar que são considerações que não encerram o debate, mas que abre novos horizontes investigativos.

Sobre o objeto central deste artigo – a recepção da Filosofia a partir de seus textos – é possível concluir que:

1) É possível ensinar/aprender Filosofia/filosofar no Ensino Médio, tomando a leitura do texto filosófico como tecnologia central. E, neste sentido, é necessário pensar em alguns elementos que são facilitadores da aprendizagem, bem como naqueles que necessitam ser superados. O ensino de Filosofia nesta etapa apóia-se no trabalho desenvolvido por outras disciplinas. Como afirma Leopoldo e Silva “o professor de Filosofia é seguramente, dentre todos, aquele que mais depende de seus colegas” (1992, p. 165). Quando toma a leitura de textos filosóficos como uma prática cotidiana, mais ainda. Isto porque, a capacidade leitora dos sujeitos discentes fará muita diferença. É certo que, se essa capacidade, na média geral da turma, for baixa e o professor planejar bem a atividade de leitura, selecionando textos de maneira gradativa quanto à sua complexidade, a mesma poderá ser elevada com a leitura filosófica. Porém, se a turma já tiver uma capacidade leitora de média para alto nível, tanto os textos a serem selecionados podem ser mais complexos, como os resultados também serão melhores. Porém, se os textos selecionados estiverem muito além da capacidade leitora dos estudantes, os resultados provavelmente serão frustrantes e desmotivantes.

A análise acerca dos dados colhidos na pesquisa a partir de onde produziu-se este artigo, mostra a evolução da capacidade leitora dos sujeitos discentes. Porém, aqueles que, pelas informações colhidas por meio do Questionário Socioeducativo, demonstraram possuir um capital cultural maior do que a média geral da turma, realizaram não somente uma leitura mais aprofundada, como também participaram com mais qualidade e quantidade nas aulas. Da mesma forma, suas produções escritas foram mais qualificadas.

2) Ainda é preciso superar o imediatismo e, até certo ponto, o pragmatismo a que os jovens estão submetidos. Ao iniciarem o Ensino Médio, pelo menos duas pressões começam a ser exercidas sobre eles, a preparação para o vestibular/Enem e a escolha de uma profissão.

Por conta disso, quase tudo que lhes é ensinado, partem destes dois pressupostos. Até mesmo os professores acabam por realizar este discurso, juntamente com os outros integrantes da comunidade escolar e a sociedade em geral, como forma de justificar e legitimar o que lhes é ensinado e que devem aprender. De outro lado, os alunos passam a acreditar que devem estudar somente aquilo que provavelmente cairá no vestibular/Enem e/ou que lhes será útil no dia a dia. O ensino de Filosofia pode, inclusive, combater esse agir imediato, instrumentalizado. O exercício da reflexão filosófica é resultado de pelo menos dois fatores, a dedicação e a persistência. A leitura filosófica de um texto, filosófico ou não, exige dedicação, paciência e retomada. O Questionário Socioeducativo apontou também que poucos alunos se dedicam ao estudo após o horário escolar, bem como, a leitura. E isto não porque lhes falte tempo, uma vez que o mesmo questionário apontou que o tempo diário dispendido com televisão e internet, por vezes, é superior até mesmo ao tempo escolar. Também aqui, nossa pesquisa mostrou que, aqueles alunos que estudam fora do tempo escolar e se dedicam à leitura regularmente, participaram mais das aulas, bem como produziram textos dissertativos mais extensos e aprofundados.

3) É necessário que o professor pense uma metodologia tanto para o ensino de Filosofia, como para o uso do texto filosófico em sala de aula. Uma aula de Filosofia precisa ser um exercício do filosofar, reflexivo e crítico. Uma aula de Filosofia ou a leitura de um texto de sua tradição não são filosóficos por si sós, mas porque se realizam numa perspectiva de dúvidas, questionamentos, investigações, reflexões, argumentações, diálogos, elaborações, reelaborações. A leitura por si só do texto filosófico não possibilita a aprendizagem filosófica. É necessário que a leitura seja filosófica, para que a aprendizagem também o seja. Porém, para que o aluno aprenda Filosofia por meio do estudo do texto filosófico, este deve ser pensado de forma adequada à etapa da educação que o mesmo se encontra. Assim, antes da leitura propriamente dita do texto filosófico, é necessário provocar o aluno para o(s) problema(s) que o mesmo trata. As estratégias podem ser as mais variadas, por exemplo, música, poema, imagem, notícia ou somente perguntas provocativas, sobre os quais os jovens são incentivados a pensar. Aquecidos para a reflexão, faz-se necessário aproximar os alunos tanto do texto, quanto do seu autor. Assim, é necessário contextualizá-los histórica e epistemologicamente. Na primeira, os alunos podem participar por meio de trabalho em grupo a ser apresentado em sala de aula. Já a segunda, necessariamente precisa ser feita pelo professor, relacionando-a à a contextualização histórica. O momento da investigação é o das leituras do texto filosófico. Este precisa ser apresentado de maneira gradativa e apropriado à capacidade leitora dos jovens.

Algumas vezes, é interessante que o professor leia o texto para os alunos. Como da mesma forma, é mais proveitoso que todos tenham cópia daquilo que se está estudando. Conforme o texto e a capacidade leitora dos alunos, serão necessárias mais ou menos leituras. Um texto mais complexo e/ou extenso deverá começar por uma leitura de aproximação, seguida por uma ou duas leituras mais para identificação do problema central e das ideias

apresentadas pelo autor, bem como de sua(s) tese(s) e argumentos. Essa atitude de ler e reler um texto é, talvez, a que irá exigir, por parte do professor, o maior empenho na mudança de atitude dos alunos. A tendência dos mesmos é acreditar que basta uma leitura para a compreensão de um texto. Se é necessário mais de uma leitura, passam a achar o mesmo muito difícil. A aprendizagem filosófica é, também, um exercício de paciência. Finalizadas as leituras, é momento de sistematizar o que foi lido para, como etapa final deste processo de estudo de um determinado texto, ressignificar o que foi lido e apreendido para refletir, analisar e interpretar algum problema do real vivido. A aprendizagem filosófica se efetivará se os alunos, de posse dos conhecimentos aprendidos, compreenderem a realidade que vivem e tornarem-se sujeitos autônomos perante ela. Se a mesma possibilitar a ressignificação da própria experiência existencial.

**Submetido em março de 2015.
Aprovado para publicação em junho de 2015.**

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editor Victor Civita, 1984.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. Trad. Magali de Castro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.confeef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=125>. Acesso em 20 maio de 2013.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELLER, Agnes. **A Filosofia Radical**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

KANT, Immanuel. **Ensinar a pensar.** In: Theoretical Philosophy, 1755-1770 (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992), pp. 2:306-7. Tradução de Desidério Murcho. Disponível em: <<http://ateus.net/artigos/ceticismo/ensinar-a-pensar/>>. Acesso em: 18 maio 2011.

KANT, Immanuel. **Textos seletos.** Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Por que Filosofia no Segundo Grau.** Estudos Avançados. São Paulo. Vol. 6, nº. 14, p. 157-166, Jan./Abr. 1992.

LIMA FILHO, Domingos Leite & QUELUZ, Gilson Leandro. **A tecnologia e a educação tecnológica:** elementos para uma sistematização conceitual. Revista Educação e Tecnologia, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.19-28, jan./jun. 2005.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. **Notti sulla storia della filosofia in Brasile.** Rivista di storia della filosofia, n. 4, Milão, 1999.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. **Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia.** Revista de Pesquisa em Filosofia Fundamento. Vol. 1, nº 1, p. 18-33, 2010. Disponível em: <<http://www.revistafundamento.ufop.br/index.php/fundamento/article/view/13/4>>. Acesso em 08 maio 2013.

PLATÃO, Teeteto. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/teeteto.pdf>>. Acesso em 20 maio de 2013.

PORCA, Mario Ariel González. **A Filosofia a Partir de seus Problemas.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação. Nº 20, p. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de Filosofia.** São Paulo: Paulus, 2009.