UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Marta Vitória de Alencar

O ENSINO DE FILOSOFIA – UMA PRÁTICA NA ESCOLA DE
APLICAÇÃO DA FE-USP

São Paulo

2011

Versão corrigida

Marta Vitória de Alencar

**O ENSINO DE FILOSOFIA – UMA PRÁTICA NA ESCOLA DE
APLICAÇÃO DA FE-USP**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto.

São Paulo

2011

Versão corrigida

Alencar, Marta Vitória de
O ensino de filosofia– uma prática na Escola de Aplicação da FE-USP. São
Paulo : s.n. 2011
150
Bibliografia.

Dissertação (Mestrado) - USP
Programa: Educação
Orientador: Favaretto, Celso Fernando

1. Ensino Médio – Filosofia 2. Filosofia – Estudo e ensino 3. Metodologia
de ensino

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O ensino de filosofia – uma prática na Escola de Aplicação da FE-USP

Autor: Marta Vitória de Alencar
Orientador: Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marta Vitória de Alencar e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: _____

Assinatura: _____

Orientador: Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto

BANCA EXAMINADORA:

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise circuntanciada de uma prática de ensino de filosofia ao longo de dez anos e meio como docente de ensino de filosofia no Ensino Médio na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP). O que se pretende aqui é, a partir de alguns pressupostos teóricos, produzir a análise de uma experiência com filosofia no Ensino Médio, de modo a oferecer contribuições à sua prática. Procurou-se expor os obstáculos geralmente enfrentados pelo professor iniciante, recém saído do bacharelado, quando se depara com demandas programáticas nem sempre condizentes com o conteúdo específico da Filosofia, e com alunos que, muitas vezes, não apresentam os pré-requisitos mínimos para que um trabalho filosófico possa ser iniciado. Tentou-se buscar respostas quanto ao caráter da disciplina, seus limites e as possibilidades de ações pedagógicas que atendam objetivos mínimos de formação do aluno. Com esse objetivo, realizou-se levantamento do tema na literatura, para, então, confrontar as propostas e diagnósticos encontrados na prática docente. São apresentados alguns percursos de elaboração do programa de ensino de filosofia praticados na Escola de Aplicação (EA) entre os anos de 2001 e 2011. Nesse trajeto, procurou-se explicitar as estratégias didáticas adotadas, quais foram bem sucedidas e quais apresentaram falhas e acabaram por ser abandonadas. Além disso, analisamos produções textuais dos alunos, bem como depoimentos de ex-alunos sobre sua experiência com filosofia no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Estratégias de ensino; Ensino Médio.

ABSTRACT

This work offers a circumstanced analysis of the practice of teaching of Philosophy in the High School at *Escola de Aplicação of University of Sao Paulo Education College (EAFE-USP)*, along ten years and a half. Here, the goal is, considering some theoretical presuppositions, to produce an analysis of this teaching experience, and also to offer some contribution to the practice of teaching Philosophy in High School. We intended to expose the obstacles that are usually faced by beginner teachers (recent bachelors), when they have to deal with the demands of the syllabus, which not always befit the specific content of Philosophy or students, that often do not have minimal necessary prerequisites to start a philosophical work. We aimed to search answers concerning the nature of the discipline, its limits and the possible pedagogical actions that satisfy minimally the students formation. Focusing on this, we researched this theme in the literature in order to confront propositions and diagnosis in teaching practice. We also presented some of the philosophy teaching syllabus adopted at Escola da Aplicação between 2001 and 2011. In this trajectory, we sought to fully expose the adopted didactic strategies: the ones which had well succeeded and the others that showed failures, thus being abandoned. Furthermore, we analyzed the writing production as well as the testimony of previous students concerning philosophy in high school.

Keywords: teaching Philosophy; teaching and learning strategies; High School.

Dedico

A Isadora, minha estrelinha, que nasceu no tempo desse trabalho.

A todas as mães que lutam para educar seus filhos.

A todos aqueles que fortemente trabalham para levar a filosofia à infância do pensamento.

Agradeço

A Celso, meu orientador, pela sensibilidade, pela paciência, pela sabedoria e pelas lições sobre Filosofia e Educação que marcaram minha trajetória como professora.

A Marilena, que me afetou de maneira irreversível, com quem aprendi a amar Filosofia e compreender o valor do ensino.

A Ephigênia e Rui, meu pais, meus alicerces, pelo amor e delicadeza.

A Daniel, meu marido e companheiro, pela aposta, pela parceria, pelo otimismo e pela perseverança.

A Marcos, Ricardo e Alexandre, meus irmãos, pela diferença.

A Irene, Vilma e Vanúsia, pela retaguarda.

A Renata e Bruno, pelos enormes gestos e pelas pequenas grandes palavras.

A Cristiane, Éricka, Marinê e Andréia, pela comunhão e eterna amizade.

A Silvia, Edinalva, Lucília e Maiumi, pelo cuidado do corpo e da mente.

A Nilson, pelo constante apoio.

A Tarcila, pela escuta e pela obstinação.

A Ziza, Fábio, Daniela, Carmen, Elaine e Jacqueline, amigos da EA, pelas interlocuções sobre Educação.

A Valério e demais estagiários, pelos intensos diálogos sobre Ensino de Filosofia.

A toda comunidade da Escola de Aplicação-FE/USP, com quem vivenciei os problemas da Educação.

A Zara e Sansão, Gaia e Leleu, pela alegria e pela bagunça.

SUMÁRIO

Introdução - 07

Capítulo 1 – O lugar da filosofia na Educação - 11

1.1 – O ensino de filosofia num contexto de crise de referenciais - 11

1.2 – A formação de professores de filosofia - 20

1.3 – A especificidade da filosofia enquanto disciplina escolar - 33

Capítulo 2 – Uma prática de ensino - 44

2.1 – Escola de Aplicação: condições e possibilidades de ensino - 44

2.2 – Sensibilização e a escolha de temas - 59

2.3 – Disciplinaridade e interdisciplinaridade - 79

2.4 – Estratégias de ensino - 97

Conclusão - 120

Referências Bibliográficas - 123

Anexos - 130

Introdução

Este trabalho propõe uma análise circuntanciada de uma prática de ensino de filosofia. São dez anos de magistério em filosofia na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP)¹ que relevam um campo de tensões e distensões em torno daquilo que historicamente se constituiu, na Filosofia e na Educação da USP, como proposição para o ensino de filosofia.

Bacharel e licenciada em Filosofia pela mesma universidade, formulei planos de ensino em acordo com a formação que me foi ofertada no curso superior. No entanto, como é de conhecimento comum, as exigências da sala de aula são grandes e, frequentemente, seu enfrentamento se faz por caminhos tortuosos, para os quais a formação acadêmica nem sempre tem respostas. Assim, muitos professores iniciantes, na primeira tentativa, desistem do magistério frente às dificuldades que se apresentam, não só ao ensino de filosofia, mas a todo trabalho escolar. Esta pesquisa toma como objeto aquilo que talvez possa ser uma das razões dessa desistência: a falta de clareza do que fazer em sala de aula quando as condições mínimas para o trabalho parecem não estar dadas.

Oportunamente, tem crescido o número de setores da academia que têm se preocupado com o ensino de filosofia e se dedicado a discuti-lo como questão filosófica. A intensificação desse debate, resultante de mobilização política de setores ligados ao ensino de sociologia e filosofia, ocorreu após a revisão do artigo 36 da LDB pela Lei 11.684/08 no ano de 2008. Essa revisão tornou obrigatório o ensino dessas disciplinas no Ensino Médio. Nesse contexto, algumas reflexões têm surgido: algumas caminham no sentido de pensar o ensino de filosofia naquilo que se refere às estratégias de ensino; outras produzem discursos afirmativos defendendo a Filosofia enquanto disciplina escolar. Há, também, aqueles que reclamam a necessidade do estabelecimento de um currículo nacional, embora essa proposição possa parecer um tanto precipitada e possivelmente normatizadora. Os obstáculos são maiores se levarmos em conta que uma reflexão continuada sobre ensino de Filosofia, tanto no nível da Educação Superior quanto na Educação Básica, não é prática corrente nos círculos acadêmicos.

¹ Meu ingresso na Escola de Aplicação se deu em fevereiro de 2001.

No enfrentamento das tensões e distensões escolares que acercam o ensino de filosofia, pretendo apontar alguns aspectos daquilo que frequentemente tem sido visto como problema ou impedimento para sua realização. Mostrarei que, em alguns casos, tais impedimentos podem ser caracterizados como problemas mais gerais da Educação.

Através de uma análise do contexto escolar da Escola de Aplicação (EA) e do ensino de filosofia que ali vem sendo praticado desde 2001, pretende-se abordar aspectos presentes na vida escolar que durante alguns anos foram utilizados na elaboração de justificativas para a manutenção de uma posição refratária à presença da filosofia na Educação Básica.

Essa posição estaria apoiada no fato de que, de um modo geral, a formação escolar não tem conseguido alcançar, no seu devido tempo, as exigências mínimas para a iniciação do ensino de filosofia no nível médio, tais como a fluência na leitura e escrita. No entanto, não se pode negar que uma prática pedagógica pautada por um trabalho rigoroso com textos produziria avanços na direção da efetivação desses objetivos. Se esses são problemas de aprendizagem, é de se supor que sejam problemas tanto educacionais quanto filosófico, porque ambos são pedagógicos. Parece ser importante observar a que serviço social a Filosofia tem se voltado e com quais princípios e projetos ela tem se comprometido quando recusa pensar seu ensino como uma questão filosófica. Ocorre que por alguma razão, que me parece própria ao meio acadêmico, a Filosofia pouco tem ido ao mundo, ou recusa uma relação mais aproximada da mundanidade da vida cotidiana e social, como se questões do ensino não fossem seu objeto, uma vez que a Educação teria vindo ocupar ou reivindicar sua propriedade sobre esse terreno. Nessa relação da Filosofia com o ensino, há algo sobre o que suspeitar.

A tarefa que, então, aqui se assume é distinguir os problemas pedagógicos em geral e problemas pedagógicos propriamente filosóficos. À medida que situações dificultadoras ou impeditivas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico instauram-se, é exigida a intervenção do professor, que necessita reorientar a rota inicialmente traçada para o curso. Nesse sentido, é preciso saber identificar quais problemas são propriamente intrínsecos ao ensino da filosofia e quais são extrínsecos. Nesse sentido, concordamos com os professores Jean Maïgué, Gerard Lebrun, Jean-François Lyotard, Franklin L. e Silva, Celso Favaretto e Ricardo Fabbrini,

referenciais teóricos desta pesquisa, quando marcam a especificidade da filosofia e afirmam que é preciso que o professor de filosofia seja conhecedor de seu lugar de fala, que tenha como objetivo propiciar aos alunos a conquista de uma língua de segurança.

São muitos os aspectos a que um professor iniciante deve estar atento para que esse objetivo seja alcançado: é preciso que esteja preparado para uma vida filosófica em sala de aula com jovens adolescentes; que tenha ampla e profundamente se debruçado sobre perspectivas do ensino de filosofia atentas à sua especificidade; que tenha tido, em sua formação, a experiência de elaborar essa especificidade para além do adestramento nesta ou naquela filosofia; e, preferencialmente, que faça isso através de uma sistematização da diversidade de discursos acerca do específico em sua disciplina e da exploração das incongruências da Educação que diretamente afetam a prática do ensino de filosofia.

O que se pretende com esta pesquisa é, a partir de alguns pressupostos teóricos, analisar uma experiência com filosofia no Ensino Médio, de modo a oferecer contribuições à sua prática, através do levantamento de diferentes, mas convergentes, abordagens acerca dos seus problemas; pela identificação de autores que compreendem o exercício desta disciplina como problema filosófico e que fazem uma discussão sobre seu caráter, seus limites e possibilidades quanto às ações pedagógicas, mas sobretudo uma discussão que de fato alcance a sala de aula de filosofia no Ensino Médio.

Assim, serão apresentados alguns percursos de elaboração do programa de ensino de filosofia praticados na Escola de Aplicação (EA) entre os anos de 2001 a 2011; algumas estratégias didáticas adotadas, outras abandonadas, produções textuais dos alunos, e depoimentos de ex-alunos que podem ilustrar os pontos nos quais essa prática foi efetiva ou pouco exitosa. O objetivo é demonstrar o quanto as referências teóricas adotadas possibilitam fundamentar uma prática de formulação de um currículo elaborado em circunstâncias concretas.

Na construção desse percurso, estruturou-se o texto em dois movimentos. O primeiro analisa o lugar da filosofia na Educação numa época em que uma crise de paradigmas estaria instalada e a Educação assumiria a tarefa de construir elos que reunificassem o mundo pela integração dos saberes. São apresentadas algumas fissuras no projeto de formação concebido e realizado nas universidades brasileiras,

organizadas em especialidades que não se comunicam, mas que pretendem formar professores que, na escola, assumiriam essa tarefa de integração. O delineamento da especificidade da filosofia viria como um posicionamento contrário a essas expectativas integradoras, mostrando que o específico da filosofia envolve certa resistência à um projeto que intenta uma integração dos saberes.

O segundo movimento apresenta na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo os atritos decorrentes do encontro entre expectativas enunciadas no projeto pedagógico da escola e as possibilidades concretas das disciplinas em atendê-las respeitando suas especificidades, em particular a filosofia. Para tanto, apresenta-se a realidade de ensino dessa instituição de ensino e o modo como, através de diferentes estratégias, é possível encontrar possibilidades para a efetivação da disciplinaridade da filosofia, cumprindo, simultaneamente, sua função na formação escolar.

Capítulo 1 – O lugar da filosofia na Educação

1-1 – O ensino de filosofia num contexto de crise de referenciais

A pós-modernidade tem sido apontada como a falência dos ideais da modernidade. Os poderes reguladores enfraqueceram-se (família, religião, Estado), a autoridade moral foi destituída de legitimidade. A forma de fundamentar os valores mudou. Saímos do campo da autoridade para passar para o campo da argumentação subjetiva. Vivemos numa situação cultural em que predomina a dispersão, a multiplicidade e a heterogeneidade discursiva. Na pós-modernidade vigoraria o dissenso, ficando o consenso num horizonte inatingível. Não existiriam mais verdades absolutas, universais. Juntamente com o desaparecimento da autoridade, teriam desaparecido noções universais, tais como gosto, justiça, bem e mal. Se não desapareceram por completo, pelo menos podemos afirmar que estão em crise e não há mais critérios inabaláveis a partir dos quais os homens possam avaliar o mundo.

O que aqui está enunciado, de alguma forma figura um mundo em vertigem, manifestação de desorientações. No entanto, a utilização do termo pós-modernidade tem a função de localizar nossa discussão sobre ensino de filosofia num contexto socialmente elaborado. O objetivo é esboçar um ambiente no qual está inserida uma discussão que circula pela Educação como se fosse algo consolidado: tempos de crise.

O aprofundamento da modernidade é sentido como fragmentação e, como efeito temos a instalação da crença de que algo se perdeu e precisa ser resgatado. A pós-modernidade seria a busca de uma identidade perdida, a recuperação de um elo outrora existente no mundo. A Educação vê nessa imagem a necessidade da superação da fragmentação dos saberes de modo a reatá-los e devolver ao nosso tempo os elos perdidos que dotavam a vida humana de sentido.

A perda de um solo firme teria tido início no processo transformador que caracterizou o mundo pela queda do Antigo Regime, período que a história costuma delimitar como modernidade. No ensaio “O que é Autoridade?”,² Hannah Arendt remonta o contexto em que a palavra teria sido forjada. Sua intenção é buscar seu significado e caracterizar as condições nas quais ele fora criado, bem como

² ARENDT, Hannah. *Entre passado e futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 221-247.

apresentar os elementos, não só constitutivos, mas que davam sustentação à noção de autoridade. Arendt nos indica que, no mundo da Antiguidade romana, tradição, religião e autoridade constituíam uma tríade, isto é, onde existisse uma existiriam as demais, como elementos que guardavam o passado daquela sociedade.

Afirma Arendt:

(...) o passado era santificado através da tradição. A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto a tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta (...).³

Somente com a modernidade, no projeto iluminista, aparece a crítica à tradição de forma sistemática. Podemos dizer, ainda que de modo relativo, que, uma vez que a modernidade rompe com a tradição, esvai-se a noção de autoridade que estava na fundação das instituições até então existentes:

Na busca da definição do caráter único e indivisível da soberania, a modernidade ocidental precisou afastar o poder eclesiástico, que impedia essa unidade e indivisibilidade. Para isso, colocou as expressões públicas da religião sob controle dos magistrados (...) [deslocou-as do espaço público para o privado]. Nessa, tarefa, foi amplamente auxiliada pela Reforma Protestante, que combatera a exterioridade e o automatismo dos ritos assim como a presença de mediadores eclesiásticos entre o fiel e Deus, e situara a religiosidade no interior da consciência individual.⁴

Portanto, talvez seja razoável considerar, que a falta de sentido hoje percebida, não seja meramente sintoma da ausência de sentido, ou mesmo de autoridade, mas sinal de que o projeto iluminista fracassou. A totalização pretendida pelos iluministas não teria se efetivado tal como fora imaginada e, talvez, como reação inconformada, o que aparece, na forma de discurso hegemônico, é a crise enquanto manifestação de incompreensão ou insatisfação. Chaui aponta que a burguesia, ao perseguir o esvaziamento da esfera pública, instaurou

(...) o mercado pós-moderno – que opera por extermínio e exclusão e com a fantasmagoria mística da riqueza virtual e dos signos virtuais –, o Estado neoliberal – caracterizado pelo alargamento do espaço privado dos interesses e encolhimento do espaço público dos direitos –, o pensamento pós-moderno – que se apóia na fratura morfológica do espaço e do tempo para recusar a tradição racionalista – e a condição pós-moderna de

³ ARENDT, 2003, *ibidem*, p.166.

⁴ CHAUI, Marilena. *O retorno do teológico-político*. p. 02. Disponível em: http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/MarilenaChaui_Retorno_do_teologico.pdf. Acesso: 16.04.11.

insegurança gerada pela compreensão espaço-temporal – na qual o medo do efêmero leva à busca do eterno.⁵

Chauí observa, ainda, que na articulação dessas constatações

(...) teremos algumas pistas para nos aproximarmos de dois fenômenos que marcam a política contemporânea: de um lado, a despolitização da sociedade, de outro, o ressurgimento do fundamentalismo religioso não apenas como experiência pessoal, mas como interpretação da ação política – ou seja, o retorno da teologia política.⁶

Não é nosso objetivo abordar *o retorno do teológico-político*, mas apropriarmo-nos dessa injunção que Chauí realiza para compreender a despolitização da sociedade e o que decorre disso afetando de modo significativo a Educação. Sobretudo, a escola pública, sobre a qual se debruçam os intelectuais da Educação, é figurada como espaço de atividade política, expressão de uma vontade de restauração de uma ordem perdida, de uma democracia não alcançada, de uma cidadania esperada que possa ser engendrada no interior das atividades escolares.

Na Educação, podemos observar um movimento que tenta dar conta dessa insatisfação por meio de projetos político-pedagógicos que teriam a preocupação de integrar o conhecimento, fazendo uso de conceitos como interdisciplinaridade, bem como preparar o aluno para o resgate e compreensão críticos da tradição. No caso da Escola da Aplicação, isso não será diferente, como será mostrado no capítulo em que analisamos seu Plano Escolar. Nesse documento, podemos identificar essas questões, além do reconhecimento dos obstáculos enfrentados para que esses objetivos sejam alcançados, entre eles a falência da autoridade.

É inegável que a ideia de autoridade em geral tenha perdido seu sentido, porque o mundo no qual ela existia se desconfigurou, produzindo como resultado um esvaziamento das significações até então atuantes. Portanto, o enfraquecimento das instituições construídas no mundo antigo provocou a perda da validade da autoridade – sinal de que a tradição perdeu força ou sobrevive na modernidade como ruína, como vestígio do passado.⁷

Porém, a partir da constatação de que tradição e autoridade perderam seus significados, Arendt chama à reflexão e alerta para o perigo do esquecimento do passado, da perda da memória em razão do enfraquecimento da tradição:

⁵ Idem, p.15.

⁶ Ibidem, p.15.

⁷ ARENDT, op. cit, p. 129.

(...) não se pode negar que, sem uma tradição, firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado também foi posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, (...) nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois a memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.⁸

Até aqui, o que temos instalado enquanto crise seria uma crítica aos referenciais dados pela tradição. Ora, pode ser que tal crítica sinalize para outra chave de compreensão da realidade: é possível pensarmos que a modernidade seja ruptura, transformação, que é sentida como crise porque nela não há um horizonte, algo que fixe uma ordem e que constitua o mundo tal como uma constelação. Talvez estejamos diante daquilo que Jean-François Lyotard coloca quando tenta compreender a modernidade em seus fundamentos e o modo como eles se desdobram no tempo.

Nem a modernidade, nem a dita pós-modernidade podem ser identificadas e definidas como entidades históricas claramente circunscritas, onde a segunda chegaria sempre “depois” da primeira. Falta precisar, pelo contrário, que o pós-moderno está já compreendido no moderno pelo fato de que a modernidade, a temporalidade moderna comporta em si o impulso para se exceder num estado que não é o seu. E não apenas a exceder-se nele, mas a converter-se nele como uma espécie de estabilidade última como seja a que visa, por exemplo, o projeto utópico, mas também o simples projeto político presente nos grandes elogios da emancipação. Devido à sua constituição, e sem descanso, a modernidade está grávida do seu pós-modernismo.⁹

A marca do moderno seria, então, a mudança, “esse impulso para se exceder num estado que não é o seu” que se realiza enquanto crítica do passado e transformação. O moderno seria propriamente engendrado pela inquietação, pela atividade de criação e invenção e, enquanto tal, gerador de outros mundos possíveis: o moderno como um olhar que abre o mundo para permanecer em aberto, num estado que não é o seu. Contudo, embora estejamos pensando num estado no qual se instaura a sensação de perda de sentido e, portanto, de vertigem, Lyotard adverte que nessa transformação, nesse movimento de exceder-se, contraditoriamente, estaríamos, mais exatamente, buscando uma estabilidade. Talvez possamos dizer que a Educação seja este espaço em que essa vontade de se expressar com intenso vigor

⁸ Ibidem, p. 129.

⁹ LYOTARD, J-F. *O Inumano*. Considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1989. p. 34.

se manifesta. Dessa maneira, Lyotard, no ensaio “Reescrever a modernidade”,¹⁰ procura marcar a pós-modernidade não como uma época, mas como perspectiva do moderno sobre si mesmo, intrínseca a ele, mas que não é compreendida como tal, como se a modernidade, embora esteja enunciada como tempo de crítica, ruptura e transformação, não percebesse que essa crítica acaba por voltar-se sobre si mesma.

Todavia, há outro aspecto ainda a ser observado. Se, em certa medida, podemos pensar a modernidade como rompimento com a tradição, inovando no modo de explicar a realidade, isto não implica necessariamente numa perda irremediável do passado, mas tão somente a constatação de que, definitivamente, nela não se mantém o mesmo estado de coisas, nela a noção de totalidade não encontra mais sustentação. Segundo Lyotard:

Mais que o pós-moderno, o que realmente se oporia à modernidade seria a idade clássica. Esta comporta, com efeito, um estado do tempo, digamos: um estatuto da temporalidade onde o “advir” e o “partir”, o futuro e o passado são tratados como se, em conjunto, englobassem a totalidade da vida numa mesma unidade de sentido. Essa seria, por exemplo, a maneira pela qual o mito organiza e distribui o tempo: ritmando, até os fazer rimar, o princípio e o fim da história por ele contada.¹¹

O autor observa, então, uma incompreensão dos fundamentos da pós-modernidade, isto é, dos desdobramentos do projeto iluminista, pois substancialmente não haveria oposição entre a modernidade e a pós-modernidade, e sim da modernidade à antiguidade, aquela época em que a noção de totalidade era efetiva. Portanto, o que podemos concluir é que estamos numa época em que, equivocadamente, busca-se a restauração de uma totalidade, e essa sim, talvez irremediavelmente irrecuperável, porque não se compreende que a modernidade é esse projeto que tinha por finalidade a desconstrução dos fundamentos do mundo antigo. O caso é que a Educação aspira à totalidade quando busca oferecer uma visão integrada dos conhecimentos fragmentados pela modernidade. Vale perguntar se esse tempo no qual os conhecimentos estiveram integrados efetivamente existiu do modo como se imagina, ou se na verdade confunde-se a vigência, em certas épocas, de alguns sistemas totalizantes com uma realidade unívoca.

Talvez, a alternativa fosse pensar com Arendt:

¹⁰ Idem, p. 33-44.

¹¹ Ibidem, p. 34.

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir.¹²

Dessa maneira, talvez pudéssemos centrar nossos esforços na busca de fios condutores que pudessem nos levar a visitar o passado, buscando nele perspectivas para assinalar a multiplicidade de possíveis em que a razão – entendida num sentido amplo – pode inventar numa tentativa de ressignificar o mundo no diálogo com o passado, ao invés de sonhar com a restauração de uma ordem.

Podemos compreender, ainda, essa questão da modernidade através de outra ótica: sob a perspectiva psicanalítica. Para Freud, lembrar do passado é repeti-lo, mas essa repetição não se dá necessariamente sempre da mesma maneira.¹³ Segundo Gagnebin,¹⁴ o rememorar pode se realizar como repetição compulsiva. Para escapar a esse círculo, no sentido de que a recordação do passado seja algo que siga em direção a uma superação, é preciso enfrentá-lo, reelaborá-lo, perlaborá-lo. Isto é, quando o passado é lembrado como ressignificação, como reinvenção, não como mera repetição, mas perlaboração do passado. Nas palavras de Lyotard: “A modernidade escreve-se, inscreve-se sobre si mesma, numa re-escrita perpétua.”¹⁵

Então, se admitimos que o moderno é um diálogo crítico com a tradição, essa crítica seria algo que repercute no passado, o revive e torna-o presente, não de modo integral, mas como feixes que se projetam em direção ao futuro. A modernidade, assim, não se configuraria como mera repetição do passado, mas, pela crítica, poderia presentificá-lo na forma de ruínas, porque trazem para o presente, não o passado, e sim seus vestígios, seus rastros.

Diante desse quadro, o que se percebe é que, para a Educação “viver em uma esfera política sem autoridade significa ser confrontado de novo com os problemas elementares da convivência humana”.¹⁶ Dificilmente, podemos conceber a efetivação de objetivos pedagógicos numa escola que não opere por consensos mínimos, considerando como mínimo aquilo que é fundamental. Portanto, frente ao

¹² ARENDT, op cit., p.131.

¹³ FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar (1914). *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 27, n. 51, p. 125 – 136, jul. 1994.

¹⁴ GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006. p.104.

¹⁵ LYOTARD, op cit., p. 37.

¹⁶ ARENDT, op. cit., p.187.

enfraquecimento da noção de autoridade, a Educação, necessariamente, tem que encontrar, ou inventar, formas de operar na ausência de uma referência unívoca de organização social, ainda que isso seja feito de forma localizada, por um professor, encerrado com seus alunos em sua sala de aula, isto porque o professor e a escola têm um compromisso com o passado, mas pode-se imaginar o quão sofrível seria trabalhar isoladamente.

Concordamos com Arendt que a Educação é o modo pelo qual apresentamos o velho mundo às novas gerações, um mundo que lhes foi legado pelos antepassados. Seria, então, tarefa da Educação guardar o passado e dar acesso a ele pela transmissão da tradição. O que se coloca como problema é como fazê-lo diante dos frequentes discursos sobre a crise da escola, inserida numa crise maior, a crise da Educação, na qual os referenciais estariam perdidos, a autoridade do professor teria desaparecido e os mecanismos que se dispunha para o bom funcionamento da aula estariam deslegitimados, não tendo mais a eficácia de outrora.

Os debates se prolongam na tentativa de reinventar a Educação, de encontrar alternativas que apontem uma nova identidade para a escola. Há quem indique a necessidade da retomada dos esquemas tradicionais, criticados e abandonados nas reformas educacionais. Via de regra, em seu conjunto, esses discursos são generalizações que expressam uma compreensão ligeira das transformações por que têm passado a escola e a sociedade modernas.

Diante do exposto, os paradigmas tradicionais, e também os modernos, e o da própria Escola Nova, ficam colocados em xeque se considerarmos que vivemos uma época de trânsito, ou de crise de referenciais, que põem um desafio para a docência no sentido de investigar o processo de significação e valoração em curso na nossa sociedade. Dentro de uma crise mais ampla, a escola estaria sucumbindo e ela mesma não estaria conseguindo pensar sua permanência, sua função social. Cotidianamente, educa a jovens e crianças de modo vacilante, titubeando entre cacos de referenciais, enveredando-se em contradições das quais ela mesma não consegue se desvencilhar.

Além disso, outro fator contribui para essa crise: na dita “pós-modernidade” está colocada a presença da multiplicidade de discursos, logo, a manutenção de um único discurso pedagógico torna-se inviável, ainda mais se ele não der conta de solucionar os problemas da Educação, pois operamos segundo uma exigência de eficácia na formação que não conta com os suportes mínimos para sua efetividade. Com isso se quer dizer que, quando não estão dadas as condições para a análise,

interpretação e compreensão do sentido de propostas pedagógicas, genericamente, o que se assiste na escola são práticas que muitas vezes não convergem para objetivos mínimos.

Poderíamos nos prolongar na lista dos sinais de que a escola vai mal. No entanto, nos parece mais interessante trabalhar com algumas noções que aparecem de modo disperso nesses discursos – que soam mais como vozes agonizantes, carentes de perspectiva, sem direção e que manifestam a necessidade de um solo firme que lhes acolha e preserve. Faz-se necessário pensar o que ensinar e, portanto, como dialogar com o passado, além da necessidade de questionamentos mais profundos sobre o significado de uma ação pedagógica que possa presentificar o passado. Nesse contexto, pensar o ensino de filosofia exige a reflexão sobre o estado de coisas que a modernidade instaurou, a multiplicidade de possíveis que a razão descortinou.

Pensar se a Filosofia é o lugar do novo ou da tradição nos ajuda a pensar um velho problema que está colocado para o ensino de filosofia: ensina-se filosofia ou ensina-se a filosofar? Essa questão traz consigo a necessidade da circunscrição não só da filosofia como um campo teórico, mas dela enquanto prática do filosofar, enquanto ação pedagógica. É possível ensinar filosofia sem a tradição? Quando se ensina a tradição se ensina a filosofar? Perguntar pelo caráter do ensino de filosofia no Ensino Médio fatalmente leva ao problema da definição do que seja o ensino de filosofia.

Se por um lado, pode haver um questionamento da utilidade da filosofia e de seu ensino, de outro se pode evocá-la como o conhecimento que daria conta da fragmentação dos saberes, que auxiliaria na ressignificação do mundo ou que resgataria a significação perdida. É preciso ficar atento a esses lugares em que a filosofia pode ser colocada, mesmo que à sua revelia. Nesse quadro, o professor de filosofia é aquele que, em seu ofício, será levado a discutir que tipo de formação a escola pretende oferecer: pensar se o problema exige uma redefinição ou resgate do papel social da escola, em seus conteúdos, seus valores e significado.

Essa discussão é premente para o professor em começo de carreira, que está, no seu processo de formação prática, deslocando-se do lugar de aluno para o de professor. Nessa posição, terá que lidar com uma variedade de problemas, muitas vezes, insolúveis ou intransponíveis, a começar pelo despreparo e desinteresse dos alunos, a indisciplina presentes na sala de aula, e os conflitos entre os discursos pedagógicos vigentes na Educação. No entanto, os obstáculos não param aí. Nota-se

que a escola é visitada por modismos pedagógicos que não têm feito senão operar à maneira das práticas tradicionais da Educação – utiliza-se do argumento de autoridade, desqualifica-se a prática do professor e impõe-se uma nova doutrina pedagógica. São frequentes os discursos vagos, voltados para a sala de aula, que, a pretexto de uma orientação para uma prática pedagógica reflexiva e renovada, normatizam a ação dos professores. Em verdade, não chegam nem a normatizar. Por serem vagos, produzem desorientações que culminam, senão noutra crise: a da própria prática docente. Percebe-se que as exigências para o professor iniciante são muitas e que é necessário que ele compreenda com clareza os discursos que circundam a sala de aula, para que, a partir de estudos de casos ou de sua própria experiência, possa analisá-los, criticá-los e aderir a eles se for o caso, mas, acima de tudo, produzir criticidade e fazer da reflexividade sua prática.

Necessário, ainda, é compreender os documentos de envergadura nacional que trazem diretrizes para o trabalho do professor, observando suas proposições e aquilo que se constitui como normatização, bem como as implicações que podem ter sobre uma área de conhecimento que carrega uma história de vinte e seis séculos. Portanto, trata-se de compreender claramente o que significa ensinar filosofia na escola, seu lugar e objetivo, inseridos numa proposta pedagógica que direciona o trabalho escolar para determinados fins. É certo que o professor terá que se haver com aqueles problemas aqui levantados sobre a crise da Educação. O que se quer frisar é que sem metas para a prática pedagógica, claramente elaboradas, é arriscado propor ou formular um programa para o ensino de filosofia.

Portanto, para encontrar respostas a questões que rondam a sala de aula de filosofia é preciso fazer uma discussão sobre o caráter desse ensino, seus limites e possibilidades quanto às ações pedagógicas e questionar se sua ação estaria mais próxima à de um *flâneur*, um narrador sucateiro, que trabalha com os cacos que recolhe de uma dada realidade social. Portanto, perguntar se o professor de filosofia seria aquele que junto ao aluno procuraria reelaborar o mundo, e se para tanto seria necessário esquecer o passado ou se caberia tentar resgatá-lo e ressignificá-lo, reinventando o mundo.

1.2 – A formação de professores de filosofia

Hoje, para quem passa por um curso de bacharelado, seguido da licenciatura, e vai para a sala de aula, a experiência de lecionar, de tentar exercer a docência, na maioria das vezes, é traumática. Há dois fatores decisivos que levam a essa caracterização da docência: a escola está degradada, senão em ruínas; a sala de aula enquanto espaço de ensino-aprendizagem é praticamente inexistente; e a formação adquirida ao longo da graduação não se conforma à realidade escolar, isto é, todo o conhecimento adquirido ao longo de uma formação para a docência não está servido dos meios para o exercício dela. Há duas razões para isso: explosão vertiginosa e desordenada do ensino básico e expansão acelerada e mal estruturada do ensino superior. O resultado é a má qualidade do ensino escolar e a má ou inadequada formação ofertada nos cursos de licenciatura. Se nesse quadro desolador observarmos a situação do ensino de filosofia, o problema pode ser ainda mais grave.

Nos últimos oitenta anos, nossos sistemas de ensino básico e superior passaram por várias transformações, muitas delas produto de reformas políticas. De um modo geral, no século XX, alguns avanços foram alcançados na Educação de nosso país: é só a partir da década de 1930 que a Educação entra em pauta no Brasil e é incorporada à agenda política nacional. Entretanto, o ensino de filosofia ficou de fora; em raros momentos esteve presente nos currículos escolares, e mais rara ainda foi sua discussão no meio acadêmico. Assim, se a situação é sofrível para os jovens licenciados, para os licenciados em filosofia ela é mais delicada ainda. Desde a fundação dos primeiros cursos de filosofia no país, o ensino da filosofia raras vezes foi tema de pesquisa sistemática da área, tampouco a formação do professor em filosofia para o nível médio. São poucas as produções acadêmicas encontradas sobre o assunto. Destacamos duas que nos parecem pertinentes a nossa discussão por trazerem posicionamentos basilares e que serão posteriormente comentadas. São elas: Jean Maugüé¹⁷ e Gerárd Lebrun¹⁸.

No entanto, se considerarmos que as investidas realizadas até agora nos programas de formação de professores malograram, como demonstra a atual

¹⁷ MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 5, fase 6, n. 20, São Paulo, out./dez., 1955.

¹⁸ LEBRUN, Gerárd. Por que filósofo? *Estudos Cebap*, São Paulo, v.15, p. 148-153, jan./fev./mar., 1976.

precariedade do ensino¹⁹, pode ser que a Filosofia tenha escapado dos vícios nos quais a Educação tem se enredado e que se repetem a cada nova reforma. Pode-se imaginar que, agora, com a obrigatoriedade de seu ensino nas escolas de nível médio, ela poderia iniciar um caminho de reflexão sobre a formação do professor de filosofia, o currículo da disciplina e seu ensino, livre dos erros cometidos no passado. É possível começar seus trabalhos a partir de outro patamar, superando os percalços sofridos na história da Educação brasileira. Por outro lado, podemos pensar que a Filosofia não percorreu o caminho pelo qual as demais áreas passaram e que, portanto, não enfrentou aqueles problemas que emergem da relação entre a cultura brasileira e questões da Educação, isto é, o modo pelo qual o país tem construído seu projeto de emancipação cultural e intelectual. Nessa perspectiva, os desafios seriam ainda maiores.

Para problematizar essas questões é preciso observar tanto as propostas de inclusão da Filosofia no currículo escolar, como as histórias do ensino de filosofia no nível superior e da formação do professor secundário, às quais está atrelada a missão pedagógica assumida pela universidade desde sua origem. Necessariamente, será preciso tocar em questões mais amplas, relativas à Educação como um todo e seus processos de desenvolvimento.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, surgem as primeiras universidades brasileiras, como espaço próprio do ensino superior. Para a época, a universidade representava um projeto moderno de formação, expressão do rompimento com as estruturas coloniais e do desejo de desenvolvimento de uma intelectualidade propriamente brasileira. O que se tinha em termos de ensino superior até a década de 1930 se restringia às escolas de ensino superior voltadas para a formação de profissionais liberais.

Esse movimento vinha somar-se à preocupação com o desenvolvimento de uma formação tecnológica, manifestando-se com mais força no estado de São Paulo, que, em razão de seu desenvolvimento econômico, criou, em 1934, a Universidade de São Paulo visando atrelar a formação de profissionais à de pesquisadores. Outras duas importantes experiências foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (1931) e a Universidade do Distrito Federal (1935), essas duas últimas fundidas na

¹⁹ É preciso lembrar que essa precariedade não pode ser imputada exclusivamente à má formação de professores. Ao que tudo indica, a principal causa da precariedade do ensino está na insuficiência de investimento em políticas públicas e que, portanto, os problemas da formação de professores decorrem disso.

Universidade do Brasil em 1939. Embora de modelos distintos, o que há de comum entre elas é a concepção de formação que orientaria sua organização e estruturação: a noção de *Bildung* alemã.²⁰ Assim, importou-se a concepção de universidade vigente na Europa, que tinha na Faculdade de Filosofia a função de realizar a integração dos saberes.

Embora o modelo de formação fosse o da *Bildung*, a Reforma Francisco Campos (1931) concebia uma universidade centralizada na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que exerceria o papel da Faculdade de Filosofia (modelo humboldtiano), mas teria também como um de seus focos a formação de professores, algo que se colocava como necessário para o desenvolvimento do país. No entanto, o que falou mais alto na fundação da universidade foi a ideia de um centro integrador – reunindo os cursos de ensino superior já existentes no país – que tivesse, em primeira instância, a missão de constituir um núcleo de estudos da alta cultura e produção de pesquisa científica desinteressada.

Apesar da grandeza do projeto da Reforma Francisco Campos, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, o projeto de centro universitário que vingou foi o da Faculdade de Filosofia e Ciências. Embora vencedora, assim mesmo, a Faculdade de Filosofia encontrou resistência das demais escolas de ensino superior quanto àquela função integradora que pretendia assumir. Diante dessas circunstâncias, aquilo que tinha por finalidade superar o movimento de especialização imprimido pela predominância da corrente positivista no país vai fracassando e a principal tarefa da Faculdade de Filosofia tornou-se a pesquisa e a formação de professores.

Analisando o caso da Universidade de São Paulo (USP), que já na sua fundação cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Nilton Sucupira²¹ observa que o projeto da Faculdade de Educação fracassou:

Na época, ainda não havia amadurecido suficientemente a consciência dos problemas educacionais, nem se generalizara a convicção de que o

²⁰ *Bildung* é cultura como formação, algo que socialmente se formula no tempo e que tem por finalidade introduzir o mundo para aqueles que estão chegando. Assim, formação significa aprendizagem da tradição, aquilo que molda os indivíduos no corpo social, mas que, também, simultaneamente constitui suas subjetividades. É na presença do outro, numa relação de alteridade, que um indivíduo se forma e ganha identidade. Desse modo, o processo de construção das subjetividades se dá pela absorção de modelos que vão sendo oferecidos pela cultura, com os quais os indivíduos vão se identificando. O resultado final são personalidades em harmonia com a sociedade na qual estão inseridas, mas, também, personalidades que se apropriaram da cultura e se integraram a ela.

²¹ SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de filosofia à faculdade de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, abr/jun, 1969. p. 261-276.

educador carecia de uma formação técnico-profissional especializada para a qual se tornava indispensável uma instituição própria. Faltavam os suportes culturais e as motivações sociais necessárias à criação de uma Faculdade de Educação.²²

Para ele, havia uma má consciência na universidade que a levava a crer que a formação de professores era algo menor, o que permite compreender porque faltou investimento na elaboração de uma concepção de métodos e objetivos para a formação pedagógica profissional; daí a opção pela Faculdade de Filosofia em detrimento do projeto de Francisco Campos, que previa a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

A análise de Sucupira é contemporânea à Reforma de 1968, quase que simultânea. Nessa condição, além de observar a questão da formação pedagógica, ele também refletiu sobre as razões que teriam provocado o fim desse fracassado centro universitário. Para ele, o projeto da Faculdade de Filosofia, enquanto integrador dos saberes teria findado por se tratar de um projeto anacrônico: haveria uma incompatibilidade entre os ideais dessa instituição com a prática e o espírito do ensino superior já existente no Brasil, de caráter pragmático e sem tradição na pesquisa científica. Durante quase cinquenta anos, não se teria conseguido superar os antagonismos existentes na universidade desde sua fundação, colocados pelos princípios pragmáticos dos positivistas que imperava nas escolas tradicionais de ensino superior e os princípios da *Bildung* que orientavam o projeto da Reforma Francisco Campos.

Desse modo, para Sucupira, os valores predominantes na universidade teriam sido o mais forte elemento impeditivo para a consolidação do projeto integrador da Faculdade de Filosofia enquanto centro universitário, isto é, aquele projeto moderno de integração dos saberes. Sua extinção, em 1968, teria se dado por se tratar de um modelo de universidade ultrapassado para a época: aquela sociedade que desejava ser moderna já percebia que a universidade não poderia se constituir em bases tradicionais, isto é, a partir de uma perspectiva integradora do saber. Era como se a sociedade percebesse que aqueles grandes sistemas explicativos, que atravessaram séculos dando conta do real, já não tivessem mais a eficácia de outrora. Portanto, sob essa perspectiva, podemos compreender porque na Reforma de 1968 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi dissolvida e a universidade encaminhou-se para a

²² Ibidem, p. 263.

especialização: manter a Faculdade de Filosofia como centro seria permanecer no anacronismo, tentar retroceder para um passado, uma tradição, diga-se de passagem, nunca vivida pelo país.²³

Assim, há que se considerar que a universidade se formou pela justaposição da Faculdade de Filosofia aos tradicionais cursos de formação de profissionais liberais. Esse modelo híbrido que perduraria até a Reforma de 1968, quando se procurou superar os antagonismos presentes na universidade entre os setores mais conservadores e os mais modernos, colocados pela organização tradicional de carreiras e pelo isolamento dos cursos, foi feita também para atender à crescente demanda por profissionais de nível superior. Essa reforma que ambicionava a autonomia universitária e uma nova organização produziu outra universidade que até hoje não deu conta de resolver tais contradições²⁴, tampouco deu conta de oferecer uma formação pedagógica adequada às necessidades do país.

Portanto, o surgimento da universidade é marcado por tensões que perpassaram vários períodos e ainda hoje repercutem. Aqui, esse problema será abordado no tocante à questão da formação de professores, seja para o nível médio, seja para o superior, no sentido de verificar as consequências da não efetivação da missão pedagógica assumida pela Faculdade de Filosofia, missão que contribuiria para a modernização e emancipação do país. Atingir esse objetivo implica em resgatar a história dos primeiros cursos universitários instituídos no país e os projetos criados para dar conta da demanda de professores que a democratização do ensino trouxe.

Desde a fundação das primeiras universidades brasileiras, a formação de professores era nomeada de licenciatura. Na USP, em 1939, o curso de Licenciatura passa a ser estruturado em três (03) anos de bacharelado e um (01) ano de formação pedagógica nas áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, habilitando professores para lecionar no nível secundário. Quanto às disciplinas técnicas e artísticas, embora estivessem presentes nos currículos escolares, não possuíam licenciatura.

²³ No entanto, fica ainda uma questão: o projeto da Faculdade de Filosofia teria fracassado por que é anacrônico ou por que nunca fomos modernos? Não teríamos pulado a modernidade indo direto para a ruína dela – massificação do ensino, massificação inclusive dos saberes e, consequentemente, um empobrecimento da formação do professor?

²⁴ Se adotarmos a perspectiva, exposta no primeiro capítulo, da impossibilidade de produção de uma unidade integradora, teríamos que admitir que não há contradição, mas que tal processo de especialização não concorre com aquela vontade de integração dos saberes, uma vez que as condições para essa integração não estariam dadas.

Quando da formulação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 (1961), a sociedade brasileira já demandava por profissionais com formação de nível médio e as políticas educacionais foram no sentido de atender à necessidade de massificação do ensino. Nas décadas de 1950 e 1960, houve um crescimento expressivo de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em todo o país. Porém, o crescimento foi mais expressivo no setor privado; isso porque uma Faculdade de Filosofia era uma instituição de ensino de baixo custo, que não exigia laboratório e demais equipamentos: ofereciam os chamados cursos fáceis.

Além do mais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.244 (1942) já trazia algumas mudanças que contribuíram para o crescimento do setor privado no ensino superior: ela dividiu a escolarização básica em dois níveis, o ginásio, compreendendo um curso de 4 anos; e o colegial, compreendendo um curso de três anos, ofertado nas modalidades clássico e científico. Essa divisão exigia que as instituições de ensino superior acompanhassem essa dualidade. Sendo assim, gradualmente certas instituições passaram a se encarregar da formação de professores para o ensino secundário, as Faculdades de Filosofia, e outros institutos se encarregaram de formar professores para as disciplinas específicas do ensino secundário técnico. Somada a essa demanda, a LDB de 1962 permitia a existência de faculdades independentes de um centro universitário. Em 1965, já existiam quinhentos cursos de licenciatura espalhados pelo país. Essa nova condição permitiu a ampla expansão do ensino superior. Para Vera Candau,²⁵ esse foi o elemento mais forte que teria contribuído para o fim da originária função de integração da Faculdade de Filosofia.

Nessa época, ocorre ainda outra mudança: o bacharelado e a licenciatura são desvinculados, é criado o currículo mínimo da licenciatura e entram em vigor os chamados “exames de suficiência”, que tinham como finalidade tornar aptos aqueles que não tivessem passado pela Faculdade de Filosofia. Amélia Castro²⁶ resalta que, nesse período, o conceito de licenciatura se referia à preparação do professor para o ensino no nível secundário; não se tratava mais do nome do título obtido por aquele que se formava na Faculdade de Filosofia.

Outro elemento relevante que marca uma transformação na formação do professor na década de 1960, e não pode ser esquecido pela sua importância, é o fato

²⁵ CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC, 1987. p. 16.

²⁶ CASTRO, Amélia Domingues. A Licenciatura no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out/dez, 1974. p. 636.

da prática de ensino deixar de ser oferecida pelos Colégios de Aplicação. Com a Reforma de 1968, esses colégios ganham o caráter de escolas de experimentação e demonstração, e a prática de ensino – parte fundamental na formação pedagógica – passou a ser realizada nas escolas das comunidades, sem que nenhuma melhoria na estrutura de trabalho dos professores em exercício no ensino básico tivesse sido feita. Essas escolas passaram a acumular mais uma tarefa, fatalmente mal sucedida. Se ainda observarmos a massificação escolar e o fato de que o professorado em exercício já era egresso de cursos de licenciatura curricularmente empobrecidos, facilmente concluímos que o estágio enquanto modalidade de formação prática do licenciando não era efetivo.

Além disso, na Reforma de 1968, a Faculdade de Filosofia é desmembrada,²⁷ dando lugar a diversas unidades voltadas para áreas especializadas, e a Faculdade de Educação é criada com a finalidade de desenvolver formação pedagógica de professores. Apesar das pequenas reestruturações porque foi passando até a Reforma de 1968, depois dela, a licenciatura, de fato, sofreu poucas mudanças, embora tivesse agora alocada numa unidade própria. Isto porque o esquema 3 + 1²⁸, vigente desde 1939, permaneceu no currículo de forma oculta.

Com a Reforma, os currículos tornam-se genéricos. Pretendia-se oferecer uma formação geral, de modo que o “professor [fosse] capaz de lecionar em áreas mais amplas e integradas de estudos e atividades”.²⁹ Para tanto foram criadas as licenciaturas curtas e as licenciaturas longas sofreram uma redução da carga de horas-aula. Além disso, novas licenciaturas foram criadas para regularizar a situação das disciplinas técnicas e artísticas. Houve, ainda, a flexibilização da licenciatura, que passou a ser realizada na forma de complementação de estudos, permitindo àqueles que passaram por cursos técnicos obterem a formação pedagógica. Não há dúvida de que a formação pedagógica continuava a ser a parte menos relevante.

²⁷ De forte influência americana, a Reforma promoveu a reestruturação da universidade em departamentos, institutos básicos, com currículos básicos e profissionalizante, organizados por semestre e na forma de créditos. Com ela, aquela vertente pragmática e especializadora presentes na cultura do ensino superior brasileiro permaneceu latente.

²⁸ A Licenciatura consistia num curso de nível superior, do qual três anos eram dedicados ao Bacharelado e o último ano para formação pedagógica, realizada através do *Curso de Didática*. Toda a formação era ofertada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que ao final do curso oferecia o diploma de Licenciado.

²⁹ Ibidem, p.644.

O que a Reforma realmente pretendia era atender às diferentes necessidades das diferentes regiões do país. Castro³⁰ aponta que, frente à demanda por professor, pensava-se ser suficiente que sua formação correspondesse ao nível no qual ele fosse lecionar. Diante dessa perspectiva, aquele projeto de formação de professores que nasceu junto às Faculdades de Filosofia se vê mais do que nunca enfraquecido, especialmente com a transferência da formação pedagógica para as Faculdades de Educação, pois isto significava tratar a formação pedagógica como coisa de especialista, retirando qualquer preocupação e responsabilidade dos cursos de Bacharelado.

Entretanto, há que se destacar o que apareceu de realmente novo na Reforma: a transformação da Prática de Ensino em objeto do currículo, e a ela o estágio vinha atrelado. O problema é que essa formação recebia a rica contribuição dos Colégios de Aplicação – que ofereciam condições para que o estágio fosse realizado de maneira produtiva e consistente –, e estes haviam deixado de ser espaço de formação do curso de licenciatura para ganhar o caráter de escolas experimentais. No máximo, a contribuição por eles oferecida à formação de professores se daria de forma indireta. As escolas da comunidade tinham se tornado o espaço do estágio. Isso se deu por razões econômicas, uma vez que os Colégios de Aplicação tinham um alto custo e não tinham capacidade para atender o contingente de licenciandos provenientes do ensino superior massificado. Tal como aponta Helena Sampaio,³¹ estaria aí um dos maiores problemas na formação do professor: a progressiva e acelerada expansão do ensino superior através dos cursos de licenciatura, pela ampliação de vagas no setor público, mas também pela criação de novas instituições de ensino superior, via setor privado, através de incentivos governamentais.³²

O agigantamento do ensino superior também foi gerador de outro problema: as más condições de trabalho e de formação do professor para o nível superior. Como resultado, o que se teve no país, durante as décadas de 1970 e 1980, foi a existência de diferentes qualidades de cursos e profissionais de nível superior. Verdadeiramente, o que se assistiu no decênio de 1970 foi uma nova, acelerada e

³⁰ Ibidem, p.644.

³¹ SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. p. 15.

³² Durante a década de 1970, o setor privado abriu centenas de cursos para as áreas sociais e profissionalizantes, porque de menor custo, chegando às regiões nas quais a iniciativa pública não chegava. Desse modo, as faixas sociais de baixo poder aquisitivo e de formação básica precária começaram a alcançar o nível superior.

desordenada expansão do ensino superior através da criação de inúmeras Faculdades de Educação, de modo mais intenso e descontrolado do que o crescimento das Faculdades de Filosofia, o que teria provocado uma maior desqualificação da licenciatura. Esse processo de crescimento sem o devido planejamento e qualificação de professores contribuiu de modo substancial para o desprestígio dos cursos de formação de professor, acentuando a ideia de que essa seria uma formação menor.

Para não dizer que, desde a fundação das primeiras universidades brasileiras, a Educação ficou completamente abandonada, é preciso reconhecer que algo foi feito, ainda que via reforma da licenciatura. É preciso também reconhecer que as soluções adotadas foram ineficientes – em toda a história da licenciatura, a formação oferecida sempre foi eminentemente teórica e a prática de ensino propriamente não se efetivava. O resultado foi o rebaixamento da formação pedagógica a reboque da massificação do ensino secundário.

Feitas essas constatações, que nos auxiliam a montar um quadro histórico que possibilita circunscrever as condições gerais da Educação e, portanto, o processo de formação do professor, é preciso, ainda, tomar algum cuidado para não correr o risco de dizer que não houve a preocupação com a qualidade da formação do professor: a criação da Faculdade de Educação foi uma tentativa de superação dos problemas colocados pela explosão escolar acompanhada da expansão desordenada do ensino superior através das Faculdades de Filosofia, pelos “cursos fáceis”. Segundo Sucupira,³³ a Faculdade de Educação³⁴ representaria a efetivação de uma unidade de ensino superior destinada à formação de profissionais em Educação. Para ele, as “tarefas educacionais” teriam alcançado um nível de complexidade muito alto e exigiam a formação especializada. Logo, a criação da Faculdade de Educação não seria um resíduo do fracasso da Faculdade de Filosofia, mas sim uma necessidade social colocada pela expansão escolar, o que caracterizaria a Educação como um “campo vital” que ocuparia uma dimensão de caráter existencial na sociedade.

Em síntese, o que podemos concretamente afirmar que mudou com a Reforma de 1968 foi a massificação do ensino básico – pela reorganização do sistema de ensino e pela implementação da escolarização obrigatória de oito anos – e do ensino superior. Entretanto, o problema “*o quê e como ensinar*”, que deveria ser objeto de investigação da Educação e questão central na formação do licenciando, permaneceu

³³ SUCUPIRA, op. cit., p. 275.

³⁴ De inspiração americana, seguindo a tendência dos *Teachers College*.

tal como na sua origem: foi pouco enfrentado. Mesmo com intensos debates realizados na comunidade acadêmica em torno da questão da formação de professores, poucos avanços foram alcançados nesse sentido, em particular no ensino de filosofia.

Passados mais de vinte anos da Reforma, a situação encontrada na universidade não mudou muito: na maioria dos cursos, os alunos ingressam pelo bacharelado e tem uma formação toda voltada para a pesquisa. Como o contingente de bacharéis não é absorvido pelos cursos de nível superior, muitos deles vão completar a formação na Faculdade de Educação: buscam a formação pedagógica como alternativa para o ingresso no mercado de trabalho. Poucos escolhem a licenciatura em razão de um interesse genuíno pela docência no ensino básico. A Educação, apesar dos propalados discursos que exaltam sua importância para o desenvolvimento do país, até hoje não foi objeto de uma política pública que a encarasse com seriedade, voltando a ela todos os recursos necessários para a sua efetivação enquanto um campo do saber de suma importância, e que, sobretudo, a reconhecesse como lugar-chave no desenvolvimento da nação.

Portanto, o que se constata é que, com a criação da Faculdade de Educação em 1968, a formação de professor ganha um caráter de especialização – distanciando-se mais ainda daquele inicial projeto integrado –, não só porque com ela é criado o curso de pedagogia, mas porque a universidade ganha uma unidade inteiramente voltada para a Educação, na qual se daria a formação de professores para o ensino básico e a produção de pesquisas em educação.

Era de se esperar que com essa nova faculdade a qualidade da formação de professores tivesse dado um salto significativo. No entanto, de lá para cá, o ensino superior dirigido para esse segmento permaneceu precário. As reformas realizadas nos últimos quarenta anos foram insuficientes: ou porque não pretendiam verdadeiramente solucionar os problemas já existentes, seja porque foram elaboradas e executadas de baixo para cima e com prazo exíguo para sua reformulação, ou porque foram mal formuladas e incapazes de acompanhar a acelerada massificação do ensino básico e superior.³⁵ O quadro não é nada animador: há décadas os

³⁵ Nesse período, um grande contingente de professores foi rapidamente credenciado para lecionar e programas de aperfeiçoamento foram realizados numa tentativa desesperada de melhorar a qualidade do professorado em exercício. Tais medidas não contribuíram para a melhoria da formação oferecida nas escolas, pelo contrário, o problema se agravou e os alunos egressos do secundário começaram a chegar à Universidade com uma formação ainda mais precária.

professores têm sido mal preparados, e a má qualidade dessa formação certamente também pode ser atribuída à origem dos cursos de licenciatura, que ainda não deram conta de, sozinhos, alcançarem grandes avanços naquela que talvez seja a maior questão da Educação: “*o que e como ensinar*”.³⁶

Ainda em 1984, preocupada com a classificação dos cursos de formação de professores como “nível superior de segunda categoria”, Beatriz Fétizon escreve *Educar Professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo*³⁷. Nesse trabalho, a educadora e filósofa atua em duas frentes: a constituição dos cursos de formação de professores (procurando compreender a gênese dos problemas da Educação) e a apresentação de uma proposta de formação de professores elaborada a partir de sua análise sobre os problemas que circundam o modelo de formação vigente na Universidade de São Paulo.

Fétizon vai em busca de alternativas para a formação de professores, pois, para ela, com “uma ‘*Faculdade de Educação*’ (na qual se entende que o professor é um educador), o professor de ensino médio não se beneficia nem de uma formação geral (pois estava extinta a Faculdade que a assegurava), nem de uma formação pedagógica (reservada aos ditos ‘*especialistas em educação*’, tais como administradores, inspetores e supervisores)”.³⁸ O tom de denúncia do texto configura-se como um alerta aos docentes universitários, chamando-os à responsabilidade enquanto formadores e pretende provocá-los a observar para as contradições entre o discurso pedagógico e a prática docente.

Nesse sentido, Fétizon propõe que a Faculdade de Educação da USP constitua-se como “centro de pesquisas educacionais”, funcionando como pólo irradiador:

A Universidade que forma professores tem que ser o centro de onde emanam e onde se apreciam os estudos e os diagnósticos das necessidades educacionais *do sistema para o qual os forma*.³⁹

No entanto, há mais de duas décadas da apresentação dessa proposta à Universidade, encontramos a formação do professor com os mesmos problemas e

³⁶ Há iniciativas – amplas, mas ainda um pouco tímidas – do governo federal que vêm auxiliar esse trabalho de formação de professores tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN/2008) e a Coleção Explorando o Ensino (2010), todas publicações do MEC.

³⁷ FÉTIZON, Beatriz A. de M.. *Educar Professores? Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo. Estudos e Documentos*, São Paulo, FEUSP, v. 24, 1984.

³⁸ Ibidem, p. 162.

³⁹ Ibidem, p. 188.

ainda relegada a segundo plano. No primeiro semestre de 2008, a Universidade de São Paulo começou a implementar no bacharelado disciplinas voltadas para as questões do ensino numa tentativa de desonerar a licenciatura e somar esforços no projeto de formação de professores. E é com desânimo que assistimos as unidades especializadas, em particular o departamento de filosofia, ministrarem cursos teóricos deslocados do pedagógico. Na maioria dos casos, os docentes que têm assumido essas disciplinas estão despreparados: desconhecem a escola, a sala de aula da atual escola brasileira, o objeto para o qual essas disciplinas estariam destinadas.

Uma nova reforma começa a ser realizada e não há no horizonte uma paisagem de transformação a se configurar. Em breve, faremos um século de Universidade e poucos avanços terão sido alcançados na Educação brasileira, como se uma névoa pairasse sobre nossa intelectualidade, que quer desenvolver pesquisa, mas não investe esforços na formação de professores. Parece não compreender que a formação escolar determina a qualidade dos futuros bacharéis.

Se até hoje os cursos de bacharelados continuam a ter mais força na universidade, mesmo que um número expressivo de seus egressos acabe por migrar para a Educação, pois enquanto pesquisadores não encontram colocação na academia pelo excesso de profissionais disponíveis, imaginar que a formação dos professores universitários deveria incluir uma formação pedagógica, e não estritamente especializada, é caminhar na contramão do que vem se entendendo por formação. Não se pode supor que a formação dos bacharéis dispensa a didática (ainda que adequada ao nível superior) e que pela formação de pesquisador se daria a formação do professor universitário. Logo, a formação pedagógica é de extrema importância, inclusive para a docência em nível superior.

Quando se é professor, também se é mestre, pedagogo, independentemente do nível para o qual se leciona. Assim, o que se pretende afirmar não é a ideia de que a pesquisa seria algo menor, ou que seria possível haver alguma formação, em qualquer área, sem que o aluno desenvolvesse pesquisa, ou sem apropriar-se das metodologias próprias à pesquisa. Não se pode supor que a produção do conhecimento possa ser realizada sem pesquisa, e reconhecer isso só reforça a ideia de que o papel da universidade não seria ilustrar, informar, mas sim formar, oferecer os subsídios para a produção do conhecimento.

O que queremos ressaltar, é que o professor de filosofia que teve no curso de bacharelado a pesquisa como tópico quase que exclusivo de sua formação não está

suficientemente preparado para enfrentar a amplitude dos tópicos do curso de licenciatura, observando-se os conteúdos teóricos e a dimensão prática do ensino. Sua formação foi severamente especializada, e a brevidade do curso de licenciatura leva ao fracasso sua intenção de possibilitar uma integração da formação à dimensão prática do ensino e à realidade escolar. Desse modo, fica quase que exclusivamente para a experiência docente a tarefa de integração dessas esferas de conhecimento e atuação. Considerando a precariedade das condições de trabalho e as lacunas oriundas do processo de formação do professor, é de se duvidar que muitos resistam aos primeiros anos de magistério.

1.3 - A especificidade da filosofia e dos objetivos de seu ensino

Ainda são frequentes os questionamentos sobre o ensino de filosofia no nível médio, expressando certa desconfiança sobre sua efetividade. Certamente, muitos deles pautados por um paradigma de ensino, talvez de uma escola francesa ultramar, muito distante das atuais condições presentes no ensino brasileiro. A distância entre uma escola ideal, que ofertaria todas as condições para o bom desenvolvimento de um curso de filosofia, e nossa escola real se acentua mais ainda se considerarmos a diversidade de condições que podem ser encontradas num país de dimensões continentais e que a menos de um século começou a se ocupar com a Educação.

Embora a Educação seja um projeto que tem ganhado certa atenção e investimento das políticas públicas e da academia e tenhamos testemunhado inúmeras mudanças e transições, passando por algumas transformações políticas, nas últimas quatro décadas dessa recente história, o ensino de filosofia sobreviveu nas sombras, correndo o risco de cair no esquecimento. Em razão de uma aglutinação de forças políticas, eis que a filosofia, outrora retirada do currículo escolar, é novamente chamada a exercer papel na formação das novas gerações⁴⁰. Esse evento tem feito com que algumas reflexões acerca do ensino de filosofia sejam resgatadas e, simultaneamente, exigido esforços de uma área de conhecimento que pouco se ocupava com o debate sobre seu ensino. A volta da filosofia à sala de aula impõe aos filósofos a tarefa de pensar o ensino de filosofia, tanto naquilo que se refere às estratégias de ensino, quanto à sua disciplinarização.

Quando da discussão do caráter formador da filosofia, encontra-se na literatura, de modo bastante recorrente, abordagens sobre o ensino de filosofia que remetem à dicotomia “ensino de filosofia ou ensino do filosofar”. Entendemos que o que mobiliza essa pergunta não é só uma vontade de resposta, mas a exigência de uma posição sobre os fundamentos e os objetivos dessa formação, o que com ela se pretende e quais são os compromissos assumidos nessa prática de ensino.

No tratamento desse problema é importante considerarmos a análise de Franklin Leopoldo e Silva⁴¹ quando discute posições quanto ao ensino de filosofia,

⁴⁰ Em 02 de junho de 2008, José de Alencar, presidente da República em exercício, sanciona a Lei nº 11.684 que altera o Art. 36 da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no Ensino Médio.

⁴¹ Análise presente, principalmente, em dois textos: SILVA, Franklin Leopoldo e. Currículo e formação: O ensino da Filosofia. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.20, n.63, 1993 e SILVA,

bem como o caráter formador da disciplina e as renúncias que se fazem quando se opta por um ensino pautado na história ou em temas da filosofia. Parece-nos que, de certo modo, o autor se desvencilha desta dicotomia para abordar os modos como a tradição filosófica poderia ser compreendida num curso de filosofia. Estaria, portanto, mais interessado em demonstrar que num curso de filosofia não se pode prescindir da história da filosofia,⁴² quer esta seja tomada como centro, quer como referência. A reflexão de Franklin caminha no sentido de situar as questões do ensino de filosofia e acenar para o professor possibilidades de entrada na filosofia.

Quando a opção estratégica é pela história da filosofia como centro, o trabalho estaria focalizado no estudo de sistemas filosóficos e filósofos em ordem cronológica, permitindo a familiarização do aluno com diversos problemas filosóficos e as soluções apresentadas.⁴³ Essa via possibilitaria maior compreensão dos conceitos e das soluções no âmbito de cada sistema, porque mostraria como alguns problemas e respostas são elaborados em oposição a posicionamentos passados. No entanto, seria preciso cuidado para não dar ao aluno a falsa impressão de que as filosofias se constituem ao longo do tempo em oposição umas as outras.⁴⁴ Também seria preciso dimensionar se numa dada escola, que dispõe de certas condições para o ensino de filosofia, os alunos estariam aptos para esse trânsito; melhor dizendo, se o professor encontraria condições objetivas para realizar um estudo aprofundado de uma e outra filosofia e contrapor-las sem que perdesse o envolvimento de grande parte dos alunos. Consideramos que, talvez, esse percurso seja excessivamente exaustivo, e requer do professor grande habilidade na seleção e recorte dos textos. Além disso, há outro elemento que também deve ser considerado na adoção dessa alternativa: a necessidade de compreensão das marcas histórico-culturais e as dificuldades para desvendar o discurso por trás da linguagem expressiva de cada filósofo.⁴⁵

Quando a história da filosofia é colocada como referência e a opção do professor é pelo recorte temático, servindo-se, para a articulação do tema, de filósofos e sistemas filosóficos, estes podem ser tratados de forma independente e na

Franklin Leopoldo e. História da filosofia: centro ou referencial? In: NILSEN NETO, Henrique (org.). *Ensino de Filosofia no 2º. Grau*. São Paulo: SEAE/Sofia Ed., 1986.

⁴² SILVA, F. L., 1993, *idem*, p. 801.

⁴³ SILVA, F. L., 1986, *idem*, p.156.

⁴⁴ *Idem*.

⁴⁵ *Idem*, p. 158.

medida do necessário.⁴⁶ Pode ser que essa alternativa gere maior interesse, já que os temas podem ser escolhidos em função de sua atualidade, ou de questões prementes entre os alunos. Além disso, o confronto com mais de um filósofo ou sistema colocará o aluno em contato com uma diversidade de posições, o que pode enriquecer sua experiência filosófica.⁴⁷ Porém, talvez seja necessário sacrificar a perspectiva histórica e o aluno pode não chegar a compreender como tais problemas emergiram de um dado contexto em oposição a uma dada resposta e como, numa época, abriu-se uma nova chave de compreensão. Franklin argumenta que, por essa via, a perfeita compreensão de soluções e problemas filosóficos não é possível, e que o contexto cultural do filósofo, aquele que determina sua linguagem, não pode ser suficientemente abordado.

A partir dessas observações, consideramos que a primeira opção parece ser grande demais para o ensino médio, não só pelas atuais condições em que se encontram, mas também porque nos parece extrapolar o que efetivamente interessa num curso de filosofia de caráter escolar, ainda mais se considerarmos a carga horária de que se dispõe e a cultura da escola. Ademais, haveria aí outro problema: por vezes essa opção estaria ancorada num amplo curso de história e isso implicaria um planejamento mútuo das disciplinas de modo que alguns conteúdos já estivessem à disposição do curso de filosofia, o que raramente ocorre em razão das demandas próprias dos cursos de história.

Assim, entendemos que o professor poderá manter a história da filosofia no horizonte de suas aulas e remeter-se a ela sempre que for possível, necessário ou oportuno. No entanto, nosso maior interesse na observação dos apontamentos de Franklin é que eles nos permitem situar nossa discussão sobre ensino de filosofia a partir de um referencial bastante conhecido do professor-iniciante e, portanto, há aqui algo que precisa ser frisado: aquilo que num contexto de ensino superior poderia representar grande sacrifício para a filosofia não tem o mesmo efeito no ensino médio. Há que se compreender os limites e os objetivos de cada nível de ensino, o que pode e é desejável ser alcançado.

Se abandonarmos esses parâmetros vigentes nos cursos de bacharelado, como poderíamos pensar o ensino de filosofia na escola? Se não optamos pela história da filosofia como centro, mas elegemos os temas como núcleo organizador do curso,

⁴⁶ Ibidem, p. 159.

⁴⁷ Ibidem, p. 160

isto seria suficiente para definir os objetivos e as práticas do ensino de filosofia no ensino médio? Isto é suficiente para elucidar o que se fará com filosofia na sala de aula, em que posição o professor se coloca para com a filosofia? E não caberia, ainda, perguntar “em que consiste a especificidade do filosófico”? E se não há conteúdos básicos e métodos fixados, o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino?⁴⁸

Tentando acerrar nossa questão, podemos apontar a especificidade da filosofia, ainda que de maneira bastante simplificada, como uma *prática do interrogar*. Tomar a interrogação como norteador de uma prática de ensino teria o efeito de chamar a atenção para o caráter do que pode ocorrer no ensino de filosofia no ensino médio, que tipo de formação a filosofia pode oportunar. Nesse sentido, nossa tarefa pode ser dividida em duas etapas: responder o que é filosofia, no que essa disciplina consiste, para então nos aproximarmos de sua prática – o filosofar. Entendemos que a partir da definição de alguns referenciais mínimos se abriria passagem para uma compreensão maior quanto às possibilidades do ensino de filosofia e os obstáculos que ele enfrenta para se efetivar enquanto disciplina.

Quanto à definição do que é filosofia, nos interessa trazer à nossa discussão o que Gerard Lebrun propunha em “Por que filósofo?”⁴⁹: a filosofia não deve ser pensada como um falso saber, “um falso saber pretende possuir uma resposta para tudo”, “a filosofia não possui outra unidade além daquela de um arquipélago”. Ora se a filosofia não seria movida pela “pretensão de um saber absoluto”⁵⁰ e se seu ensino no segundo grau dificilmente pode se efetivar enquanto história da filosofia, de certa forma vamos reduzindo a filosofia a uma tarefa mais simples, mas não menos importante e essencial para a formação. O que se quer aqui é chamar a atenção para as propriedades mais fundamentais da filosofia e que por vezes é relegada a segundo plano nos curso de bacharelado. Ali a preocupação maior é com a história da filosofia e, sobretudo, com a formação do pesquisador. O investimento na elucidação do que é filosofia e como a filosofia pensa a atividade filosófica, na contemporaneidade, talvez seja algo que aconteça de modo muito pontual. Ocorre que o professor de filosofia que vai para o ensino médio precisa desses referenciais para efetivar um curso de filosofia num espaço que está atravessado pelos não

⁴⁸ FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: MUCHAIL, S. T. (org.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes; Educ, 1995. p.77.

⁴⁹ LEBRUN, Gerárd. Por que filósofo? *Estudos CEBRAP*, nº15, jan/mar, 1976. p. 148-153

⁵⁰ Idem, p.148-149.

entendidos da contemporaneidade. Assim, compreender a filosofia como arquipélago, como propõe Lebrun, ou como plano e superfície, como propõe Deleuze e Guattari⁵¹, parece ser uma chave de leitura compatível com o modo pelo qual se pode fazer filosofia no ensino médio.

O trabalho do professor seria aquele que pretende ensinar o aluno a operar coordenadas, a estabelecer referenciais, a orientar-se, a navegar nas múltiplas perspectivas construídas ao longo da história e que atuam na realidade, ou constituem-na; capacitar o aluno para a compreensão de múltiplos universos de significação, à leitura de planos que se sobrepõem e coexistem. Nesse sentido podemos entender a filosofia como um tipo de conhecimento, ou saber, que atravessa outros campos de conhecimento, outras disciplinas.

Nossa compreensão de filosofia é aquela já formulada por Lebrun:

Filosofar consiste principalmente em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície. Especificamente filosófico é o problema de compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe é infusa (é preciso que haja uma), conforme a ordem que se exprime nela (é preciso que haja uma) (...).⁵²

Nesse sentido é que Favaretto parece insistir “na necessidade de se focalizar o que é relevante ser ensinado, tendo em vista aquele mínimo de especificidade filosófica”.⁵³ Dentro de uma dada realidade escolar, o que deve haver num curso de filosofia para que ele seja considerado como tal? A questão parece apontar para a necessidade de uma clara compreensão de que exigência mínima deveria ser cumprida para um trabalho com filosofia. Se a filosofia é essa atividade de decifração, não há outro modo de compreendê-la senão enquanto exercício de “linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação”. Portanto, trata-se de encontrar aquilo que “permite discernir uma significação, uma estrutura”⁵⁴ e compreender o funcionamento de uma configuração.

Assim, Favaretto enuncia “uma concepção de ensino de filosofia no segundo grau, voltada para a determinação do ‘mínimo’ e do ‘específico’ filosóficos, levando em conta o estágio de desenvolvimento psicológico e a inserção cultural dos

⁵¹ DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2005. p. 81-110.

⁵² LEBRUN, op. cit., p.152.

⁵³ FAVARETTO, 1995, op cit., p. 78.

⁵⁴ Idem.

adolescentes”.⁵⁵ Parece-nos que essa proposição valoriza a tradição filosófica em suas exigências mínimas e não concebe o trabalho pedagógico como aquele que seria pautado por uma transmissão à revelia do contexto de cada unidade escolar. Insistimos em considerar cada escola como unidade, pois, embora possamos idealizar objetivos para o ensino, sua prática sempre estará determinada pela realidade instaurada em cada instituição escolar, e todas as incongruências que dela podem advir. Não queremos com isso sugerir que a escola e a realidade escolar não sejam dinâmicas, e que os condicionantes nelas presentes sejam definitivos. Porém, considerar que os fatores que regulam as condições de possibilidade para o acontecimento de uma aula de filosofia extrapolam o campo de ação do professor, que deve dimensionar aquilo que pode ser feito em termos de filosofia, isto é, em seu trabalho pedagógico, a aula por ele idealizada, e aquilo que é fruto de uma ordem maior na qual seu trabalho está inserido e que sobre ele atua. É relevante fazer tais considerações, pois, frequentemente, o professor de filosofia, especialmente o professor-iniciante, supõe que pré-requisitos mínimos tenham sido alcançados quando da iniciação de um curso de filosofia; isto é, equivocadamente supõe que os alunos tenham já domínio de uma variedade de conhecimentos de extrema importância para a filosofia, o que excepcionalmente ocorre nas escolas brasileiras, sejam da rede pública sejam da rede particular de ensino.

Desse modo, quando os supostos pré-requisitos mínimos para a filosofia não estão dados, é preciso que o professor de filosofia desenvolva um trabalho que permita aos alunos a sua aquisição. É preciso compreender o que pode ser adquirido, de modo a minimamente possibilitar o trânsito do aluno não só pela história da filosofia, mas também pelas questões de seu tempo; ou ainda, transitar no tempo através de referenciais filosóficos. Nesse sentido, entendemos que o mínimo seria o essencial, aquilo que Favaretto vem apontando como condição para a atividade filosófica.

Mais do que agência fornecedora de informações e significados, a filosofia em ato constitui-se em modalidade enunciativa que, pela sua especificidade, tematiza e elabora as dificuldades da produção de sentido. (...) a contribuição educativa da formação que vem do trabalho filosófico cifra-se na elaboração de “diretrizes conceituais” e de “estilos de interrogação” que permitam aos alunos adquirir meios de “orientar-se no pensamento”. Pois descobrir uma estrutura, ou organização, ou configuração onde os fatos diversos se amontoam, repetem-se,

⁵⁵ Ibidem, p. 78.

substituem-se, reciclam-se é, por si só, uma afirmação do ideal de inteligibilidade.⁵⁶

Trata-se, então, de ensinar aquela arte do *flaneur*, do coletor de detritos, de cacos da realidade, do coletor de informações que as organiza de um certo modo, numa certa configuração, e dali faz emergir sentido, significação, pela tessitura de uma trama de ideias, conceitos, argumentos, de modo a encadeá-los, instaurando uma lógica de sentido. Como salienta Favaretto: “O que mais importa é que os alunos se apoderem dos signos fortes para dominar situações, estruturar e modificar a relação dos signos”.⁵⁷

No exercício filosófico, ocorreria a prática de produção de sentido, de encadeamento, de inteligibilidade do pensamento. Favaretto, a partir das ideias de Lebrun, afirma que através do ensino da filosofia, na passagem pelos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, os alunos são levados a aprender a “‘marcar o sentido de todas as palavras’, educando-se ‘para a inteligibilidade’(...)”.⁵⁸ A inteligibilidade seria aquela capacidade de decifrar os sentidos, compreendê-los, identificar as estruturas, torná-los inteligíveis. Sua prática demarcaria a especificidade da filosofia, entendida como a aquisição de uma retórica, um domínio de linguagem, uma língua de segurança. Este poderia ser aquele “objetivo mínimo” almejado pelo ensino de filosofia.⁵⁹

Para atingir essa inteligibilidade, Favaretto sugere “exercícios operatórios”:

Em filosofia, os trabalhos operatórios visam ao desenvolvimento da habilidade em construir e avaliar proposições, em determinar os princípios subjacentes a elas, o que passa pelo sentido das palavras e pela atenção à cadeia sintática.⁶⁰

Assim, o ensino de filosofia estaria marcado por um tipo de leitura que pretende adentrar o texto, extraindo dele os significados ali presentes, que estão submersos, procurando identificar o edifício construído e a lógica de sua arquitetura. Nesse processo de formação, o leitor adquiriria a consciência de que o pensamento habita a linguagem, mas não é por ela encerrado; compreenderia que, ao mesmo

⁵⁶ FAVARETTO, Celso Fernando. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.

⁵⁷ FAVARETTO, 1995, op cit., p. 84.

⁵⁸ Idem, p. 79.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Idem, p.81.

tempo em que a linguagem suporta o pensamento, o pensamento se levanta pelo movimento da linguagem.

Para pensar bem, cumpre primeiramente dominar a língua e saber que esse domínio condiciona o modo de pensamento: ter vocabulário, dominar a sintaxe, saber o que as palavras querem dizer, saber distinguir o espírito da letra, compreender o sentido de certas expressões, etc.(...) O pensamento filosófico, mais que qualquer outro, busca esse ideal da mais perfeita unidade possível do pensamento e da língua, e isso por uma razão filosófica: a relação língua-pensamento é verdadeiramente de ordem genética, a ponto de língua e pensamento acabarem por se produzir mutuamente.⁶¹

A percepção dessa relação permite a compreensão de que as palavras, enquanto conceitos criam uma perspectiva sobre um dado problema, e que numa mudança de perspectiva ocorre uma mudança de sentido e, portanto, de significado. Assim, podemos supor que pelo exercício de leitura filosófica o leitor poderia chegar à compreensão da indissociabilidade entre pensamento e palavra. Quando se propõe que a introdução ao texto se dê pelo subterrâneo, isto é, procurando aqueles caminhos que subjazem a superfície do texto, quando se propõe a interrogação como o caminho de leitura, pode ser que se chegue à compreensão da relação intrínseca entre pensamento e linguagem.

Favaretto define o exercício de leitura como aquele que se aproxima de um “exercício de escuta” do texto. Uma leitura que permitiria o estabelecimento de uma relação entre o texto e a sua linguagem, funcionando como elaboração, desdobramento de seus pressupostos e subentendidos, buscando no subterrâneo do texto aquilo que está dito de modo sinuoso, de maneira a abrir uma teia de significados para o mundo das interpretações.⁶²

Na adoção dessa posição, podemos perceber que a aquisição de certa familiaridade com o discurso filosófico, a aquisição de um instrumental para a estruturação do pensamento, percebendo o pensamento como forma específica de ler os textos ou o mundo, pode ser alcançada por uma via alternativa, sem que o professor, junto ao aluno, tenha que varrer todo um contexto filosófico. Pois não se trata de levar o trabalho acadêmico para a sala de aula, mas substancialmente fazer mover o pensamento a partir de critérios filosóficos, ou se preferirmos, modos de

⁶¹ FOLSCHEID, Dominique & WUNENBURGUER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 168.

⁶² FAVARETTO, 1995, op cit., p.81.

operação propriamente filosóficos. Portanto, percebemos a necessidade de destacar que

(...) o recorte que obrigatoriamente se opera na história e nas áreas temáticas não pode propiciar a perda do vigor da Filosofia como força interrogante, pois é isto que se trata principalmente de transmitir. Se não se pode deixar de assumir o lugar de onde se pensa e de onde se fala, é preciso também mostrar a *inscrição* deste lugar na pluralidade histórica, que afinal é o que lhe confere sentido.⁶³

A utilização de exercícios que familiarizem o aluno com os modos operatórios da filosofia, bem como a aquisição dos instrumentos de elaboração de um discurso filosófico, parecem-nos objetivos bastante razoáveis para o ensino médio. Ao que tudo indica, a leitura de textos, em um viés filosófico, seria aquilo que estaria em adequação com a atividade filosófica e os objetivos escolares. Podemos afirmar que é na elaboração do discurso, entendido enquanto forma de “ler” o mundo, que estaria a força formadora da filosofia. Assim, tendo considerado a filosofia como forma específica de ler o mundo, como atividade que desenvolve a capacidade de leitura, análise e significação, e levando-se em conta a importância formativa dessa capacidade, devemos seguir na busca da explicitação das formas, como esses objetivos podem ser atingidos e o que na prática de ensino pode ser evitado, porque deles se distanciaria.

Se voltarmos ao problema da definição sobre o ensino de filosofia, isto é, “ensinar filosofia ou ensinar a filosofar”, ele agora nos parece de fácil resolução. Ensina-se filosofia ensinando a filosofar. No entanto, o fato de que aqui chegamos a uma compreensão do que minimamente é necessário para um curso de filosofia não minimiza o problema de formação do professor instalado entre o bacharelado em filosofia, voltado para a formação do pesquisador, e a licenciatura, que, em sua brevidade, abrange uma amplitude de questões educacionais. É preciso constatar que certa incongruência se instala entre a formação do professor e a efetivação de um curso de filosofia no ensino médio e, embora na literatura já esteja suficientemente evidenciada a exigência do trabalho com textos, ainda são raras as iniciativas de demonstração de como podem ser desenvolvidas atividades didáticas que possibilitem a aquisição de uma técnica de leitura promotora do ingresso na filosofia.

⁶³ SILVA, F. L., 1993, op cit., p. 802.

Para que a disciplina se estabilize no currículo escolar, podendo desenvolver-se enquanto atividade filosófica é preciso que sua especificidade fique marcada, que sua disciplinaridade seja evidenciada no universo escolar, para que nele a filosofia possa transitar e exercer seu caráter formador.

Compreendemos que a Educação tem pretendido, no processo formativo, e como objetivo de toda a formação, alcançar uma totalização dos saberes, seja pelo fato de que, como indica Franklin, “a nossa cultura é determinada pela fragmentação”⁶⁴, seja porque temos a expectativa de sua superação. Para o ensino de filosofia a complicação aparece quando se supõe que a filosofia poderia convergir com essa expectativa totalizadora, já ultrapassada na sua própria história:

É ilusório pensar que o papel da Filosofia no segundo grau seja o de aglutinar conhecimentos ministrados de maneira esparsa. A Filosofia é uma dimensão da cultura e sofre igualmente da fragmentação que a afeta. A diferença é que, para a Filosofia, esta própria situação é um tema e uma ocasião de reflexão, enquanto para as ciências é um dado que releva o progresso histórico do conhecimento. O importante é notar que a dispersão curricular reflete a separação das instâncias situacionais, e a Filosofia pode, a partir daí, questionar a separação interrogando as causas, desenvolvimentos e consequências do processo histórico, e refletindo acerca da maneira como a fragmentação repercute na consciência histórica do homem contemporâneo.⁶⁵

Na escola, o professor de filosofia tem que enfrentar a expectativa que se criou sobre a filosofia, isto é, a de que ela fosse um tipo de conhecimento que pudesse convergir às perspectivas presentes nas demais disciplinas. Na eminência de assumir aulas de filosofia, quando da elaboração de um plano de curso, o professor de filosofia tem que se haver com essas questões. A tarefa de posicionar a filosofia frente os interesses das demais áreas do conhecimento não é pequena e só pode ser enfrentada pela elucidação da especificidade do trabalho filosófico e, a partir dela, traçar um curso de acordo com os objetivos instaurados para a disciplina no ensino médio. É preciso que o professor tenha muito claro o papel que a filosofia pode desempenhar na escola para que possa elaborar estratégias para lidar com a grande variedade de problemas e demandas que habitam a Educação.

Qual seria então a contribuição da filosofia na formação escolar?

Nas condições atuais, o caráter formador da Filosofia só pode ser pensado numa relação de tensão com a informação e com o treinamento, que essa

⁶⁴ Ibidem, p. 804.

⁶⁵ Idem.

tensão se manifeste no currículo escolar é algo que deve ser inevitavelmente assumido, já que é esta tensão que abre o espaço para a manifestação da característica formadora da Filosofia.⁶⁶

Nesse sentido, compreendemos que a filosofia é uma disciplina que opera por fissuras e rupturas, entre a informação e o treinamento, o que a desvincula de um caráter supostamente instrumental. Se ela pode contribuir para o desenvolvimento crítico isso não se faz com vistas à simples aquisições de certas técnicas de leitura, mas sim as ultrapassa, permitindo uma leitura mais aprofundada, de modo a procurar pelas causas de uma ou outra ordem de conhecimento. Portanto, destaca-se uma leitura sistemática, uma leitura filosófica que não é mera leitura de textos filosóficos, mas sim uma forma específica de leitura. A filosofia então seria uma disciplina capaz de formular conceitos e problematizar questões já naturalizadas na experiência, gerando estranhamento indispensável ao pensamento crítico.

Como não pretendemos nos alongar demasiadamente nessa caracterização da posição que a filosofia ocupa frente as demais áreas de conhecimento, por ora basta pontuar uma relação diferenciada com o conhecimento. Interessa-nos mais destacar o modo como a filosofia opera e, nesse modo de operação, que contribuições ela pode trazer para a formação escolar.

Essa perspectiva, até aqui traçada, supõe a compreensão da filosofia como uma ordem de saber que não pretende se fixar como verdade e que pode atravessar as demais áreas de conhecimento; supõe também a superação de uma disputa por vezes travada em torno do ensino de filosofia quanto à organização dos conteúdos, uma vez que entende a aula de filosofia como instância na qual seria possível a irrupção do pensamento.

⁶⁶ Ibidem, p. 804.

Capítulo 2 – Uma prática de ensino

2.1 – Escola de Aplicação: condições e possibilidade de ensino

Feitas algumas considerações sobre a Educação brasileira e a inserção da filosofia nesse contexto, bem como sobre a formação de professores, em particular o professor de filosofia, podemos passar para a análise de uma prática de ensino de filosofia numa dada escola: a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – EA/FE-USP.

O ingresso de alunos na Escola de Aplicação (EA) se dá por sorteio no 1º ano do ensino fundamental. As cotas são divididas por categorias, sendo: 1/3 das vagas destinadas a filhos de docentes e funcionários da Faculdade de Educação; 1/3, a filhos de docentes e funcionários da Universidade de São Paulo; e 1/3 para a comunidade externa. A escola é constituída por um público heterogêneo, tanto do ponto de vista econômico, quanto social.⁶⁷ Há alunos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental I já alfabetizados e outros que iniciam ali o processo de alfabetização. Quase todos os anos, no 1º ano do ensino médio, há alguns alunos que chegam lendo e escrevendo com desenvoltura, outros, de número bastante significativo, com muita dificuldade, e alguns com sérias deficiências oriundas do processo de alfabetização e letramento.

O que temos, então, é um quadro bastante heterogêneo. Não pretendo aqui avaliar as razões que determinam esse quadro, mas tão somente mencioná-lo para fundamentar o percurso traçado pelo curso de filosofia nos últimos dez anos e meio nessa instituição. Obviamente que essa situação não é exclusiva dessa escola. Certamente há escolas privadas e públicas que têm em suas classes alunos de níveis diversos. Em certa medida, isso pode ser entendido como obstáculo para o trabalho do professor: planejar aulas, elaborar atividades de aprendizagem e avaliação considerando que numa mesma classe há alunos que apresentam diferentes níveis de compreensão e capacidade de elaboração. Para enfrentar essa questão, caberia uma discussão aprofundada sobre os objetivos escolares, dos mais gerais aos específicos,

⁶⁷ Há, na EA, diversas bolsas de auxílio-escolar, ofertadas aos alunos pela Coordenadoria de Serviços e Assistência Social da Universidade de São Paulo (COSEAS-USP). Nos anexos colocamos uma tabela com os números de alunos assistidos por esse programa e o tipo de assistência. O objetivo é demonstrar a heterogeneidade econômico-social dos alunos. Conferir extratos do *Plano Escolar da EAFEUSP* e *Tabela de assistidos*, nos Anexos 1 e 2 respectivamente.

bem como uma análise minuciosa do processo de formação, isto é, a prática escolar, o efetivo trabalho que persegue determinados objetivos estabelecidos pela própria instituição.

Embora não pretenda, aqui, debruçar-me sobre as incongruências no processo de alfabetização e letramento da Escola de Aplicação, em razão das enormes dificuldades encontradas para a definição de objetivos mínimos para o curso de Filosofia, considero que é válido mencionar os objetivos expressos no Plano Escolar da escola. A intenção é apontar para o descompasso existente entre a realidade do ensino e aquilo que está expresso nos documentos oficiais e que sugerem ao professor que ingressa numa instituição um quadro diverso daquele efetivamente encontrado na sala de aula.

No item 2.1 do Plano Escolar do ano de 2010, intitulado “Objetivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais”, no que se refere ao desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal, destacamos alguns que nos parecem necessários, pelo menos no nível de exigência colocado para um estudante que ingressa no 1º ano do Ensino Médio:

- Apropriar-se das operações do pensamento formal, tais como as capacidades de analisar, comparar, sintetizar, relacionar, observar e contextualizar.
- Saber expressar e comunicar suas ideias e pontos de vista, sendo capaz de discutir diferentes ideias e posições.⁶⁸

Quanto às condições para a efetivação desses objetivos, encontramos no item 2.3 do Plano Escolar, intitulado “Ações previstas para a realização dos objetivos pretendidos”, os seguintes dados:

Algumas práticas foram previamente programadas com o intuito de tornar possíveis os objetivos listados anteriormente, outras serão definidas, planejadas e executadas ao longo do ano, envolvendo alunos, educadores, funcionários, orientação, direção e famílias:

- Contextualização dos conteúdos de ensino em suas dimensões pessoais, sócio-políticas e ambientais, para lhes conferir maior atualidade e mais sentido.
- Ampliação dos espaços de aprendizagem, com a realização de estudos do

⁶⁸ Plano Escolar da Escola de Aplicação-FEUSP, 2010, p. 21.

meio, saídas de estudo, visitas a exposições e espetáculos, projetos interdisciplinares, atividades de enriquecimento curricular, maior utilização da biblioteca e do laboratório de informática.

- Diversificação dos recursos pedagógicos, com a utilização de vídeos, jogos, pesquisas.
- Atenção a todos os campos do currículo escolar, entendido como todas as relações que se dão no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula.
- Espaços de formação e discussão, com os familiares, que tratem da organização escolar, do rendimento do aluno, das propostas de trabalho da instituição e acompanhamento familiar.

Restam ainda desafios a serem enfrentados:

- A criação de um clima propício ao trabalho com a redução de comportamentos que atrapalham a dinâmica da aula; bem como a reflexão constante de toda a equipe escolar das condições e contextos motivadores destes comportamentos. É importante perceber que este deve ser um objetivo constante da instituição.
- Firmar compromissos com as tarefas escolares e o processo de construção do conhecimento.
- Incentivo às atitudes de respeito à autoridade do professor, demais profissionais, à própria escola e ao colega.
- Criar espaços e dinâmicas adequados à integração dos diferentes campos dos saberes, com a necessária inserção dos objetivos gerais constantes nos documentos pedagógicos da EA.
- Coordenar as várias áreas do conhecimento buscando integrar e discutir as práticas escolares e o processo de ensino-aprendizagem.
- Integrar os diferentes educadores, com vistas à concretização de trocas de experiências e ao trabalho coletivo.
- Consolidar atitudes, valores e procedimentos comuns ao coletivo escolar.
- Vitalizar o trabalho de coordenação pedagógica voltado à realização do trabalho integrado e de formação contínua de educandos e educadores.⁶⁹

Portanto, se há um conjunto de ações planejadas e integradas que pretendem “consolidar (...) procedimentos comuns ao coletivo escolar”, “tratar das especificidades de cada um dos anos escolares, fazendo com que os objetivos gerais da instituição respeitem as diferentes etapas de escolarização e desenvolvimento de seus alunos”, supõe-se que tais ações se dão objetivando a apropriação “das operações do pensamento formal, tais como as capacidades de analisar, comparar, sintetizar, relacionar, observar e contextualizar” e a aquisição das condições para “saber expressar e comunicar suas ideias e pontos de vista, sendo capaz de discutir diferentes ideias e posições”.

Essa suposição fica ainda mais evidente quando se observa os objetivos constantes no capítulo, “Plano dos Cursos”, na parte que apresenta os objetivos gerais do ensino fundamental e médio:

Em conformidade com o que estabelece a LDB 9394/96, esses níveis de ensino têm

⁶⁹ Ibidem, p. 21 e 22.

por objetivo a formação básica do cidadão.

No Ensino Fundamental, destacam-se, como principais objetivos:

- Desenvolvimento permanente da capacidade de aprendizagem.
- Desenvolvimento pleno da leitura, da escrita e do cálculo.

O Ensino Médio propõe-se à consolidação e ao aprofundamento dos conteúdos e habilidades desenvolvidos no Ensino Fundamental, visando não só o acúmulo de informações, mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e da compreensão do mundo físico, social e cultural. Tem ainda como objetivos:

- A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.⁷⁰

Destacamos como objetivo do ensino fundamental o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita e, no ensino médio, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, em que pese o que isso significa para a Filosofia. Segundo o documento, o aluno que ingressa no ensino médio deveria ter alcançado fluência na leitura e escrita, habilidades que não podem ser conquistadas senão através de sólidos processos de alfabetização e letramento. No entanto, não é o que se verifica em suas produções textuais.

No ano de 2011, após dois meses e meio de aula, numa prova, diante da seguinte questão⁷¹:

“O ar vive a morte do fogo, a água vive a morte do ar; e a terra vive a morte da água. (...) A morte da terra é o tornar-se água, a morte da água é o tornar-se ar, e a do ar é o tornar-se fogo”.

A partir desse fragmento de Heráclito, explique como o filósofo elabora sua tese mobilista acerca do universo. Em sua resposta trabalhe com os conceitos de devir e eternidade.

Alguns alunos responderam:

que todo que o universo tem depende em do outro formando um ciclo eterno igual o devir que é a mudança constante tudo do universo muda constantemente, formando um ciclo independente da mudança que tiver.

Para elaborar a sua Tese Heráclito ele pensou na dependencia das coisas para que alguma coisa mude ela precisa ter um estado anterior para que a mudança ocorra ou seja há um ciclo que se torna dependente.

⁷⁰ Ibidem, p. 33.

⁷¹ A prova pode ser consultada no Anexo 4.

Eraclito tenta explicar a *physis* (natureza), e a partir de observações ele vê que tudo muda e deu o nome deste conceito de devir então devir é a constante mudança da natureza, nada permanece como era antes a todo segundo estamos mudando. (...)

Heráclito elabora sua tese mobilista a cerca do universo, dizendo e falando sobre a mudança que ocorre na natureza como geral que seria devir e mesmo que pessoas morram, coisas sejam destruídas ela permanecerá existindo para toda a eternidade.

Outros responderam:

Heráclito elabora sua tese mobilista acerca do Universo a partir do conceito de devir. Devir é o vir a ser, que traz a mudança constante e incessante de tudo presente na natureza. Como tudo na natureza está, a todo instante, mudando, nós podemos encontrar sua razão no conceito de devir. A mudança da natureza/universo ocorre através do combate entre opostos, que acontece a todo momento, tornando a mudança constante e permitindo que possamos entendê-la como eterna.

Heráclito elabora sua tese mobilista acerca do Universo de que tudo é um ciclo, tudo tem seus opostos, regido pelo devir que é o vir a ser, a mudança constante e eterna de tudo. O ciclo com seus opostos é viver e morrer, dia e noite, doce e amargo, justiça e injustiça e etc. Todo esse ciclo está em mudança constante, logo depois do dia, vem a noite, essas mudanças ocorrem por conta do universo e do devir que é eterno. Tudo flui e muda somente a mudança continua eternamente.

O filósofo elabora sua tese mobilista acerca do universo mostrando que na Natureza há um ciclo eterno, e esse ciclo é regido pelo devir, que é o vir a ser, pois, como no fragmento, a morte da terra é o vir a ser da água.

Em sua tese Heráclito na verdade diz que o fim é a condição de reencontro, é uma regeneração um renascimento, como se fosse um ciclo eterno. Esse fim ocorre devido a constantes combates entre opostos (ar e fogo) gerando novas coisas, isto é o Devir, a razão que explica essas mudanças constantes e eternas. Podemos dizer que essas mudanças são eternas, pois os opostos sempre estão em combate, gerando mudanças por exemplo: um rio permanece passando pelos mesmos lugares, porém sua águas nunca são as mesmas, sempre se modificam.

O que temos aqui não é a totalidade dos alunos da série, mas a seleção de algumas respostas julgadas ilustrativas para o que se quer demonstrar. Observadas as dificuldades quanto à pontuação e sintaxe, o que mais chama a atenção é a falta de observância dos alunos quanto à exigência da análise do fragmento exposto. Outras variações de exemplos, mais conhecidas e evidentes, foram utilizadas em sala de aula ao longo dos estudos, tais como os pares morte/vida, noite/dia, árvore/semente, etc. No entanto, a maioria, embora demonstre ter compreendido o conteúdo, em sua complexidade e estranheza, não leem o enunciado atentamente e não respondem às exigências dele.

No tocante ao domínio da língua, já houve, entre os anos de 2001 e 2011, turmas de 1º ano do ensino médio com deficiências e lacunas muitos maiores. Apresento aqui alguns registros de produção escrita dos alunos do 1º ano de 2005, no 1º trimestre. Trata-se de fragmentos de respostas elaboradas numa prova de verificação de leitura, atividade do projeto “O herói e o mito”, desenvolvido pelas disciplinas de Filosofia e Literatura nesse ano letivo. A prova era constituída de duas partes. Vale dizer que essa amostragem incluiu até mesmo os melhores alunos. Nesse ano, nessa série, não houve aluno que não tivesse cometido erro ortográfico. Segue abaixo trechos selecionados e analisados junto aos alunos no intuito de adverti-los para a natureza dos erros cometidos na elaboração textual, que vão desde erros ortográficos e frases mal construídas, contraditórias ou inadequadas, ao não atendimento das solicitações do enunciado.

Em resposta às questões:⁷²

Parte A – Filme Tróia. Wolfgang Petersen.

- 1) Explique o que disparou a guerra de Tróia.
- 2) Explique como se dá a relação entre Aquiles e Agamênon.
- 3) Para evitar a continuidade da guerra o que Páris propõe a Menelau?
- 4) O que mobiliza a participação de Aquiles na guerra de Tróia?
- 5) Qual é a atitude de Aquiles após a morte de Heitor e como o rei Príamo faz para reaver o corpo de seu filho?
- 6) Aquiles diz a Briseida que os deuses invejam os mortais. Por que razão os deuses teriam esse sentimento em relação aos homens?

Parte B – O universo, os deuses, os homens. Jean-Pierre Vernant.

- 1) Explique de que modo Peleu consegue casar-se com Tétis.
- 2) Explique o significado do pomo de ouro.
- 3) Explique por que Helena é uma mulher tão especial para os gregos
- 4) Como Ulisses e Aquiles são envolvidos na guerra de Tróia?
- 5) Como Tétis tenta imortalizar seu filho Aquiles?

Alguns alunos responderam:

Parte A

Resposta à questão 3:

“em um doelo se Paris ganhase os gregos iriam embora.”

Resposta à questão 5:

“Príamo vai no acampamento de Aquilez beija sua mão e fala da onra de Heitor e que ele merecia um funerau deguino.”

⁷² Conferir a prova no Anexo 4.

Resposta à questão 6:

“Os deuses tem esses sentimento por causa da mãe dele que quiria que todos os filhos dela fossem imortais ai ela faiz um tipo de oração.”

Parte B

Resposta à questão 1:

“Ela tenta escapar de vários geitos mais Peleu não desiste.”

“Vai buscar ela e agarra ela impedindo-a de se transformar em alguma coisa.”

Resposta à questão 2:

“Ele significa que quem pegalo tende dar a mulher que acha mais linda. Ele faz com que a pessoa que entrega ganhe um outro premio e esse premio vem das Deusas.”

Resposta à questão 3:

“foi feito um pacto que com quem ela escolhece se casar todos os outros homens iriam apoiar o noivo.”

Resposta à questão 4:

“Ulisses se fingi que está louco.”

Resposta à questão 5:

“Quando Tétis vai jogar Aquiles (no fogo) Peleu interonpe pois não queria perder seu último filho mais Tétis não deziste e o banha em um rio que serapa a vida da morte.”

Obviamente que aquilo que se constata numa instituição, isto é, a incongruência entre aquilo que se objetiva e o que se efetiva, não pode ser generalizado para todas as disciplinas, nem considerado com uma situação imutável numa dada realidade escolar. A relevância desse apontamento está na intenção de advertir para o fato de que, entre o processo de ensino e aprendizagem e os mecanismos de avaliação e promoção do aluno, há fissuras que necessariamente terão de ser observadas e consideradas pelo professor que quiser levar adiante um trabalho de ensino de Filosofia. Sem a busca de uma compreensão da realidade escolar na qual o professor de Filosofia está se inserindo, a definição de metas e estratégias didáticas torna-se inadequada, porque dirigida para pré-requisitos não alcançados nos estágios em que se supunha.

Assim, simultaneamente, o professor deve estabelecer objetivos em acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, articulando as metas e o estágio de aprendizado do aluno com as estratégias a serem aplicadas em sala de aula e atividades didáticas propostas aos alunos, seja de estudo, seja de avaliação. Do contrário, e partindo de uma constatação concreta, rapidamente o professor de filosofia imaginará a impossibilidade do ensino de filosofia, sem que para isso tenha

que ir muito longe e recorrer às indagações filosóficas presentes nos debates sobre o ensino da filosofia.

Pensamos ser necessário apresentar ao aluno o valor da filosofia e as justificativas de sua pertinência no currículo escolar. Essa preocupação não é gratuita: primeiro porque seria um tanto complicado supor a realização de um curso sem que sua finalidade estivesse esclarecida para os alunos, ainda que a compreensão disso fosse mínima; segundo, porque é dever de todo professor apresentar aos alunos aquilo que será objeto de muitas horas de trabalho. Embora a justificação seja necessária, no nível do discurso, alunos principiantes, frequentemente, pouco conseguem apreender. É preciso que o exercício filosófico seja iniciado, para que através da prática o aluno possa vivenciar uma experiência filosófica. E é justamente aqui que reside a maior dificuldade para o trabalho filosófico: a sua iniciação. Isso será abordado adiante, na segunda parte desse capítulo, explicitando a necessidade do trabalho estar pautado pelos textos filosóficos e pela leitura filosófica.

No entanto, há alguns pré-requisitos que precisam ter sido alcançados pelos alunos para que a introdução de um curso de filosofia aconteça: fluência na leitura, isto é, habilidade no manejo de textos, quer seja na lida com o significado das palavras, quer seja na compreensão da estrutura e funcionamento da língua.

O objetivo é demonstrar que só se ensina filosofia ensinando a filosofar, isto é, criando as condições para o filosofar.

Apesar de serem levados em conta, no planejamento do desenvolvimento escolar, condições gerais de apreensão cognitiva em termos de padrões médios, não há, evidentemente, uma preocupação maior com os requisitos cognitivos adequados ao trabalho de processamento compreensivo dos tipos específicos de informação correspondentes aos conjuntos de disciplinas de conteúdo diferenciado e de gêneros epistemológicos diversos. Considera-se, com razão, que, sobretudo nas séries iniciais do primeiro grau, não existem condições para um desenvolvimento adequado de um processo a que poderíamos chamar *aprender a aprender* paralelamente ao aprendizado regular dos conteúdos disciplinares. Há quem julgue que parte das falhas do processo educacional reside aí. Por não vivenciar conscientemente o processo cognitivo, o aluno, ao aprender, não se reconhece no processo: quase se poderia dizer que, ao adquirir *saber*, não *sabe* o que está fazendo. E as conseqüências disto são conhecidas: aprendizado entendido exclusivamente como memorização, repetição mecânica de habilidades adquiridas, etc.⁷³

Aqui, o que é apresentado por Franklin Leopoldo e Silva como possível causa da insuficiência de pré-requisitos para o ensino de filosofia é marcadamente objetivo

⁷³ SILVA, Franklin Leopoldo. Por que filosofia no segundo grau. Estudos Avançados, São Paulo, v. 6, n.14, 1992. p. 162.

do processo de escolarização na Escola de Aplicação, presente em todos os níveis de ensino, uma vez que, no Plano Escolar, estão apresentados como objetivos gerais da EA⁷⁴:

- Perceber-se como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.
- Compreender e avaliar o seu processo de aprendizagem.⁷⁵
- Refletir criticamente sobre sua própria prática e buscar o seu aperfeiçoamento permanente.⁷⁶

Por parte do professor:

- Planejamento cuidadoso das aulas e estratégias de ensino, buscando clareza, coerência e o envolvimento do aluno.
- Contextualização dos conteúdos de ensino em suas dimensões pessoais, sócio-políticas e ambientais, para lhes conferir maior atualidade e mais sentido.
- Firmar compromissos com as tarefas escolares e o processo de construção do conhecimento.⁷⁷
- Tratar das especificidades de cada um dos anos escolares, fazendo com que os objetivos gerais da instituição respeitem as diferentes etapas de escolarização e desenvolvimento de seus alunos.⁷⁸
- Desenvolvimento de procedimentos que possibilitem ao educando o acesso autônomo aos diferentes campos dos saberes e a uma variedade de informações.⁷⁹

Como objetivo específico de Língua Portuguesa, no curso do 2º ano do Ensino Fundamental I, no qual se dá início ao processo de alfabetização, encontramos como objetivo:

- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros: fábulas, contos de fadas, lendas, resumo de textos explicativos, artigo e verbete de enciclopédia.
- Dominar as características e conhecer o uso dos gêneros fábulas, contos de fadas, lendas, resumo de textos explicativos, artigo e verbete de enciclopédia.
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros fábulas, contos de fadas, lendas e fichas de animais, ajustados a objetivos e leitores determinados.
- Revisar o seu próprio texto a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor e colegas, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

⁷⁴ Observamos que esses objetivos estão presentes em diversas disciplinas do currículo escolar, nas partes referentes aos objetivos do curso. Conferir *Plano Escolar* no Anexo 1.

⁷⁵ Conferir Anexo 1: Objetivos constantes no Plano Escolar da Escola de Aplicação – FEUSP, capítulo II Projeto Pedagógico, item 2 – Objetivos da Escola, 2.1 - Objetivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, p. 19 e 20.

⁷⁶ Idem, item 2.2 - Objetivos referentes à atuação dos professores e funcionários, p.20.

⁷⁷ Idem, item 2.3 - Ações previstas para realização dos objetivos pretendidos, p. 20.

⁷⁸ Idem, item 2.3 - Ações previstas para realização dos objetivos pretendidos, p. 22.

⁷⁹ Conferir Anexo 1: Objetivos do Ensino Fundamental constantes no Plano Escolar da Escola de Aplicação – FEUSP, capítulo III - Plano dos Cursos, item 4 – Objetivos dos Cursos, p. 33.

- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases.⁸⁰

Para o curso do 3º ano do ensino fundamental consta como objetivo:

- Produzir e rever textos levando em consideração aspectos como: características textuais, clareza de idéias, início, complicador e desfecho, paragrafação simples e pontuação (travessão, dois pontos, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências).⁸¹
- Estabilizar a escrita de palavras de uso frequente, reconhecendo nelas algumas regras ortográficas e procurando corrigir sua produção a partir desse conhecimento.
- Produzir textos levando em consideração o uso adequado de letras maiúsculas.⁸²

No curso do 4º ano do ensino fundamental destacamos os seguintes objetivos:

- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases.
- Desenvolver uma atitude crítica em relação ao conhecimento aprendido.⁸³

No curso do 5º ano do ensino fundamental destacamos os seguintes objetivos:

- Ler com fluência, utilizando o texto em suas diferentes finalidades (extrair informações, seguir instruções, obter prazer etc.).
- Ler e compreender textos colocando em prática estratégias de leitura: antecipação, inferência e verificação.
- Ler autonomamente sendo capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão estabelecendo relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal.⁸⁴

Quanto aos objetivos gerais do curso de língua portuguesa no Ensino Fundamental II⁸⁵ destacamos:

- Tornar-se um leitor ativo, capaz de analisar, compreender, interpretar, inferir ideias e recriar textos diversos.
- Produzir textos orais e escritos com clareza, objetividade, coerência, coesão, adequação da linguagem, respeito às normas da língua.

⁸⁰ Conferir Anexo 1: Objetivos constantes no Plano Escolar da Escola de Aplicação – FEUSP, capítulo III - Plano dos Cursos, item 4 – Objetivos dos Cursos, 4.1. Objetivos dos Cursos por Disciplina/Área de Conhecimento, 4.1.1. Primeiro ciclo do Ensino Fundamental, p. 36.

⁸¹ Idem, p. 38.

⁸² Idem, p. 39.

⁸³ Idem, p. 41.

⁸⁴ Idem, p. 44.

⁸⁵ No documento do *Plano Escolar* os objetivos de todas as disciplinas são para o Ensino Fundamental II; não há uma apresentação dos objetivos por ano escolar. Tais dados podem ser encontrados no Anexo 1.

- Revisar os textos produzidos e valorizar a revisão e a reescrita destes para adquirir amadurecimento linguístico e segurança como escritor.
- Produzir textos orais e escritos obedecendo à estrutura e à constituição dos gêneros textuais e discursivos estudados.

Quantos aos objetivos em Gramática:

- Apropriar-se do uso padrão da língua, a partir do entendimento de sua estrutura, de seu funcionamento e de suas regras, tanto na expressão oral quanto na expressão escrita.
- Valorizar a norma culta como uma necessidade social e como meio de preservação da cultura, da identidade e dos valores da nação.⁸⁶

Como observamos no Plano Escolar da Escola de Aplicação, embora haja objetivos voltados para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a aquisição consciente do conhecimento, é grande o número de alunos que chegam ao ensino médio sem ter alcançado esse almejado objetivo. Se considerarmos as expectativas expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), esta situação enfrentada pelo professor de filosofia quando da iniciação de seu curso é bastante problemática, senão desalentadora.

Parece-nos que o manejo de textos que a Filosofia exige, torna a situação da insuficiência no domínio da língua mais visível. Entretanto, se essa visibilidade, por um lado, torna possível a constatação de que os pré-requisitos não foram cumpridos pela maioria dos alunos do modo como seria desejável para o início de um trabalho filosófico, por outro, ela permite que o professor de filosofia perceba um caminho metodológico para seu curso: possibilitar aos alunos o acesso a mecanismos geradores de aquisição dos conhecimentos filosóficos, isto é, criar as condições para que tais requisitos cognitivos estejam cumpridos. Se os requisitos não estão dados é preciso que sejam alcançados para que um trabalho filosófico se efetive.

Todo primeiro contato com o desconhecido é gerador de estranhamento. O aluno ingressante no ensino médio, que, portanto, inicia um curso de filosofia, certamente tem a expectativa de compreender de imediato isso que será objeto prolongado de trabalho: “o que é Filosofia?”. Geralmente, a filosofia lhes é absolutamente desconhecida, a maioria dos alunos a nada a associam. Diante dessa ausência de referência, um problema se instala para o professor: como iniciar o curso?

⁸⁶ Conferir Anexo 1: Objetivos constantes no Plano Escolar da Escola de Aplicação – FEUSP, capítulo III - Plano dos Cursos, item 4 – Objetivos dos Cursos, 4.1. Objetivos dos Cursos por Disciplina/Área de Conhecimento, 4.1.1. Primeiro ciclo do Ensino Fundamental, p. 47.

Obviamente que um trabalho de planejamento antecede todo início de curso e que sua elaboração não se faz sem que, minimamente, certas posições sejam previamente observadas. O caso é que, sem desconsiderar a importância das reflexões teóricas, muitas vezes, a adoção de uma posição pedagógica é algo que se dá no percurso do exercício do magistério.

Assim, embora a entrada na sala de aula seja antecedida pelo planejamento, isto é, que os temas, os problemas, os filósofos e os textos já estejam selecionados; que a orientação e os objetivos do curso já estejam estabelecidos, ainda assim permanece o problema “como iniciar o curso” ou a aula de filosofia.

Na ausência de um entendimento do aluno do que é filosofia, defini-la é tarefa árdua para o professor. Recorrer a dicionários, manuais ou certas definições presentes em alguns textos filosóficos é uma possibilidade, mas ainda assim é provável que pouco explicativos eles sejam. Dizer aos alunos, de modo simplificado, que se trata de um trabalho com textos, de leitura rigorosa e sistemática dos textos; que a filosofia é uma problematização de questões postas pelo homem sobre a realidade e o mundo; ou que é exercício de elaboração de discursos que estruturam nossa compreensão acerca das coisas, seja na particularidade seja na totalidade, é permanecer oferecendo uma explicação vaga. Isso quer dizer que a compreensão do que seja filosofia é algo que pode ser obtido a médio e longo prazo e que, portanto, é algo que se alcança no exercício mesmo do filosofar.

Inevitavelmente, os alunos sairão da aula sem saber o que é Filosofia, e o que pode ser pior, com a ideia, ainda que inadequada, de que a Filosofia é algo que a própria Filosofia não consegue explicar, uma vez que o professor, em sala de aula, é representante dessa ordem de conhecimento.

Ao longo de alguns anos no magistério, conclui que mais interessante do que ofertar definições, ainda que declaradamente provisórias, seria oferecer definição nenhuma. Minha estratégia tem sido a adoção de um estilo de conversa que instaura diálogo e vazios. O que se objetiva é a criação de uma atmosfera. Começo por perguntar aos alunos o que pensam ser Filosofia, seja lá o que for; o que sabem sobre a Filosofia, o que escutaram, o que leram. Todas as respostas vão para a lousa, são lidas e solicita-se que seu autor explicita-a e, rapidamente, chega-se ao primeiro vazio: frequentemente os alunos dizem coisas que não sabem explicar, elucidar, justificar. O segundo passo é contrapor as respostas e explorá-las, evidenciando a contrariedade entre elas. Logo os alunos percebem que, na busca por um definição

unívoca, esbarra-se no problema da coexistência de respostas contrárias. A expectativa de muitos deles seria uma resposta definitiva, mas para quem está inserido no universo da Filosofia é consenso já não ser mais possível falar em “Filosofia”, mas ofertar ligeiramente uma explicação de que o trabalho, nessa disciplina, é algo da ordem da experiência do pensamento.

Assim, meu objetivo primeiro é instaurar um ânimo associado à atividade de interrogação, um estado de incerteza, a busca por fundamentos, a análise de contradições etc. O interessante desse percurso é que nele, por mais incômodo que possa ser, o aluno, ao final da primeira aula, sai com uma impressão de Filosofia como algo aberto e simultaneamente intrincado. A intenção é imprimir no aluno um estilo de aula que lhe possibilite fazer uma ideia, ainda que vaga, de Filosofia, que posteriormente não seja contraditória com o que se formará ao longo do curso.

Neste ano de 2011, na segunda aula do ano letivo, solicitei aos alunos que escrevessem um relato sobre a experiência da primeira aula, suas sensações e impressões. Seguem abaixo alguns trechos por mim selecionados.

(...) A filosofia tem um jeito diferente de ver as coisas e a partir disso percebi que falar e escutar é muito importante para aprender essa matéria (...).

(...) eu sai da aula de filosofia pensativo e confuso.

(...) os levantamentos de ideias sobre o é filosofia, eu não entendi nada, na minha cabeça é como se aquelas ideias tivessem girando, e me deixando confusa (...) é como se tivesse girando as ideias, tipo querendo evoluir, mas pra mim as ideias não saíram do lugar.

(...) algumas coisas em mim chamaram a atenção. A profundidade que as coisas pareciam ter e a quantidade de questões que eu poderia levantar sobre elas eram imensas.

(...) levantamos tópicos sobre o que ela seria. Com a atividade finalizada tive a sensação de que é algo muito vago/abstratos, já que não houve uma conclusão ou um padrão nos supostos significados. (...) é filosofando que você vai entendendo a vida.

Filosofar é levantar questões, é perguntar e entender mais o porquê das coisas e sobre si próprio.”

A aula na verdade foi uma grande conversa, e discussões entre vários pontos de vistas sobre os assuntos que iam surgindo dentro dessa grande conversa, grande diálogo. (...) Comecei a analisar pensamentos de uma forma crítica e interpretativa.

Pensei e refleti, a filosofia é muito interessante, ajuda a não ficar só no eu acho e sim aprofundar e buscar o por que.

Logo me perguntei, como faz para estudar os pensamentos?

O único modo que vejo é a forma de perguntas e respostas no ato de falar.

(...)

A princípio a discussão não tinha muito sentido, quando a professora nos perguntou o por que de cada aluno ter sentido naquele lugar. Isso não fazia muito sentido, mas logo percebi que ela já estava estudando nossos pensamentos.”

(...) para você entender e estudar esta disciplina, você precisa pensar muito, pois é um estudo de pensadores, de explicação, você precisa se perguntar o que é tal coisa e se perguntar o porquê disso para poder explicar, você precisa fazer uma análise e depois juntar tudo para conseguir.

Para estudar filosofia é como fazer o caminho inverso da resposta, é como se já tivéssemos a resposta e temos o que descobrir o que a pessoa estava pensando e o porque para responde-la deste jeito e não de outro, é como ler nas entrelinhas.

*Alunos do 1º ano do ensino médio de 2011.*⁸⁷

O que se verifica pelos relatos dos alunos é que o objetivo pretendido para a aula foi alcançado. Ficou retida a noção de que a Filosofia é uma disciplina que tem como objetivo a análise da construção do pensamento, que ela opera pela análise e síntese, que exige fundamentos e a suspensão do juízo, que opera por supostos, pressupostos e subentendidos; que se dá numa atividade extremamente marcada pela interrogação e que concentra esforços na busca por respostas que não se alcança frente à multiplicidade de interrogações; que, enquanto área de conhecimento, não se pretende absoluta e, enquanto disciplina escolar, não se apresenta de modo prescritivo; que é uma atividade que se dá no diálogo e que pretende a liberdade.

O interessante da estratégia de pôr perguntas para aquilo que supostamente se sabe é que nela ocorre a mobilização do pensamento, algo é deslocado de uma zona de acomodação. Ainda que o que se consiga seja a sensação de confusão, de que não se chega a lugar algum, caminha simultaneamente a percepção de que algo se abriu, ou de que algo se oculta. Tanto uma via quanto a outra mobilizam a curiosidade do aluno e podem levá-lo a morder a isca. Essa antiga prática socrática ainda se mostra eficaz num tempo em que se verifica o enfraquecimento daquelas condições mínimas para um trabalho com a Filosofia.

Por vezes, imaginando que era preciso responder àquelas emblemáticas perguntas – raramente enunciadas pelos alunos numa aula inaugural: “O que é Filosofia?”, “Para quê Filosofia?” – apresentei definições de Filosofia, seus objetos, suas áreas de conhecimento e os objetivos da disciplina na escola. Frequentemente,

⁸⁷ Conferir a íntegra dos relatos no Anexo 9.

essa via mostrou-se vazia de sentido, nada de filosófico havia nesse percurso. Supomos que o adolescente tem uma relação imediata e utilitária (ainda que esse seja um dado cultural e epocal), e partimos daí com a certeza da necessidade de responder a essa exigência. No entanto, diante disso, fechamos os olhos para aquilo que é forte e ativo no adolescente: sua condição de desbravador e seu desejo pelo desafio. Quando o professor de filosofia insinua que pretende interrogar mais do que transmitir ou instruir, é possível que ele ganhe audiência e conquiste as condições para a instauração do diálogo. Não pretendo com isso afirmar que num curso de Filosofia deva-se abrir mão da transmissão da tradição filosófica, mas o que me parece é que o conhecimento da Filosofia através da tradição filosófica não se instaura por um processo de transmissão e sim pela interrogação de problemas presentes desde a mais antiga tradição.

2.2 – Sensibilização e a escolha dos temas

Assim, considerando que a dificuldade de enunciar uma definição de “Filosofia” de maneira sucinta é grande, porque sempre abstrata – e nossos adolescentes, seja por determinantes sociais ou escolares seja por sua própria faixa etária, resistem na lida com abstrações–, tenho recorrido à noção de jogo como metáfora e dito aos alunos que entender *o que é filosofia* através de uma definição é como entender um jogo que nunca se jogou.

A filosofia é como aprender um novo jogo que você não conhece. É como um jogo que depois apreendido e vencido qualquer dificuldade se torna fácil e “tira de letra”. (...)

*Aluno do ensino médio do 1º ano de 2011.*⁸⁸

A ausência de experiência instaura uma lacuna que impede uma compreensão minimamente satisfatória. Quando, numa primeira aula, o professor opta por uma apresentação discursiva, por experiência, penso que se opta por uma via pouco frutífera. Numa situação como essa, apresentam-nos o jogo, explicam-nos as regras, os objetivos, etc. No entanto, por mais clara e inteligível que seja tal explicação, apenas com ela não é possível jogar. As regras, os objetivos, só se compõem como algo de efetivo quando são postos em operação, à medida que se joga, proporcionando a experiência de que algo acontece e do qual se pode fazer parte. Nesse sentido, aqui, *jogo* é tomado como recurso para a promoção de um estado de espera e de um entendimento mínimo e provisório do que pode ser a relação com a filosofia. Fazer filosofia, então, num primeiro momento, é um jogo de linguagem que posteriormente, no desenvolvimento do curso, será demonstrado como jogo que opera por definições, conceitos, temas e problemas.

O professor, (...) considera a filosofia um “jogo de construção”, um operador de discursos ao mesmo tempo formal e simbólico, que põe em crise os lugares da “linguagem de conversação” (Granger, 1989, p. 255; Barthes, 1998, p.123-33). Em sala de aula, o professor experimenta o rigor do texto, rendendo-se às suas figuras.⁸⁹

Na dissertação de Mestrado de Renata Lima Aspis, encontramos outro entendimento que nos parece convergente à noção aqui evocada:

⁸⁸ Conferir a íntegra dos relatos no Anexo 9.

⁸⁹ FABBRINI, Ricardo Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v.28, n.1, p. 14, 2005.

(...) O professor é um provocador. As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência revelam uma equipe ou um time que joga, não competitivamente, contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seu problema. (...) como num jogo, o professor pode sempre deixar claros seus objetivos pedagógicos, suas táticas e estratégias para que possa existir a consciência e convivência de todos quanto às regras.⁹⁰

Cabe ressaltar as nuances dos usos dessa metáfora. Fabbrini utiliza a noção de jogo para referir-se à filosofia enquanto “operador(a) de discursos”, produtora de discursos que inventa seus próprios critérios. Num outro nível, Aspis pensa o jogo como estratégia didática na qual o professor cumpriria a função de provocar, levar os alunos a jogar cooperativamente, por meio de regras e objetivos. Consideramos essas duas perspectivas como complementares, ambas se referindo a uma mesma prática, mas observando diferentes instâncias do filosofar: uma refere-se ao discurso filosófico, a outra, à aula enquanto espaço de construção de discursos. Ou seja, a primeira privilegia aspectos da estrutura discursiva da filosofia e a segunda, o exercício docente de fazer operar a aula numa relação dialógica com o aluno. Resta, então, situar o uso que aqui está se fazendo da noção de jogo: a intenção é, num momento de aproximação da filosofia, permitir que o aluno encontre algo familiar que possa aludir uma prática que, num primeiro contato, mostra-se hermética e inatingível. Concordando com Lebrun, pensamos que o ensino da filosofia seja a instauração de um jogo de “espedaçamento das significações”, “mas o jogo de tal modo bem levado que não se tem vontade de interrompê-lo” e “um dia sentir o desejo de quebrar seus brinquedos, romper o puzzle – e por fim exclamar: ‘O que importa o filosofar?’ acenando para uma ‘antifilosofia’”.⁹¹

Essa metáfora se configura como modo concreto de tornar inteligível uma noção da filosofia para aqueles que não têm ideia alguma do que ela seja, e na sua oferta, sem que se abra um campo de possibilidades para a geração de equívocos e divagações que posteriormente retornarão à aula de filosofia como problema a ser enfrentado pelo professor. Ainda que essa noção não seja técnica, sua adoção se mostra bastante eficaz na lida com os anseios dos adolescentes por respostas sucintas e clarividentes; e quando eles parecem perder alguma compreensão que tenham adquirido sobre essa prática, quando o percurso da filosofia se mostra longo demais e

⁹⁰ ASPIS, Renata Lima. *O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas: 2004. p. 96.

⁹¹ LEBRUN, op. cit., p. 153.

a capacidade de espera do aluno não suporta o tempo do desenvolvimento do curso, quando o tempo da filosofia não se ajusta ao tempo dos anseios adolescentes, quando se instaura uma crise de sentido, a retomada da filosofia como jogo repõe à aula as condições minimamente necessárias para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o jogo é adotado como estratégia para vencer o aceleração do tempo, como bem esclarece Lyotard:

As nossas dificuldades de professores de Filosofia consistem essencialmente na exigência de paciência. Que se deve suportar não progredir (de forma calculável, aparente), começar sempre, é contrário aos valores ambientes de prospectiva, de desenvolvimento, de valorização, de “performance”, de velocidade, de contrato, de execução, de gozo. Quando eu ensinava nas escolas, recordava-me dessa constante: estávamos “afogados”, os alunos e eu, durante todo o primeiro trimestre. O curso começava, ou antes, o começo começava, com os sobreviventes, (...). Era preciso, é preciso suportar a infância do pensamento.⁹²

No entanto, também é preciso respeitar a infância do pensamento, não violentá-la, mas convidá-la a envelhecer, aprender a escutar, a escutar o pensamento, uma vez que o tempo do fazer filosófico é um tempo determinado pela intensidade de sua prática, pela prática da leitura, que é sempre lenta, porque detida, rigorosa, observadora dos sentidos, construtora de perspectivas, um trabalho artesanal.

Portanto, concordando com Fabbrini, entendemos a filosofia com exercício de paciência:

Os alunos, em regra, não estão dispostos à paciência. (...) A “leitura filosófica” pressupõe, em outras palavras, a espera e a lentidão num mundo regido pela mídia eletrônica e pela informática que, possibilitando a informação e os intercâmbios em “tempo real”, criam uma “sensação de simultaneidade e imediatez”. (...) No curso de filosofia, o tempo da troca e da mercadoria deve ficar suspenso, ou mesmo ser abolido. Não é preciso, numa aula de filosofia, que o aluno entenda depressa o texto ou que apreenda rapidamente seus conceitos, porque isso implicaria ser por eles apreendido, ficando deles refém. É necessário abordar lentamente um dado problema, para que esse pouco a pouco adquira uma configuração, ainda que provisória.⁹³

O que se pretende com a utilização dessa noção de jogo é mobilizar a curiosidade do aluno partindo de um referencial que lhe é inteligível, gerar expectativa e permitir que se compreenda que fazer filosofia, ou pensar ao modo da

⁹² LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno explicado às crianças*. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 121-122.

⁹³ FABBRINI, op cit., p.14-15.

filosofia, é algo que só se realiza na própria disciplina, e que é ela mesma quem oferece todas as condições para sua efetividade. Com isso, o aluno percebe que o modo filosófico de operar o pensamento não se instaura de modo imediato, mas que pela repetição do jogo é que ocorre a inteligibilidade das regras. O que se tem em mente é que, no trabalho escolar, a oferta de sinais é estratégica para a promoção do trabalho pedagógico. Com a noção de jogo, gradativamente, sinaliza-se ao aluno que fazer filosofia é construir um plano de significação e problematização que só pode ser compreendido em sua própria interioridade. A adoção dessa estratégia, frequentemente, gera uma expectativa no aluno que, colocando-se nessa posição de espera, instala-se na condição necessária para o desenvolvimento da escuta, atenção e paciência. A filosofia é um exercício que concorre com a paciência e é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de ensino que isso seja constantemente reiterado.

Assim, adotamos a posição de Lyotard quando diz:

(...) curso de Filosofia vale o mesmo que o curso filosófico. [Sendo aquele que inscreve] o trabalho de escuta, de anamnese, de elaboração na própria aula, pragmaticamente. Inrev[e] ‘atualmente’ no pequeno mundo de nomes próprios em que durante duas horas se joga o que está em jogo no curso nesse dia. E que o que está em jogo é sempre, precisamente, que esse trabalho de pensamento ocorra, esteja em curso, na aula, aqui e agora.⁹⁴

Portanto, o processo de iniciação de alunos de ensino médio num curso de filosofia é bastante lento e trabalhoso e os primeiros sinais de que eles estariam operando de dentro da filosofia levam, creio eu, em média, um ano escolar para aparecer.⁹⁵ Assim, para atravessar um ano “tateando” a filosofia, para que os alunos se deixem levar sem que saibam para onde exatamente e, portanto, se coloquem disponíveis para tal aprendizado, isto é, permitam que o professor viabilize um curso, enfim, para que um curso de filosofia transcorra, é preciso que o professor tenha clareza do que objetiva enquanto formação para o aluno, mas, sobretudo, como se pode alcançar ou dirigir uma classe para aquilo que se objetiva com um curso de filosofia no ensino médio.

⁹⁴ LYOTARD, op cit., p. 122.

⁹⁵ Essa crença está fundada senão em observações empíricas recolhidas em onze anos de experiência docente na EA, numa prática de ensino de duas aulas semanais de cinquenta minutos.

A viabilização de um curso de filosofia depende de uma série de condições que devem estar presentes quando da sua elaboração: (1) quanto ao professor: formação filosófica e formação para docência; conhecimento da cultura escolar da instituição em que o curso será desenvolvido e da cultura do aluno (isto é, se pensarmos o alunado de maneira genérica), conhecimento do tipo de formação adquirida pelos alunos e o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram; clareza de entendimento quanto aos objetivos escolares e objetivos de uma formação filosófica no ensino médio; (2) quanto à escola: a oferta de uma grade de horas-aula suficiente para a efetivação da disciplina; e a garantia da aula como ambiente de ensino. Se a quantidade de horas-aula ofertadas aos alunos não for minimamente suficiente para o desenvolvimento de um curso de filosofia, ainda que o professor tenha obtido uma formação adequada, ainda que detidamente procure acercar-se da cultura escolar e da cultura do aluno, ainda que verifique o nível de formação dos alunos, isto é, o nível de alfabetização e letramento, tomando-o como ponto de partida e que tenha clareza do lugar que a filosofia pode ocupar na formação escolar; sem que a disciplina seja acolhida na escola, sem que receba um estatuto de disciplina e horas-aula em quantidade adequada para seu desenvolvimento, dificilmente se alcançará êxito nessa experiência. Quanto à aula como ambiente de ensino supõe-se como condição para qualquer ensino a vigência do evento aula. Isto implica que dentro da cultura escolar a aula seja entendida como circunstância de aprendizado. Se o evento aula não acontece numa escola, ainda que alunos e professores estejam encerrados numa sala pelo tempo de uma aula, dificilmente o professor de filosofia que esteja empenhado em fazer acontecer um curso de filosofia, isoladamente, conseguirá levar tal empreitada adiante.

Para fazer operar um curso de filosofia é preciso permanência e continuidade. A filosofia opera pelo discurso e seu ensino pela aprendizagem da construção de discurso, pelo exercício do pensamento estruturado na forma de discurso. Seu ensino exige um trabalho profundo com linguagem, ultrapassando as necessidades colocadas para o desenvolvimento das demais disciplinas. Por conta disso, pressupõe-se que o aluno tenha atingido um letramento compatível com o esperado para o ensino médio. Arrisco dizer que as dificuldades colocadas no ponto de partida de um curso de filosofia e os pré-requisitos esperados para sua iniciação somente se equivalem aos do ensino de literatura e, provavelmente, de sociologia. Não é possível

fazer filosofia e literatura abdicando do domínio da língua, e só pelo exercício da linguagem, sempre mais profundo e detido, é que se pode fazê-las operar.

Considerando esses pressupostos, percebe-se que a filosofia enfrenta enorme desafio, complexificado pelas malezas instaladas na escola, tais como a precarização do trabalho do professor e da formação do aluno e a concorrência por horas-aula. Diante dessa situação, costuma-se pensar num início de curso que possa de alguma forma esquivar-se de tais obstáculos e de algum modo possibilitar a efetivação de um curso mínimo. Procuram-se atalhos, temas mais acessíveis aos alunos ou mais próximos à sua realidade, estratégias de sensibilização. No entanto, há nessa proposta dois riscos: (1) através de temas conhecidos aos alunos (temas que nos permitem acessar noções por eles já adquiridas) é difícil descolá-los do lugar em que seu pensamento está acomodado e incitá-los a observar um objeto por outro viés, diverso daquele por ele conhecido; por essa via, pode-se levar muito mais tempo para se alcançar uma leitura filosófica; (2) frequentemente, alunos de ensino médio, em especial alunos de 1º ano, estão despreparados para suportar uma crítica a um objeto por ele apreciado, quiçá uma crítica de natureza filosófica, mais profunda e talvez mordaz; logo, pode acontecer de muitos alunos estabelecerem com a filosofia uma relação negativa, reativa, pois que trabalha no sentido de desconstruir noções estabelecidas, deslocar o pensamento, mover o que está acomodado, e a tendência mais provável é aquela que se manifesta como resistência, refração. Desse modo, é importante observar que desconstruir uma imagem negativa da filosofia, em maior ou menor intensidade, será fatalmente mais um obstáculo que o professor terá que transpor. É prudente evitar estratégias que podem tomar o pouco tempo de aula de que a disciplina dispõe para alcançar seus objetivos, que como vimos se dá num processo lento e gradativo. Por isso, toda atenção é necessária quando da proposição de temas, questões ou estratégias didáticas que podem colocar a filosofia num lugar indesejável.

É comum encontrar na recente literatura sobre ensino de filosofia a posição de que, na escola, a primeira etapa de um curso de filosofia deva ser a de sensibilização. Creio que uma das defesas mais enfáticas dessa estratégia esteja na obra *Ensinar Filosofia: um livro para professores*, de Renata Aspis e Silvio Gallo. Embora evidentemente não sejam os únicos adeptos dessa proposição, Aspis e Gallo

apresentam como base de uma metodologia para o ensino de filosofia a asserção deleuziana de que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender...”⁹⁶.

A partir dessa proposição é feita uma inferência:

Se nos pomos de acordo com esta visão deleuziana do aprendizado, somos forçados a admitir que não há métodos para aprender, assim como não há métodos para encontrar tesouros, como ele [Deleuze] mesmo afirma. O aprender é sempre um *acontecimento*, algo inusitado, que foge ao nosso controle e à racionalização absoluta. Então, cumpre-nos perguntar: se não há métodos para aprender (e não há, portanto, métodos para aprender filosofia), haverá métodos para ensinar? E, em nosso caso específico, haverá métodos para ensinar filosofia?

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 dizer 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.⁹⁷

Concordamos com Aspis e Gallo ser possível elaborar e praticar um método de ensino ou vários métodos de ensino. Mas, delicado e repleto de complicadores é mensurar o melhor método, o mais eficaz quando se pensa em aprendizagem, uma vez que esta se instala no campo da subjetividade, não só do sujeito-aluno, mas também no sujeito-escola, isto é, nos sujeitos que elaboram um certo projeto pedagógico que visa certos fins.

O que nos interessa observar é a posição que parece ser extraída dessa assertiva, relativa ao papel da sensibilização como estratégia para a introdução do curso de filosofia:

É evidente que o professor precisa ter seu método de pensamento e seus métodos de ensino. Mas não há o método. Não há o método de filosofar e não há o método de ensinar. Há métodos, que podem ser experimentados, testados, reelaborados, aperfeiçoados, em um trabalho contínuo e constante.

Em nossa maneira de pensar, assumir um método específico para o ensino de filosofia seria amarrar o professor e os alunos a uma camisa de força, que não necessariamente tornaria possível o exercício do pensamento. (...) Pensamos que o professor precisa estabelecer certas estratégias de ação, certas coordenadas para as atividades a serem desenvolvidas.⁹⁸

⁹⁶ DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição* apud ASPIS, R. L. & GALLO, S. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009, p.68.

⁹⁷ ASPIS, R. L. & GALLO, S., op. cit., p.69.

⁹⁸ Idem, p.71-72.

Mais à frente, no texto de abertura do capítulo sobre metodologia, Aspis e Gallo afirmam:

Atualmente, os professores de filosofia vivem o problema não só de ter de saber o que e como ensinar, mas o de apresentar a filosofia aos jovens de forma instigante. (...) Como primeiro contato, para começar o curso, é interessante que haja uma *sensibilização* às questões que serão tratadas depois.

Poderíamos dizer, falando propriamente dos procedimentos, que a primeira etapa desse ensino é a de *problematização*. Primeiramente, o professor ensina a elaborar perguntas até chegar à formulação do problema filosófico que servirá de estopim para o subsequente estudo. Porém, talvez pudéssemos pensar em uma fase ainda anterior a essa. Antes de começar a traçar o problema, sugerimos que os professores se dediquem à elaboração de atividades que possam afetar aos alunos para o posterior problema, que os tornem sensíveis à necessidade de busca de respostas.⁹⁹

Embora Aspis e Gallo façam ressalvas quanto à multiplicidade de métodos possíveis, a sensibilização é defendida como a melhor entrada, ou, a iniciação à filosofia mais adequada no ensino médio, isto é, a via mais rápida para acessar os alunos e aproximá-los da disciplina. Essa posição parece, sensivelmente, alinhar-se àquelas expectativas pedagógicas que apostam na sedução como alternativa para vencer o desinteresse dos adolescentes pela escola, adotando a histórica ausência da filosofia do currículo escolar, a pretensa inutilidade da filosofia e o seu caráter abstrato e discursivo como razões suficientes para acenar a sensibilização como a via mais adequada para a iniciação do ensino, quer seja a iniciação de um curso quer seja de um módulo.

Fabbrini adverte:

O professor deve ser cuidadoso, contudo, em relação ao “remédio pedagógico” a ser adotado para vencer a resistência aos cursos de filosofia – que decorre, em grande medida como víamos, do fato deles virem de encontro às demandas pragmáticas do presente. Não se deve retirar da filosofia o efeito de estranhamento que a caracteriza desde sua origem, mas ao contrário, intensificá-lo. A “saída pedagógica” não é assim a “sedução do aluno”, com o pronto atendimento de suas expectativas, mediante estratégias demagógicas que produzem a espetacularização da filosofia; ou seja, sua redução ao entretenimento, à distração: a uma *collage* de curiosidades palatáveis ao modo dos produtos da *mass-cult*.¹⁰⁰

⁹⁹ ASPIS & GALLO, *ibidem*, p. 75-76.

¹⁰⁰ FABBRINI, *op. cit.*, p. 17-18.

Queremos, aqui, ter cuidado para não parecermos taxativos quanto ao uso de estratégias de sensibilização, mas destacar que a decisão de começar um curso por esse caminho exige rigor na avaliação da relação dos elementos de sensibilização e os conteúdos filosóficos, de modo que se faz necessário verificar se de fato constituem uma via mais econômica e privilegiada para o alcance dos objetivos da disciplina. Principalmente se considerarmos o uso dessa estratégia, na iniciação de um curso de filosofia, antecedendo até mesmo a etapa da problematização, como propõem Aspis e Gallo.

Pode-se considerar que tal proposição ocorra porque professores iniciantes tem a tendência de reproduzir no ensino médio a ideia de ensino de filosofia que assistiram no bacharelado: o trabalho com textos filosóficos ao modo acadêmico. Aquele que não consegue ver outro caminho senão a transposição atomizada das práticas acadêmicas pode imaginar que optar por um início mais “empolgante”, menos “frio e duro”, tenderá a produzir uma aproximação mais efetiva da filosofia. Nesse caso, o que vigora é a visão, corrente na Educação, de que o aluno deve ser estimulado, convidado, seduzido pelo professor para o conhecimento escolar, que historicamente estaria sendo tratado de modo desinteressante.

Partilho da ideia de que não se deve tentar repetir, como professor no ensino médio, as didáticas e as técnicas de leitura filosófica dos cursos de bacharelado. A mera transposição, frequentemente, pode produzir uma série de dificuldades, tanto para o aluno quanto para o professor – mesmo no caso daquelas raras escolas nas quais os alunos tenham um forte hábito de leitura e bom domínio da língua materna. A adoção de uma proposta de curso que toma o bacharelado como modelo tende a rapidamente gerar um distanciamento entre os alunos e o curso e, por extensão, entre o professor e a filosofia. Isso ocorre não só porque os alunos não estão preparados para tais exigências, visto que ainda são alunos de ensino médio e as técnicas de trabalho em filosofia utilizadas no bacharelado foram produzidas no contexto da pesquisa acadêmica, mas efetivamente porque os objetivos do ensino médio não são os mesmos do ensino superior. Nesse sentido, cabe observar os parâmetros legais que orientam o ensino de filosofia no ensino médio.

Na Orientações Curriculares entre os objetivos para o ensino médio, destacamos o

“Pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96)” [grifo nosso], isto é, “o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se “com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Artigo 36, Inciso II) – o que significa mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa.” Logo, “o aluno (...) deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos.”¹⁰¹

Disso se extrai que o modo de contribuição da filosofia seria aquela oferecida através da leitura filosófica, que busca compreender o sentido e subentendido de uma rede de significações à medida que possibilita a aquisição do domínio daquilo que articula o conhecimento, isto é, a argumentação, permitindo assim o alcance do esperado posicionamento do aluno frente os conhecimentos.

Destacamos também o objetivo de

“Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III) [grifo nosso]. Portanto, propiciar “um tipo de formação que inclua a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno.” Portanto, “desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações.”¹⁰²

Ora, mais uma vez voltamos à leitura filosófica como aquele instrumento que poderia contribuir na elaboração de respostas a problemas. Podemos dizer que a leitura filosófica se realiza pelos mesmos recursos instaurados no texto filosófico, aqueles que constituem uma argumentação. Um texto filosófico se constrói como argumento e a leitura é a percepção desse constructo. Ainda que ela possa ganhar um caráter instrumental, isto é, ser aplicada a diferentes modos discursivos, ela só se instaura como modo de raciocínio adquirido, como habilidade e competência, à medida que é exercitada. Esse exercício se dá senão através da leitura de textos que apresentam essa estrutura, a saber, os textos filosóficos.

¹⁰¹ ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 28.

¹⁰² Idem, p. 29.

Assim, uma vez que constatamos a posição de que o professor de ensino médio deve considerar como prioritário o trabalho com textos, e essa marcadamente também é a posição de Aspís e Gallo, o que me parece é que a defesa da sensibilização como estratégia privilegiada para a iniciação tentaria dar conta de uma fissura entre a indisposição do aluno para leitura e aquilo que o professor iniciante sabe fazer: a prática de leitura estrutural exercitada no ensino superior. A preocupação, legítima, que se instauraria seria a seguinte: como o professor iniciante, que dispõe de um forte referencial metodológico e didático acadêmico, iria proceder numa sala de aula de ensino médio?

Parece-nos que a base da perspectiva de que um curso de filosofia no ensino médio deva ser iniciado através de um processo de sensibilização estaria na constatação da incongruência entre a formação em filosofia e a formação do professor de filosofia, determinada pela formação acadêmica com vistas à pesquisa, bem como a insuficiência dos cursos de licenciatura na superação dessa fissura. A sensibilização seria, então, parte de uma tentativa de atuar com sucesso numa condição precária de ensino. Seria ela uma estratégia de abertura, de convite e apresentação de uma perspectiva filosófica sobre um dado problema tomado como objeto. No entanto, é preciso observar alguns problemas, já apontados por Fabbrini, que podem decorrer dessa adoção, o que não implica, necessariamente, numa recusa, e sim em algumas considerações que foram sendo formuladas a partir de minha prática docente.

Sem dúvida, a sensibilização é uma estratégia relevante, não só porque os sentidos são uma porta de entrada para o pensamento, mas porque vivemos numa época em que são supervalorizados; mesmo na escola, o adolescente cada vez menos tem sido submetido a experiências abstratas. Assim, tudo que for suficientemente distante, abstrato, que exija um percurso mais longo e elaborado para se alcançar algum entendimento ou reconhecimento, será suficientemente estranho e, frequentemente, adolescentes têm aversão ao estranho, mais ainda se não for animado e lhes parecer velho. Colocada a questão dessa forma, não há razões para que recusemos a sensibilização e seus recursos como estratégia a ser adotada para o início de um curso de filosofia. Contudo, seria imprudente se não observássemos algumas dificuldades que podem ser enfrentadas quando o ponto de partida para uma reflexão de natureza filosófica não é algo pertencente aos elementos comumente encontrados como recursos próprios à filosofia.

Dito isso, não pretendo reduzir a filosofia a ela mesma e ao texto filosófico, como se sua reflexão estivesse encerrada na tradição filosófica, ou afirmar que a disciplina não tem o mundo como objeto. Não é isto. Pretendo afirmar, enfaticamente, que o início de um curso de filosofia é algo bastante delicado e marcante para o aluno, uma experiência que se desdobra por todo o curso, podendo produzir resultantes, inclusive, indesejáveis. E são com estas que devemos nos preocupar.

Assim, entendendo que a sensibilização, compreendida nesses termos, não pode ser tomada como regra, passo à narrativa de um módulo do curso de filosofia praticado na Escola de Aplicação por cerca de cinco anos. Tratava-se de uma proposta elaborada para o curso do 1º ano que tentava vencer as dificuldades enfrentadas no processo de introdução de uma experiência filosófica para adolescentes.

O curso dado para o 1º ano do EM de 2001, ano de meu ingresso na EAFEUSP, apresentou enormes dificuldades. Embora o tema geral do curso, *Cultura*, não parecesse ser tão abstrato, tampouco estranho aos alunos, uma vez que já havia sido tema de estudo de disciplinas de ciências humanas no ensino fundamental, percebia que o tratamento conceitual que a filosofia oferecia lhes era estranho e ininteligível. Essa percepção foi elaborada ao longo do ano letivo, coroadada pelos trabalhos finais de *Estudo de meio*, trabalho interdisciplinar do qual a disciplina de filosofia participava.

Como atividade de conclusão dos trabalhos do *Projeto Estudo de Meio – Parati* os alunos elaboraram trabalhos nas diferentes linguagens da área de comunicação: jornal, revista, rádio, vídeo, sítio eletrônico e ensaio fotográfico. O objetivo era trabalhar com alguns recursos presentes na indústria cultural e com o aporte teórico oferecido nos programas das disciplinas de geografia, história e filosofia. Os objetivos gerais do projeto foram satisfatoriamente alcançados e uma grande exposição dos trabalhos foi realizada. No entanto, quando se observou os objetivos específicos de filosofia – compreensão dos conceitos abordados (cultura, produção cultural, cultura popular, de massa etc.) e a relação destes com os objetos estudados no estudo de meio –, verificou-se que os alunos, em sua grande maioria, não haviam alcançado a análise esperada em filosofia, não conseguiam relacionar os conteúdos estudados disciplinarmente com aqueles do projeto interdisciplinar. A expectativa de que uma metodologia de caráter prático favorecesse o aprendizado de

conteúdos teóricos de filosofia não se confirmou. Assim, um problema instalou-se no interior do curso de filosofia: como alcançar os objetivos específicos de filosofia, tanto no trabalho disciplinar quanto no trabalho interdisciplinar? No ano subsequente, decidi partir de algo que estivesse mais próximo à “realidade do aluno”.

Os programas de *reality show* chegavam à TV brasileira e, na época, era uma das principais pautas das conversas entre adolescentes. Circulavam pelos jornais uma variedade de ensaios e críticas sobre esse gênero de programa que permitia um enlace com o tema *Indústria Cultural e Cultura de Massa*, já abordado no curso do 1º ano do ano anterior. Optar por esse tema parecia uma escolha pertinente, uma vez que as condições para sua proposição eram favoráveis. Havia um vasto material que possibilitava um recorte atrativo do tema: analisar o programa *Big Brother* em sua definição, estrutura e papel social; e compará-lo às telenovelas, buscando, também, compreender o significado originário do termo “big brother”. Na proposição desse curso, não houve nenhum grande esforço para conceber uma forma de sensibilizar os alunos, bastava aproveitar a oportunidade oferecida pela mídia e explorá-la. O interesse do aluno pelo tema já estava dado de antemão, o passo seguinte seria elaborar o curso, circunscrever as questões que se desejava explorar, selecionar os materiais, que eram vastos, e elaborar exercícios e atividades pedagógicas. As perguntas disparadoras eram: “O que é *reality show*?”, “Por que o programa se chama Big Brother?”. O percurso era longo. Pretendia-se chegar à análise dos filmes “O Show de Truman”¹⁰³ e “1984”¹⁰⁴ para posterior confrontação com o programa Big Brother: a ideia era explorar a crítica ao *reality show* presente no primeiro filme e, no segundo, a origem e o significado do termo “big brother” cunhado no romance ficcional de George Orwell.

Os alunos vinham para aula empolgados, com o programa Big Brother Brasil¹⁰⁵ assistido e em condições de fazer qualquer discussão e, justamente aí, residia a dificuldade: como trazê-los de uma discussão qualquer para uma análise e debate filosóficos? Sem dúvida, essa é uma das mais importantes etapas a ser vencida pelo professor de filosofia, mas aqui, embora o tema parecesse favorecer o trabalho do professor, gradativamente a experiência demonstrou o inverso. Durante as aulas, meu esforço de mediação era enorme: eu trazia um artigo de jornal,

¹⁰³ *The Truman Show*. Peter Weir. EUA, 1998.

¹⁰⁴ *1984*. Michael Radford. EUA, 1984.

¹⁰⁵ Produzido pela TV Globo a partir do ano de 2002. No ano de 2012 acontecerá a 12ª edição do programa.

propunha sua leitura e posterior discussão; organizava estudos, na forma de seminários, questionário, fichamentos e redações. Trabalhávamos com um texto paradidático¹⁰⁶ que trazia uma análise da estrutura e funcionamento das telenovelas e que permitia a transposição das categorias ali utilizadas para a análise do programa Big Brother. Tentava de diversas maneiras elencar os valores presentes no programa.¹⁰⁷ Utilizávamos diferentes materiais, filosóficos e literários, didáticos e ensaísticos, artigos de jornais, muitos deles de viés psicanalítico.¹⁰⁸ Explorei o objeto de estudo até que os alunos comessem a ter um olhar mais distanciado do programa.

Todos eram materiais que, desde o princípio, desempenhavam a função de manutenção dos recursos de sensibilização. Eram, também, materiais que traziam elementos dos quais os alunos podiam se apropriar para a constituição de outro olhar sobre o tema. O objetivo era trabalhar com esses materiais até que eles tivessem se apoderado do objeto de modo a estarem preparados para trabalharem os conceitos de indústria cultural e cultura de massa, presentes nos textos filosóficos e didáticos e, por fim, pudessem alcançar os conteúdos propriamente filosóficos. Contudo, aula a aula, e ano após ano, a discussão acontecia de modo um tanto desordenado. Ainda que, como professora, soubesse exatamente o que desejava discutir, que conceitos pretendia que a classe compreendesse e que os utilizasse como chave de entendimento, chegar a esse objetivo era muito difícil. A cada aula, o tempo de execução do programa de curso previsto era alargado. Passei a supor que a razão para isso poderiam ser duas: 1) se os alunos não conheciam filosofia, não compreendiam o “modo de operação da filosofia”¹⁰⁹, como poderiam jogar um jogo sem conhecer as regras? Como poderiam fazer uma discussão do tema proposto dentro de um registro filosófico, isto é, buscando identificar categorias e conceitos que permitissem a elaboração de uma crítica? 2) estavam próximos demais ao objeto de análise, a

¹⁰⁶ ARBEX, José. *Televisão e cotidiano: entre o imaginário e o real*. In: KUPSTAS, Marcia (org.). *Comunicação em debate*. São Paulo: Moderna, 1998. p. 69-92.

¹⁰⁷ A partir da discussão sobre o programa, um dos exercícios realizados foi a elaboração de um lista, a partir das situações narradas pelos alunos sobre o programa, os tipos de valores expressos nas ações de seus participantes. Feita a lista, o passo seguinte era construir, juntamente com a classe, uma tabela dos valores contrários e, através dessa oposição, organizar a discussão, demonstrando que o programa, ainda que tivesse a anunciada pretensão de entretenimento, trazia em sua trama a exaltação de certos valores em detrimento de outros, uma vez que a competição e a eliminação são seus principais elementos operacionais.

¹⁰⁸ Conferir materiais utilizados no Anexo 5.

¹⁰⁹ Digo “modo de operação da filosofia” de maneira genérica sem desconsiderar a diversidade de correntes filosóficas e suas particularidades. A intenção aqui é marcar que, a despeito da variedade de discursos filosóficos, há algo comum a todos eles: operam por conceitos e problematizações.

grande maioria já tinha uma identidade estabelecida com os participantes e viviam através do programa uma experiência de êxtase¹¹⁰; falavam freneticamente, um aluno sobre o outro, não conseguiam manter regras mínimas para o debate¹¹¹. Como poderiam ter escuta para críticas, feitas pelo professor, pelos próprios colegas ou pelos textos de estudo, sem que tomassem como ataque pessoal?

Tentando denunciar o culto ao narcisismo e à espetacularização ao trazer esses temas para a sala de aula não estaria levando os alunos justamente a valorizá-los, uma vez que os objetivos do curso não eram alcançados como inicialmente havia imaginado? Não estaria me aproximando daquilo que Fabbrini destaca como sendo “uma das táticas mais corriqueiras, [que visa] a legitimação do curso de filosofia, e por consequência, da própria atividade do professor, (...) o ‘afago narcisista’ do aluno”¹¹²

Fui constatando que as bases mínimas para o desenvolvimento de um curso de filosofia não estavam dadas, a lentidão do trabalho com os textos não conseguia superar o frenesi que dominava o pensamento dos alunos. Obviamente, eles entravam na discussão do modo deles, isto é, cada um à sua maneira, sem dar muito ouvidos às minhas advertências. Pode-se imaginar a variedade de sentidos para os quais a discussão era apontada e o campo de tensões múltiplas que se constituía a cada aula. Na época, imaginava que através do meu discurso, de minhas intervenções, os elementos mínimos para um trabalho filosófico iriam sendo apropriados pelos alunos, mas isso ocorria de modo um tanto difuso. De fato, avanços ocorriam a cada aula, todavia eram um tanto pequenos se comparado ao que ocorria no curso de filosofia das demais séries. Perdia-se muito tempo da aula na escuta de narrativas ora banais, ora passionais, em geral bastante díspares e difusas, sendo bastante difícil levá-los a desenvolver a escuta e à elaboração de problemas. Não quero com essa afirmação levar a supor que a melhor aula seria aquela em que os alunos pouco falam. Para falar bem é preciso falar, ainda que se fale mal, mas que haja expressão de pensamento, e que, portanto, na fala se instaure o diálogo, espaço do pensamento sobre o qual se dará o trabalho com a filosofia. Sobretudo, é preciso que o aluno sintasse acolhido na aula de filosofia e a considere o lugar de expressão para, então,

¹¹⁰ Objetivo pretendido e alcançado pelo programa. Cf Anexo 5: Frei Betto *Reality show*. Artigo publicado na Folha de São Paulo, na seção Tendências e Debates, no dia 29 de janeiro de 2002.

¹¹¹ Todas didaticamente enunciadas. Cf KUPSTAS, Marcia. *Por dentro do debate*. Comunicação em debate. São Paulo: Moderna, 1998, p.7-20.

¹¹² FABBRINI, op cit., p. 18.

participar da aula, nossa “*ágora* residual”, “o único lugar, em tempos de suposto ‘pensamento único’, em que ainda se pode amar as discussões”.¹¹³

Essa preocupação é tão forte, que um dos principais objetivos que passei a perseguir desde o primeiro momento do curso foi a instauração da ideia de que filosofia se faz na escuta e expressão, diálogo e construção do pensamento, e que a aula é seu espaço privilegiado.

Após a primeira aula de filosofia, pude perceber que essa disciplina estuda os nossos pensamentos. Quando descobri isso, estudar pensamentos é o ato de justificar o que cada um pensa e entender o por que de pensamos tal coisa. Logo me perguntei, como faz para estudar os pensamentos?

Após a aula, as impressões que passei a ter da filosofia foram de uma ciência comunicativa; expressiva; que tenta entender os pensamentos de um indivíduo e o que este pensamento reflete em suas atitudes e sentimentos; que relaciona a argumentação com a cultura e as outras diversas ciências.

A liberdade de expressão e a apresentação e discussão de ideias são os pontos principais em uma aula de filosofia, propondo concordâncias e discordâncias entre as diferentes ideias apresentadas

Aprendemos na aula de Filosofia que a comunicação é base de tudo, devemos falar e aprender a escutar nossos colegas e professora.

(...) percebi que na aula temos que nos expressar e exibir nossas opiniões, já que cada um tem uma ideia sobre o assunto discutir, debater até chegar numa conclusão ou não.

(...) filosofia é falar a sua opinião, mas com justificativas muito boas para tudo, e o aprofundamento das ideias.

*Alunos do 1º ano do ensino médio de 2011.*¹¹⁴

Assim, embora consideremos ser imprescindível para o ensino de filosofia a instauração de um espírito de abertura, de diálogo, nas experiências do módulo *Indústria cultural* os alunos estavam tão envolvidos com o programa Big Brother que não conseguiam tomar o distanciamento necessário para a realização de um debate. Com o tempo percebi que optar por um tema familiar, próximo a ou presente na “realidade do aluno”, numa classe heterogênea de trinta adolescentes – incluindo tudo o que isso significa – com diferentes níveis de leitura e compreensão de texto, com diferentes níveis de concentração e diferentes interesses, e, frise-se, num

¹¹³ FABBRINI, op cit., p. 18.

¹¹⁴ Esses fragmentos foram extraídos de relato solicitado aos alunos do 1º ano do ensino médio de 2011, após a primeira aula. Foi solicitado aos alunos que narrassem suas “impressões sobre a primeira aula de filosofia”. Conferir a íntegra dos relatos completos no Anexo 9.

momento de iniciação de um curso de filosofia, pretendendo, com isso, instaurar um debate filosófico e que, ao seu término, os alunos tivessem elaborado uma análise de caráter filosófico, quiçá conceitos filosóficos, sem dispor de elementos mínimos para tanto, é escolher um caminho mais longo, que por vezes ultrapassa as fronteiras ou limites da filosofia enquanto disciplina escolar e área de conhecimento, e que, portanto, dificulta a compreensão do aluno acerca do que é filosofia e por que filosofia.

Toda crítica leva a crer que, certamente, o problema não estava estritamente no uso da sensibilização como estratégia, mas na escolha do tema, excessivamente amplo e complexo, repleto de problemas e farto de elementos sensibilizadores. Poderia se esperar que adolescentes que acabaram de completar quinze anos chegassem à Teoria Crítica da maneira como estavam supersensibilizados? Nossa crítica, então, vem abordar não a sensibilização propriamente dita, mas o que pode dela decorrer, isto é, na sua relação com os temas e questões. Desse modo, estamos considerando que as estratégias de ensino não abarcam somente os recursos didáticos e os tipos de exercícios, mas também o recorte temático e a escolha de tema para cada etapa do curso.

Indústria cultural é tema excessivamente complexo para a iniciação de um curso de filosofia e o ponto a que se quer chegar é que a escolha do tema se deu a partir de preocupações com a entrada na filosofia. Procurou-se na “realidade do aluno” algo que pudesse ser tematizado pela filosofia, e assim, o critério que orientou aquela professora, em seu 3º ano de magistério, quando da escolha do tema foi a sensibilização. Certamente, o lugar mais apropriado para esse módulo seria o curso do 3º ano, que hoje está organizado em torno do tema *Consciência e Liberdade*.

Mesmo tendo sido feitas críticas a essa proposta de curso vale trazer para a nossa discussão a avaliação de alguns ex-alunos que por essa experiência passaram:¹¹⁵

As reflexões acerca do programa Big Brother, eu lembro, me contagiaram de uma forma que talvez eu não possa expressar em palavras. A sensação maior, talvez seja de poder sair de um comum de pensamentos e críticas às quais já estávamos acostumados na rotina da escola...

¹¹⁵ Trata-se de depoimentos recolhidos juntos aos ex-alunos em razão desta pesquisa. Estão aqui apresentados todos os trechos nos quais aparece alguma referência ao curso. Eles podem ser lidos na íntegra no Anexo 11. Quanto à elaboração do depoimento, solicitou-se a narrativa pessoal de uma experiência com filosofia no ensino médio.

Durante os três anos de aula, tivemos diversas passagens que até hoje me fazem lembrar, como por exemplo os filmes que assistimos o "Show de Truman" e o "1984" que refletem muito o que vivemos hoje em nossa sociedade, a começar pela alienação que assombram as pessoas em tudo o que fazem. Um exemplo bem prático é o programa Big Brother, como pode milhões de pessoas simplesmente pararem suas vidas para assistir a um programa totalmente sem cultura, para aprender nada e nos levar a lugar algum.

Outra coisa é que o livro que eu mais amo, ouvi pela primeira vez numa aula de Filosofia. Assistimos partes do filme e, lembro que não tinha gostado muito do filme, mas tinha me maravilhado com o assunto e com a discussão que rolou depois na aula. Aí, fui, comprei, li e sou apaixonada até hoje. 1984, (...) tenho 4 versões aqui em casa!

Me lembro ainda de um dos primeiros temas que abordamos nas aulas de filosofia, naquele momento, ano 2000, um novo programa entrava no ar o "Big Brother", aproveitando esta oportunidade discutimos as questões ligada ao voyeurismo e tivemos a oportunidade de ter contato com o filme 1984 baseado na obra de George Orwell (me recordo ate hoje que vimos o começo e o fim do filme, e fiquei extremamente brava com o não poder ver o meio do filme, que não consegui encontrar para alugar), desde então quero ler este livro, já consegui ler uma adaptação, já ganhei este livro em seu original, mas ainda não tive oportunidade de lê-lo por completo, fato que ainda me frustra.

Lembro que na época, a professora Marta, sempre trazia temas atuais como BBB, Matrix, enfim, e as interligavam com o estudo da filosofia. Os esboços feitos pela professora Marta, serviam também como facilitadores para os nossos estudos. As aulas também desenvolviam-se com debates, momentos em que os alunos tinham sempre voz ativa, sem medo de ser feliz...(risos). Eu particularmente amava essas aulas. Creio que, comecei a ter melhor desenvoltura, ao expor minhas idéias, a partir dessas aulas. Como elas foram importantes para o meu desenvolvimento intelectual e até pessoal.

A bem da verdade, eu sempre vivi no meu mundinho da dança e da escola, quando eu estava na Escola de Aplicação e, lembro que quando comecei a estudar Filosofia contigo, as coisas começaram a se abrir para mim, porque eu vi que neste universo tem muito mais coisas, como a mídia que quer estabelecer opiniões sociais. Confesso que foi difícil para que eu me adaptasse às realidades que vivemos e, a disciplina me parecia bem difícil, demorei para me familiarizar, apesar de provocar a gente, me intrigar. (...)Ah! Estudando Filosofia parei de tomar Coca-Cola por uns tempos e praguejava o programa de tv Big Brother.

Na verdade eu mesmo na época não tinha percebido o quanto tudo aquilo mexia comigo, muito menos então a professora. Tive essa percepção só depois, ao longo das situações que vivi e discussões que participei durante esse tempo após o término do ensino médio, percebi que os assuntos abordados em aula eram tão relevantes que carrego todas as indagações e todas as conclusões que tirávamos na sala até hoje. Lembro-me muito bem das discussões que tínhamos sobre os Reality Shows e seus impactos na sociedade e quando assistimos o filme 1984 de George Orwell...

As aulas de Filosofia me ajudaram a compreender muitas coisas, que antes eu não entendia e até praticava. Um tema que ficou muito marcado na minha memória (pelo dinamismo das aulas) foi o dos

Reality's que assistimos na televisão. Nosso desejo de consumir a vida alheia, de quase viver a vida do outro, de querer estar sempre por dentro dos assuntos e quase sacrificarmos as nossas vidas para podermos acompanhar o "açougue da televisão".

Ex-alunos da EA – 2001 a 2010.

Assim, embora esses depoimentos não tenham caráter estatístico, podem ser vistos de modo complementar à narrativa dessa professora que afirma nunca ter observado demonstrações, de nenhuma turma, quanto à falta de interesse por esse módulo temático, dando a impressão de que este sempre fora cativante e contribuía para o estabelecimento de uma simpatia para com a filosofia. Contudo, ele foi paulatinamente considerado por mim pouco eficaz quando comparado com outras experiências desenvolvidas nos 2º e 3º anos, que tinham como ponto de partida textos filosóficos.¹¹⁶

Sendo assim, os problemas aqui apontados não descredenciam a proposta desse módulo do curso, e sim são levantados no sentido de fazer algumas ressalvas alertando para a busca de um percurso que alcance de modo mais eficaz a especificidade da filosofia e que permita ao aluno transitar por temas, questões e problemas, munido de um repertório, isto é, de uma língua de segurança como enunciado por Lebrun. Este relato pretende, então, figurar uma dificuldade que pode se constituir a partir da escolha de um tema, de um problema e dos materiais selecionados para tratá-lo. Escolhendo um objeto presente na “realidade do aluno” e excessivamente propagandeado pela TV – e ao fazê-lo pensava privilegiar a sensibilização – indiretamente intentava responder à questão “para que filosofia?”, pois supunha a necessidade persuadir os alunos quanto à sua importância, e a análise de algo presente no contexto social parecia propiciar a demonstração do valor da filosofia.

Talvez tenha sido ambiciosa demais na escolha do tema, aberto demais a discussão e trabalhado com uma variedade muito grande de fontes, materiais e informações. Talvez estivesse convencida de que a sensibilização era um elemento indispensável para a iniciação de um curso de filosofia. Hoje creio que essa segunda alternativa tenha tido peso maior em minha decisão, pois, uma atual revisão das

¹¹⁶ Repeti esse curso por cinco anos, entre os anos de 2002 e 2007. Por três anos ele foi o conteúdo de abertura do curso do 1º ano. Em 2006, foi suprimido do currículo, voltando pela última vez no ano de 2007 no curso do 2º ano. A razão da supressão e deslocamento? O processo de emancipação da disciplina dos temas de ciências humanas, concomitante elaboração de temas próprios à filosofia e desenvolvimento de novas propostas interdisciplinares que tomaram o lugar que esse módulo ocupava.

fontes utilizadas para o debate das questões e problemas presentes no *reality show* demonstrou que o problema estava bem circundado e era abordado em todos os materiais¹¹⁷ e que, em conjunto, constituíam-se como um caleidoscópio. Ademais, o segundo fato que me leva a compreender que na época estava mobilizada pela crença na sensibilização como recurso mais eficaz é que insisti nesse módulo por mais alguns anos. No entanto, a prática mostrou que os alunos avançavam muito lentamente na elaboração discursiva e na compreensão do que seja filosofia. Paulatinamente fui abandonando aqueles conteúdos que pareciam mais convidativos e experimentando outros que exigiam maior capacidade de abstração. O atual curso do 1º ano tem sua iniciação em temas pouco sensíveis e muito distantes da “realidade do aluno”. Através dos pré-socráticos Heráclito, Parmênides e Zenão estudamos noções elementares de dialética, lógica e paradoxo. A opção pela introdução de clássicos do pensamento filosófico se dá por entendermos que possibilitam uma compreensão da natureza do pensamento filosófico e de sua prática sem sofrer os inúmeros desvios aos quais os temas mais sensíveis são suscetíveis, o que, portanto, nos parece mais adequado para uma fase de iniciação.

¹¹⁷ Conferir material utilizado no Anexo 5.

2.3 – Disciplinaridade e interdisciplinaridade

Junto à questão da sensibilização vieram outros questionamentos sobre a estruturação temática do curso de filosofia, resultantes de dificuldades de natureza distinta e que também tiveram de ser enfrentadas ao longo de meu percurso docente. Seriam questões associadas a outra demanda com que a filosofia se depara na escola: sua requisição na participação em atividades interdisciplinares.

A disciplina filosofia estava no currículo da Escola de Aplicação desde 1985, quando da criação do ensino secundário na escola. Embora houvesse uma experiência continuada, à medida que não houve uma interrupção da participação dela no currículo durante as décadas de 1980 e 1990, não havia a continuidade de uma proposta para seu ensino. Quando iniciei minhas atividades procurei saber dos programas anteriores, mas não havia nada organizado ou registrado na instituição sobre as experiências docentes precedentes. A única referência era o plano de ensino de filosofia do ano anterior e, de algum modo, acenava-se que era esperado algo diferente.¹¹⁸ Raras menções eram feitas aos cursos dos professores antecedentes. Quando ocorria, as informações eram vagas e difusas e não permitiam uma compreensão do que realmente havia sido feito. Não havia na escola registros de um programa para o ensino de filosofia. Posteriormente, quando da criação do projeto *Laboratório de Filosofia* no ano de 2005, visitando os arquivos da escola, tentou-se levantar alguns documentos que pudessem trazer à tona informações sobre o que anteriormente era feito no curso de filosofia. Todavia, poucas informações foram encontradas, quer porque não havia mais documentos, quer pela impossibilidade de encontrar aqueles que trariam as informações procuradas: havia caixas e mais caixas, sem catalogação alguma. Seria preciso um trabalho de maior envergadura, um projeto que concebesse uma organização de tudo que ali estava, e certamente buscar a memória do ensino de filosofia da escola fora dela, onde estivessem os professores antecedentes.

¹¹⁸ O que se dizia era que a professora que ocupara a cadeira de filosofia no ano de 2000 tinha tido uma experiência ruim com os alunos, inclusive no tratamento pedagógico que dava para a disciplina, fato que pude constatar ao ser apresentada aos alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio no início do ano letivo, então reunidos no Salão Nobre da escola. Até aquele momento eles não tinham conhecimento da saída da professora de filosofia e, ao receberem a notícia que uma nova professora assumia as aulas, todo o salão foi tomado por uma exaltada manifestação de alegria e contentamento. Apreensiva com a manifestação escutei da então coordenadora que havia na escola uma demanda muito grande por filosofia. Restava saber de que natureza era essa demanda e se ela poderia ser correspondida.

Além da ausência de uma história do ensino de filosofia na Escola de Aplicação, na época, eu era estimulada a construir um novo curso em consonância com os projetos interdisciplinares propostos pela área de ciências humanas. Isso era reforçado pelo fato de a escola balizar seu projeto pedagógico pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e lá a Filosofia estava apresentada como tecnologia de ciências humanas, devendo receber um tratamento interdisciplinar que concorresse para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, decorrentes do desenvolvimento do pensamento crítico.¹¹⁹ Nesse documento, embora a Filosofia já fosse reconhecida como disciplina, destacava-se seu caráter transversal e valorizava-se, sobretudo, sua contribuição para o desenvolvimento da criticidade pela via de um trabalho pedagógico interdisciplinar, tal como demonstra a análise de João Carlos Salles, Telma de Souza Birchall e Antonio Edmilson Paschoal:

Frustrada a expectativa de centralidade, a Filosofia é contemplada, tão-somente, como conjunto de conhecimentos a serem dominados e demonstrados ao final do ensino médio. É sempre recomendada como conteúdo e quase sempre frustrada como disciplina – principalmente, em sua obrigatoriedade, que tornamos a defender como necessidade, sem a qual a própria inteligibilidade dos parâmetros vê-se comprometida.¹²⁰

É curioso observar que, na Escola de Aplicação (EA), ainda que a legislação não a considerasse como disciplina obrigatória, a filosofia gozava das mesmas condições que as demais disciplinas, dispondo das mesmas horas-aula, excetuando-se matemática e língua portuguesa que compõem a base da grade curricular. Certamente, tal distribuição, de inspiração democrática, queria valorizar todas as disciplinas do currículo escolar. No entanto, por orientar-se fortemente pelos PCNs, a escola assumia o agrupamento de disciplinas ali sugerido, o que, portanto, demarcava o lugar da filosofia no currículo e sua relação com as demais disciplinas. Isso porque, como lembram Salles, Birchall e Paschoal, “embora não sejam normativos, os PCNs podem ser ‘impositivos’ em muitos contextos, dependendo da conjuntura política em ação no MEC, nas secretarias, nas coordenações regionais, na direção das escolas, etc.”.¹²¹ E se considerarmos que na EA a direção e vice-direção da escola têm sido

¹¹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

¹²⁰ SALLES, João Carlos, BIRCHALL, Telma de Souza & PASCHOAL, Antonio Edmilson. Filosofia. p. 377. Disponível em: www.anpuh.org.br/pdfs/14Filosofia.pdf. Acesso em: 19.04.2011.

¹²¹ Idem, p. 379.

ocupadas por professores de ciências humanas nos últimos onze anos,¹²² não seria exagero constatar que a área se articula de modo a exercer certa hegemonia, inclusive na elaboração dos princípios e projetos escolares.

Desde meu ingresso na EA, enunciava-se, nas reuniões de área, de ciclo e geral, que as disciplinas deveriam objetivar a integração dos conhecimentos. Na escola, o carro-chefe da interdisciplinaridade era, e ainda é o estudo de meio¹²³, no qual predomina as temáticas de ciências humanas, propostas pelas disciplinas de história e geografia, embora ao longo desses anos tenha havido grandes discussões que apontam a necessidade de diversificação dos temas.¹²⁴ Contudo, no ano de 2001, quando do ingresso na escola, não tinha clareza do modo como a proposição dos temas de ciências humanas para a filosofia subordinavam-na às demais disciplinas desta área. Ainda que tivesse ficado surpresa com a alocação da disciplina no interior das ciências humanas, inicialmente não percebia os problemas que um ajuste do programa de filosofia aos temas de ciências humanas poderiam gerar no interior da disciplina. Aliás, essa falta de clareza estava assentada na minha pequena e conturbada experiência profissional¹²⁵ e numa formação eminentemente teórica, que não respondia aos problemas postos para o ensino de filosofia no ritmo que se faz necessário na escola. Questões de natureza prática poucas vezes havia sido objeto de reflexão ao longo de minha formação.¹²⁶

¹²² Excetuando-se o período de setembro de 2009 a setembro de 2010, quando a direção foi ocupada por professores da área de ciências naturais e pedagogia.

¹²³ Atualmente os estudos de meio acontecem do 3º ano do Ensino Fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio.

¹²⁴ Somente agora, em 2011, após mais de dez anos de prevalência dos temas de ciências humanas sobre os estudos de meio, será realizado novo estudo, no 1º ano do EM, que tem as ciências naturais como núcleo irradiador de questões e problemas.

¹²⁵ Iniciei minha vida profissional como professora de filosofia no ano de 2000 no Colégio Mário de Andrade, situado na R. Clélia, 965, Lapa, São Paulo. Na época, tinha cumprido a parte geral do curso de Licenciatura, isto é, ainda não havia cursado as disciplinas específicas de ensino de filosofia, o que ocorreu ao longo desse mesmo ano. Lá assumi de uma só vez, uma turma de 5º, 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental e cinco turmas do 1º ano do ensino médio, perfazendo um total de aproximadamente 320 alunos distribuídos em cinco diferentes anos escolares, em 18 aulas semanais. Minha realidade de professora iniciante era uma composição de inexperiência docente, desconhecimento do que poderia ser uma aula de filosofia com crianças, desconhecimento das especificidades de faixas etárias tão diversas e do trabalho pedagógico que nelas podem ser desenvolvidos, desconhecimento do que seriam temas transversais (a coordenadora pedagógica solicitava que os cursos, inclusive o curso do 1º ano do ensino médio, tivessem como núcleo temas transversais) e sem uma reflexão teórica (acumulada ao longo de minha formação) sobre ensino de filosofia.

¹²⁶ No ano de 2001, já havia concluído a Licenciatura e cursado as disciplinas de *Metodologia de Ensino de Filosofia I e II*. No entanto, ao longo do ano 2000, enquanto cursava tais disciplinas, dava minhas primeiras aulas. Estava tomada pelos problemas de sala de aula, de tal maneira que, aquilo que estava em curso nas discussões das aulas de *Metodologia*, e que poderia suscitar reflexão, vinha por uma via teórica e não atendiam às necessidades de caráter prático e mais imediato. Eu esperava que o

Assim, todo o curso fora montado a partir dos temas previamente estabelecidos pela área de ciências humanas e alheios às especificidades da filosofia. Eram os temas: para o 1º ano *Industrialização e Urbanização*, com estudo de meio na cidade colonial de Parati; para o 2º ano *Terra e Trabalho*, com estudo de meio na região da cidade de Itapeva junto aos assentamentos do Movimento dos Sem-Terra; e para o 3º ano *Movimentos Sociais*, sem estudo de meio por razão de organização interna à escola.

Atender aos temas do 2º e 3º ano foi relativamente fácil. Para o 2º ano, elegi filosofia política moderna contratualista: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. A ideia era munir os alunos com referenciais teóricos que permitissem a problematização das noções de direito e propriedade bem como o modelo de Estado moderno no confronto com as questões da reforma agrária no Brasil. Nesse ano de 2001, o estudo de meio do 2º ano contou com a participação da disciplina de filosofia em campo e nos trabalhos pós-campo. No caso do 3º ano, a opção foi pela filosofia política marxista. O objetivo era tratar os movimentos sindicais e trabalhistas pela via marxista, apoiando-se na tese da redução da jornada de trabalho proposta por Paul Lafargue.

Embora a solução parecesse feliz, ao longo de dois anos de trabalho três problemas foram se instalando: 1. Os alunos foram se mostrando enfadados de política – uma vez que o tema era exaustivamente trabalhado por história, geografia e filosofia – e, portanto, o objetivo de oferecer uma formação crítica, ética e cidadã parecia fracassar. 2. A disciplina de filosofia não tinha uma identidade própria, uma vez que os temas da área subordinavam o trabalho filosófico aos seus objetivos. Frequentemente, as aulas ganhavam um viés sociológico, permitindo que a filosofia fosse confundida com sociologia, e só não era porque na época não havia tal disciplina no currículo da escola. Muitas vezes, os alunos não conseguiam distinguir

curso oferecesse soluções mais diretas aos problemas de sala de aula ou que tivesse uma dimensão mais prática. Uma reflexão propriamente prática só foi acontecer na segunda metade do curso de *Metodologia II*, quando da apresentação dos trabalhos (planos de curso) dos alunos da disciplina. A despeito desse momento, minha compreensão do que ali era problematizado só foi se dar tardiamente, após alguns anos lecionando, pois ali era proposto um percurso mais longo, um processo de problematização do ensino de filosofia que buscava refletir sobre questões de fundo, que envolviam uma crítica, obviamente lenta, de todo o processo de formação vivido até aquele momento. Como é sabido, a compreensão, o sentido é, frequentemente, posterior à experiência. Ocorre também que o bacharel de filosofia está habituado a lidar com conceitos de caráter teórico e é pouco sensível para uma reflexão sobre a prática de ensinar filosofia. Hoje, como Voltaire, penso que é mais fácil instituir do que reformar. Me parece que pensar o ensino de filosofia deveria ser uma reflexão a ser iniciada junto ao curso de bacharelado, isto é, no transcurso do bacharelado, de modo que o curso de licenciatura pudesse se debruçar mais sobre a prática.

filosofia de geografia e história, isto porque o trabalho de filosofia estava centrado nos temas, nos problemas e não no modo filosófico de tratar temas e problemas. 3. A escola oferecia a disciplina filosofia nos três anos do ensino médio, com duas aulas semanais, e restringia-se a trabalhar temas políticos, deixando de lado outros tantos temas que podem ser abordados pela disciplina e que contribuiriam para uma formação geral do aluno mais intensa e diversificada.

No caso do curso do 1º ano, os problemas foram um pouco diferentes e mais delicados. O tema geral de ciências humanas não permitia uma interface com a filosofia da maneira direta, como ocorria no 2º e 3º anos, e isso para um curso de ensino médio de fato é um problema: se as regressões ou as digressões que o professor tiver que fazer para alcançar ou tangenciar um tema não puderem ser também realizadas pelos alunos no tempo de aula de que se dispõe, é de se questionar se é válido para esta ou aquela disciplina trabalhar dentro de um dado tema. Se o aluno não conseguir realizar tal façanha no tempo da aula, junto ao professor e colegas, é de se supor que sozinho, raramente, conseguirá. Ocorria, aqui, aquilo que vulgarmente chamamos de “torcer o curso” ou, como popularmente dizemos, “tirar leite de pedra” para favorecer a interdisciplinaridade. Ainda que na época eu percebesse esse problema e que ficasse bastante incomodada com ele, submeti a Filosofia a tal tratamento. O grupo de professores do estudo de meio precisava de um quarto professor para viabilizar a saída a campo, de modo que torci e retorci o curso como imaginei ser possível. Como não via a possibilidade de construir um trabalho interdisciplinar pela questão da urbanização, especialmente no recorte que seria dado pela história (cidades coloniais) e geografia (cidades modernas), parti para o outro par do tema, a industrialização, para, a partir dele, chegar ao tema da indústria cultural, tematizado pela filosofia. Esse percurso seria muito longo e penoso, para o aluno, para a professora e para a filosofia, mas ainda assim o fiz, em nome do trabalho interdisciplinar.

Comecei tratando o conceito de cultura sem ter domínio sobre ele, sem encontrar uma referência em algum curso monográfico do bacharelado que me apontasse uma saída. Na pressa, restou para o trabalho com o aluno o que estava disponível como material didático. O percurso estabelecido foi o seguinte: tratar do conceito de cultura de modo amplo, para em seguida trabalhar com a noção de cultura popular (tomamos como exemplo as comunidades indígenas e de remanescentes de quilombo visitadas na região de Parati); por oposição à cultura

popular, avançamos para a noção de cultura erudita (tomamos como exemplo a cultura escolar, acadêmica etc.). Tentava, simultaneamente, distinguir as formas de pensamento presentes num e noutro meio cultural, o pensamento simbólico e o pensamento conceitual.¹²⁷ Queria, com isso, apresentar a especificidade da filosofia e o campo em que ela atua. Aqui as digressões já eram grandes demais, e quando se tentava retornar ao ponto de partida, às diferentes definições de cultura e à contraposição dos contextos em que estavam inseridas, os alunos já estavam perdidos em zonas desconhecidas para o professor. No último trimestre, quando consegui chegar ao tema *Indústria Cultural*, fazendo o contraponto entre cultura de massa, cultura popular, cultura erudita e cultura de elite, os alunos, de um modo geral, não demonstravam compreender as relações que pretendi estabelecer ao longo do curso, e se havia compreensão de alguma questão, isso se dava de maneira isolada do contexto em que fora tratada. Eu percebia um grave problema no curso do 1º ano, mas não havia como mudar a rota quando um trabalho coletivo já estava em andamento e um projeto interdisciplinar previa uma exposição de trabalhos discentes como atividade de conclusão.

O que se nota é que, em nome da interdisciplinaridade, investi esforços e atenção naquilo que se imaginava poder ser alcançado ao término dos trabalhos, deixando à margem o específico da disciplina. Posteriormente, e em razão de obstáculos que foram se acumulando na ação pedagógica, percebeu-se que havia um trabalho que ainda estava por ser feito e que sua não realização impedia o desenvolvimento do curso no 1º ano.

Aparentemente, as dificuldades iniciais eram maiores com os 2º e 3º anos. Era preciso superar as fissuras oriundas das rupturas que o curso de filosofia havia sofrido em decorrência da repetida troca de professor, situação agravada nas turmas dos 3º anos, que estavam passando pela 3ª professora. A resistência e desconfiança que havia se formado nos alunos em torno da disciplina era grande, mas apesar dos cursos do 2º e 3º anos de 2001 terem sido exaustivos, pois trataram de um único tema

¹²⁷ Esses conteúdos haviam sido trabalhados no primeiro módulo do curso, nos estudos do tema *Linguagem*. Imaginando que iniciar o curso pela clássica distinção entre mito e razão configuraria um percurso demasiadamente longo para chegar à distinção entre pensamento simbólico e pensamento conceitual, distinção através da qual se pretendia apresentar *o que é filosofia?*, um pensamento que opera por conceitos, optei pelo tema *Linguagem*, utilizando o texto didático do livro *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí, no qual é feita a distinção entre linguagem simbólica e linguagem conceitual. No entanto, essa via se mostrou muito abstrata e de difícil compreensão para o aluno de 1º ano, o que me levou, no ano seguinte, à inversão da ordem dos temas, trazendo *Indústria Cultural* para a abertura do curso.

o ano todo (Filosofia Política), ainda assim, e apesar da pouca experiência da professora, eles foram mais bem sucedidos do que o curso dos 1º anos.¹²⁸ Nos 2º e 3º anos, o curso de filosofia não foi torcido para atender à interdisciplinaridade, os problemas estavam bem circunscritos, eram abordados diretamente através de textos filosóficos, permitindo que os alunos compreendessem as questões em pauta e que transitassem naqueles problemas. Assim, ainda que não houvesse estratégias de ensino consolidadas, o fato de o curso ter sido organizado em acordo com uma lógica interna à própria disciplina propiciou um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Apesar de na época não haver uma absoluta clareza da diferença que se constituiu nos diferentes anos escolares do ensino médio, o que marcava uma diferença metodológica entre os cursos era que nos 2º e 3º anos, a interdisciplinaridade era o ponto de chegada, enquanto que no 1º ano era ponto de partida.

A partir dessas constatações, certa resistência foi se instalando no interior do trabalho de filosofia na escola, resistência que culminou com a retirada da filosofia dos estudos de meios a partir de 2005. A razão principal foi o modo como o estudo de meio era, e ainda é, tratado na escola: embora seja ali definido como uma metodologia de estudo – reivindicada pela área de ciências humanas como amplo projeto de ensino da escola –, não há uma investigação na escola que busque analisar

¹²⁸ Exponho, aqui, trechos de depoimentos que ilustram a positiva recepção dos, então, alunos do 2º e 3º anos de 2001, respectivamente, quanto ao módulo *Filosofia Política*. A íntegra dos depoimentos encontra-se no Anexo 11.

2º ano

1. “Muitas vezes me questioneei sobre a importância das aulas de filosofia. (...) Hoje quando converso com outras pessoas sobre a época do colegial fico orgulhosa, pois poucas tiveram a oportunidade de entrar em contato com obras como as de Robespierre, Locke, Hobbes, Karl Marx... Lembro que na época com a abordagem empregada foi possível entender melhor o que aprendíamos nas aulas de história. Tudo começou a fazer sentido!” (Aluno do EM de 2000 a 2002).

2. “As aulas de filosofia de Marta Vitória durante o ensino médio na EA foram fundamentais para minha formação crítica de pensamento. Foi onde entrei em contato pela primeira vez com as teorias marxistas e os textos iluministas. Tais referências permearam minha vivência minhas vivências no campo escolar/acadêmico tanto quanto para minha construção artística enquanto performer.” (Aluno do EM de 2000 a 2002).

3º ano

1. “Me formei em 2001, e apenas neste ano tive aula com você. Apesar de não serem memórias claras, posso dizer que constituíram minha formação de forma essencial. Meu primeiro exercício real de escrita aconteceu nessas aulas, mas não aquela escrita comumente solicitada, onde um tema era definido e um caminho a ser percorrido praticamente descrito, não, o que aconteciam eram momentos de escrita onde podíamos (e devíamos!) formular e reformular, de escrita criativa, crítica, auto-corretiva, enfim, textos que fossem capazes de conter hipóteses e argumentações. Além disso me lembro de ter tido uma perspectiva ampla sobre o ‘surgimento’ da política e seus caminhos, que trago comigo até hoje.” (Aluno do EM de 1999 a 2001).

2: “Sinteticamente posso afirmar que aquelas aulas me ajudaram a desenvolver um método crítico de acúmulo de conhecimento do qual nunca consegui me desvencilhar, de tal modo que até hoje meu melhor modo de aprender é lendo e debatendo as idéias lidas.” (Aluno do EM de 1999 a 2001).

as especificidades das mais variadas disciplinas e confrontá-las às mais diversas estratégias de ensino que podem levar ao concurso efetivo de seus objetivos enquanto disciplinas no currículo escolar.

No Plano Escolar da EA, o estudo de meio é apresentado, de maneira genérica, como atividade interdisciplinar, convergindo com amplos objetivos interdisciplinares presentes nos PCN, que em consonância com a LDB (Lei Nº 9.394/96), coloca como necessidade a constituição de um currículo integrado, articulando conhecimentos fragmentados através de atividades interdisciplinares.¹²⁹ Talvez na EA, em decorrência desses princípios gerais expressos nos PCN, tenha-se imaginado que o estudo do meio, porque interdisciplinar e marcado como inovação pedagógica na história da Educação, seria adequado a toda e qualquer disciplina, podendo ser abarcado no planejamento de qualquer área de conhecimento.¹³⁰

Quando se opta por técnicas ou metodologias extrínsecas a uma disciplina, que demandam muitas horas de trabalho com os alunos, como é o caso do estudo de meio da Escola de Aplicação,¹³¹ necessariamente abre-se mão de outra, possivelmente mais nuclear. E se esse movimento implicar abrir mão do específico da disciplina para favorecer certa proposta de prática interdisciplinar, evidentemente ocorrerá o enfraquecimento das disciplinas que não têm essa metodologia como algo que beneficia sua especificidade, como é o caso da filosofia. Como resultado, teríamos o agravamento de problemas como “por que filosofia no currículo escolar?”, “para que filosofia?”. É de se perguntar se realmente é filosofia que se deseja na escola.

¹²⁹ FEITOSA, Charles. O ensino da filosofia como estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Walter Kohan (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 89.

¹³⁰ Outra questão flagrante é a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre os estudos de meio enquanto técnica ou método e sua articulação com uma proposta pedagógica institucional.

¹³¹ Geralmente, os trabalhos de estudo de meio atravessam um semestre inteiro, com atividades coletivas, tanto do ponto de vista do trabalho do professor, quanto do trabalho dos alunos. São propostas atividades disciplinares que concorrem para atividades gerais, isto é, que devem convergir numa única proposta de trabalho. Até aqui não há grandes complicadores e, colocado dessa maneira, o estudo de meio, enquanto metodologia, não teria maiores efeitos nas disciplinas que não lhe são próprias. O sentido da metodologia fica em xeque quando se observa o tipo de trabalho escolar que a filosofia pode fazer quando vai a campo, coletar dados num meio, prática bastante estranha à filosofia, a partir de uma temática que não lhe é própria, e que deve no final de sua produção convergir na produção de um discurso frequentemente unívoco. Portanto, é delicado insistir num trabalho em que os procedimentos metodológicos não são os procedimentos da filosofia. Talvez, em alguns casos, o curso de filosofia pudesse se aproximar num momento posterior, na realização de uma crítica das produções, de modo que me parece que o problema real não estaria na participação de estudos de meio e demais atividades interdisciplinares, mas naquelas vontades integradoras, que as animam e que querem submeter a filosofia às suas finalidades, a seus procedimentos.

Com essas considerações, percebe-se que aquilo que viria para resolver um incômodo na Educação – o problema da fragmentação dos saberes –, nesse caso, gerou outro incômodo no interior da disciplina de filosofia, o da precarização do trabalho disciplinar. A ironia da situação estaria dada pela inconsistência interna aos próprios PCN, que simultaneamente propõem a integração dos saberes e tratam a filosofia de modo disciplinar, defendendo sua obrigatoriedade.¹³² Essa inconsistência pode ser lida como uma fase de disputa quanto ao lugar da filosofia na escola, e que, em certa medida, nas Orientações Curriculares de 2008, ainda que timidamente, está pensado de modo diverso no currículo.

Assim, existe nos PCN a expressão de uma vontade unificadora, de superação da fragmentação dos saberes. Quando essas determinações chegam à escola, esta abraça seus valores integradores sem buscar compreender de que modo a filosofia poderia contribuir para a formação se não participa dos supostos processos de formulação dessa integração. Imagina, portanto, que a filosofia viria conformadamente se ajustar sem oferecer resistência e propor outras perspectivas. Observada a história da Filosofia, facilmente se conclui que a presença da disciplina na escola implica a crítica daquilo que é construído nas outras esferas de saberes.

Todavia, o que aqui nos interessa ressaltar é o modo como os estudos de meio eram implementados no ensino médio da EA. Sua aplicação fazia com que a metodologia se transformasse em campo de força entre as disciplinas, que nele atuavam em condições desiguais, ainda mais considerando que os temas eram predominantemente de ciências humanas. Portanto, para as disciplinas envolvidas no projeto, o estudo de meio acabava por determinar aquilo que aconteceria no campo disciplinar. Nessa situação, a filosofia encontrava-se subordinada aos temas das ciências humanas e isso limitava seu desenvolvimento enquanto disciplina. Esse caso aqui narrado seria a constatação de que em atividades interdisciplinares há grande probabilidade de “cada disciplina pretender fazer reconhecer a sua soberania territorial e as fronteiras entre elas existentes se confirmarem, em vez de desmoronarem”.¹³³

Esse descompasso entre as demandas do projeto interdisciplinar e o caráter específico de cada disciplina nele envolvida resultou não apenas na crítica aos

¹³² SALLES, BIRCHAL, & PASCHOAL, op cit. p. 381.

¹³³ MORIN, Edgar apud GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

procedimentos, métodos e iniciativas pedagógicas em curso na escola, mas numa reflexão mais profunda sobre interdisciplinaridade. Paulatinamente fui buscando participar de projetos temáticos nos quais a disciplinaridade não fosse ferida e que oportunizassem a interdisciplinaridade. Alguns deles sendo desenvolvidos junto a disciplinas que não tinham o estudo de meio como metodologia específica. Foi assim que surgiu uma experiência com literatura e biologia, o projeto *Determinismo e Liberdade*, apresentado na IV Semana da Educação da FEUSP de 2006.¹³⁴

Iniciado em 2004, esse projeto, buscou elaborar uma proposta de trabalho que promovesse a reflexão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que pudessem transitar entre as disciplinas. Buscando outra noção de interdisciplinaridade realizou-se junto às professoras Daniela Lopes Scarpa (biologia) e Elaine Mendes da Mota (literatura) estudos sobre currículo multi / pluri / inter / transdisciplinar. Com os alunos, o trabalho objetivava a análise do filme *Gattaca*¹³⁵ e do livro *Admirável mundo novo*.¹³⁶ Ambas as obras apresentam a questão do determinismo genético e problematizam a questão da liberdade. O objetivo era, a partir de cada disciplina, confrontar o contexto de produção com os discursos presentes nas obras. O curso de filosofia tomava como chave de leitura o existencialismo sartriano.

Na elaboração desse projeto, tomamos como referencial teórico a proposta de currículo de Jurjo Santomé, apresentada em *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado*.¹³⁷ Para ele, uma proposta interdisciplinar que pretende atender as necessidades de aprendizagem deve partir da reflexão de problemas do próprio currículo disciplinar, e tais problemas devem ser destacados e mantidos no horizonte de todo trabalho interdisciplinar para que se possa retornar a eles, compreendendo seu sentido dentro da própria disciplina. Nossa opção, portanto, foi pela manutenção

¹³⁴ As atividades desenvolvidas com os alunos incluíam a exibição do filme, a análise das obras envolvidas e a produção de texto dissertativo. A atividade desenvolvida pode ser consultada no Anexo 6 e nos Anais da IV Semana de Educação da FEUSP, 2006, onde também se encontra a fundamentação teórica completa desse trabalho. SCARPA, Daniela Lopes, MOTA, Elaine Mendes da & ALENCAR, Marta Vitória de. *Interdisciplinaridade: a proposição de trabalhos pedagógicos na tentativa de superar a fragmentação dos saberes*. In: IV Semana de Educação – Ensinar e aprender: formação, percursos e projetos. FEUSP, *Anais...*, 2006 [cd-rom].

¹³⁵ *Gattaca – experiência genética*. Dir. Andrew Niccol. EUA. 1997.

¹³⁶ HUXLEY, A. *Admirável Mundo Novo*. São Paulo: Globo, 2002.

¹³⁷ SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

da disciplinaridade. Com os alunos, todo trabalho esteve pautado na disciplina e, no percurso de seu desenvolvimento.

Como resultado, elaboramos uma crítica à noção de interdisciplinaridade praticada na escola, analisando as implicações dessa proposição no desenvolvimento das disciplinas, isto é, que problemas dela decorriam para o campo disciplinar e que poderiam comprometer a especificidade da disciplina. Na época, essa perspectiva não repercutiu como desejávamos, mas trouxe grandes contribuições para a organização das disciplinas envolvidas. Sabíamos que, de um modo geral, a noção de disciplina é conceituada como maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, isto é, como concentração de pesquisas e experiências organizadas sob determinado ângulo, produzindo certa perspectiva sobre a realidade. Mas, só dispor da noção de disciplina era ainda insuficiente para compreendermos por que a disciplinaridade constitui-se como problema para a Educação. Oferecíamos certa resistência a práticas interdisciplinares que exigissem o sacrifício das especificidades e não víamos problema na coexistência de perspectivas múltiplas sobre o real. Nosso interesse então era saber o que torna a disciplinaridade um problema para a Educação. Na época, desconfiávamos que essa questão podia estar atrelada a uma vontade de totalização.

Segundo Santomé, podemos entender que a produção de múltiplas perspectivas sobre o real se torna problema quando observada a incomunicabilidade das disciplinas:

Os resultados do universo de disciplinas incomunicadas explicam muitas das deformações e péssimas aplicações da ciência que vêm sendo denunciadas atualmente. ‘A ciência tornou-se cega pela sua incapacidade de controlar, prever e mesmo conceber o seu papel social, pela sua incapacidade de integrar, articular, refletir seus próprios conhecimentos’ (Morin, 1994: 79). O que era complexo e multidimensional reduziu-se a dimensões mínimas com as quais era possível operar com relativa facilidade.¹³⁸

É possível supor que deriva de constatações como essa a visão de que a superespecialização é um problema. No fundo, essa perspectiva expressa o entendimento de que o desenvolvimento da ciência rompeu os elos que unificavam a realidade. Desse modo, podemos entender que a proposição da interdisciplinaridade viria como contra-movimento disso que decorre do processo de desenvolvimento das

¹³⁸ SANTOMÉ, *ibidem.*, p.60.

ciências e talvez por isso, o isolamento das disciplinas tem sido visto pela Educação como algo a ser enfrentado e superado pela escola. Assim, as proposições pedagógicas de interdisciplinaridade teriam aparecido como resposta a esse problema.¹³⁹

Desconfiávamos que a simples proposição da interdisciplinaridade não tem por si mesma a capacidade de solucionar o problema da especialização, isto é, quando essa é pensada como aquilo que entrava a integração do conhecimento. Por essa razão, passamos a operar com a perspectiva de Santomé de que a interdisciplinaridade exige a presença das disciplinas, pois as propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiadas na disciplinaridade e dependem de seu grau de desenvolvimento. Sob esse viés, a interdisciplinaridade poderia ser pensada como modo de relação entre as disciplinas, isto é, quando as disciplinas são afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares.

No entanto, é preciso salientar que, segundo Santomé, aplicar mecanicamente uma suave integração de informações provenientes de diferentes campos disciplinares não é suficiente para se atingir uma interdisciplinaridade crítica, o que implicaria repensar, redescobrir e reconceitualizar conhecimentos.

Ainda que Santomé respondesse a muitas das nossas questões, a adoção desse referencial não foi dogmática. Chegamos a suspeitar se alunos de ensino médio estariam aptos para o nível de elaboração de conhecimento imaginado por Santomé, e se seria possível propor interdisciplinaridade à sua maneira. De qualquer forma, ainda que provisoriamente, a disciplinaridade foi tomada como centro e adotamos a ideia de que a comunicabilidade entre diferentes áreas de conhecimento exigia o trabalho disciplinar.

Adotamos também outros referenciais que pudessem dialogar com Santomé.

A discussão feita por Silvio Gallo em *Disciplinaridade e transversalidade*¹⁴⁰ nos pareceu pertinente para essa discussão. Nessa obra, Gallo toma a comunicabilidade entre diferentes áreas de conhecimento como problema, e identifica a disciplinaridade como centro organizador do currículo escolar. Para ele,

¹³⁹ Guardadas as divergências que podem ocorrer em torno dessa questão, o que nos parece ser mais nocivo nesse embate ideológico é que, frequentemente, tais proposições chegam às escolas sem a devida reflexão e são muitas vezes aplicadas como moda pedagógica, determinando práticas de ensino.

¹⁴⁰ GALLO, S. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

na escola, a disciplina adquiriu significado de área específica do saber, ao mesmo tempo em que se constituiu como resposta ao exercício de poder, à legitimação de discurso. Com isso, a escola teria passado a ser espaço de aprendizagem de saberes disciplinares e lugar de aprendizado de autocontrole. “Controlar o acesso aos saberes, controlar aquilo que se sabe e aquilo que não se sabe é um dos mais fortes exercícios de poder da modernidade.”¹⁴¹ Esse controle, pela disciplinarização do conhecimento, teria contribuído para a compartimentação do real, que seria, portanto, efeito da especialização do conhecimento e teria se reproduzido na escola na forma disciplinar, pela especialização dos professores e do material didático.

Gallo põe em relevo o poder disciplinar para apontar que a proposta interdisciplinar não dá conta de romper com o currículo disciplinar porque ainda mantém a disciplinaridade como modo de estruturação do currículo. Para ele, uma alternativa possível para um trabalho interdisciplinar estaria na adoção de um currículo não disciplinar. Tomá-lo como referencial supõe abandonar a disciplina como centro. Para Gallo, tal currículo não configura-se como justaposição de áreas de conhecimento, nem dissolução de fronteiras. Gallo pensa um currículo em rede, transversal e rizomático, no qual haveria a interconexão entre os múltiplos fios e nós das diversas áreas de conhecimento, abandonando-se a ideia de hierarquia entre elas. Vale ressaltar que para ele, nessa proposta, não haveria a possibilidade de controlar, quantificar ou prever os resultados, uma vez que o processo pedagógico seria singular, livre da pretensão de unidade e reconhecedor da multiplicidade presente na realidade.¹⁴²

O que nos chama atenção nessa proposta é que, mesmo que Gallo não pretenda uma unidade, mas a interconexão da multiplicidade, poderíamos supor que tal currículo escolar – ainda que rizomático – soa como resposta consonante a uma perspectiva integradora, uma vez que supõe que a realidade pode ser abarcada transversalmente. Nos parece que, embora como aponta Gallo, o controle seja demarcado pela disciplinaridade, ainda assim, a proposição de um currículo transversal poderia ser compreendida como expressão de uma perspectiva

¹⁴¹ GALLO, op cit., p. 170.

¹⁴² Ocorre que, ainda que essa proposição traga a recusa da superada imagem da árvore do saber, pareceu-nos pouco factível para a realidade escolar. Esse trânsito livre, incomensurável entre diferentes áreas de conhecimento nos soou um tanto utópico. Pareceu-nos que ser provável que tal proposição exigisse domínio de cada uma das áreas, em profundidade, e talvez um alto nível de compreensão das fronteiras disciplinares e conhecimento do vasto território de cada uma delas, inatingíveis para alunos de ensino médio.

integradora, que traz em seu núcleo uma vontade de totalização, talvez em consonância com uma vontade de controle, propriamente moderna.

Uma proposta integradora, se totalizadora, também almeja controle quando pretende fundir todo conhecimento numa visão unívoca sobre a realidade. Assim, ainda que Gallo escape da proposição de interdisciplinaridade como integração de especialistas, vê a insistência da especialização como impossibilidade de comunicação entre as diversas áreas de conhecimento. Ainda que tenha adotado a noção deleuzeana de rizoma em oposição à tradicional imagem da árvore do conhecimento parece estar movido por uma vontade de unificadora do conhecimento quando pensa um currículo transversal.

Nossa problematização aponta então para a incongruência entre duas críticas: o problema do controle e superespecialização, supostamente superado na forma de interdisciplinaridade e integração; e o problema da integração, identificado nas práticas interdisciplinares totalizadoras. Um novo problema de monta quando se pretende superar o controle, a especialização e a totalização, simultaneamente, com um mesmo remédio: a integração.

Ora, a filosofia pretende transitar entre as diferentes áreas de conhecimento, e já faz isso desde sua origem. Ao ensino de filosofia interessa mais um modo de estar no currículo que a mantenha em sua condição transitória, navegante, do que sua inserção num currículo interdisciplinar que pretende superar a fragmentação dos saberes. Talvez interesse mais pensar sua própria condição e comunicação com as demais áreas de conhecimento do que propriamente um modelo de currículo que lhe pareça justo. Nesse sentido, Charles Feitosa¹⁴³ parece avançar um pouco mais no problema da integração e se aproximar da análise da noção de pós-modernidade proposta por Lyotard quando sinaliza a dificuldade da modernidade compreender os efeitos de seu próprio desenvolvimento: a fragmentação.

Feitosa compreende a busca da interdisciplinaridade como reação a uma constatação epocal, expressa pelo sentimento de que estaríamos vivendo num mundo de fragmentação, de saberes desconectados. Para ele, tal constatação seria sintoma de que as verdades absolutas, as grandes narrativas que davam unidade e sentido à vida e aos saberes perderam sua força, e não saberíamos ainda lidar com a liberdade e a multiplicidade de significados que a realidade pode assumir. Assim, para Feitosa, a

¹⁴³ FEITOSA, op cit., p.87-99.

busca da interdisciplinaridade seria uma reação à crise da fragmentação e especialização, manifesta como nostalgia. A interdisciplinaridade seria a expressão do desejo de restaurar algum tipo de teoria, certeza ou lei que possa amarrar, integrar, acolher a dispersão em uma totalidade unificante. A posição de Feitosa é de que, atualmente, a ideia de totalidade é injustificável e que, portanto, a crítica à particularização dos saberes deve ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade, e não a busca de uma organicidade ou totalidade. Assim, para que um projeto de interdisciplinaridade reavalie o conhecimento em função de uma pluralização da verdade ou do real, Feitosa propõe um currículo transdisciplinar, que seria mais uma atitude do que uma disciplina específica, supondo a complexidade, a diversidade e a pluralidade intrínseca da realidade, que nem sempre estão expressas de maneira suficientemente clara no interior das disciplinas.

Chama-nos atenção a noção de transdisciplinaridade. Feitosa pensa as disciplinas em trânsito, atravessando umas às outras, colocando-as em interconexão, buscando pontos através dos quais poderia ocorrer a comunicabilidade. Certamente essa perspectiva se aproxima bastante de Gallo. Ocorre que a noção de transversalidade nos parece bastante comprometida com a noção de interdisciplinaridade presente nos PCN. Mas o que reforça a diferença conceitual é que Feitosa pensa a filosofia como disciplina que se efetivaria em suas especificidades quanto mais se opusesse à interdisciplinaridade.

Sob essa perspectiva teórica, o projeto *Determinismo e Liberdade* foi pensado enquanto trabalho transdisciplinar, erigido sobre bases disciplinares, no qual uma disciplina atravessava outra pelo debate dos mesmos problemas, das mesmas questões, compondo planos e superfícies que se justapunham, sem sobrepor-se. Propositadamente, não houve hierarquização das disciplinas, não houve a produção de um discurso totalizador. Privilegiou-se os conceitos disciplinares, que foram estudados disciplinarmente em fase anterior à do trabalho “interdisciplinar”. Tais conteúdos formavam a base para a discussão das obras analisadas. Todo esforço se deu no sentido de constituir um trabalho em rede, rizomático, que proporcionasse uma leitura do mesmo objeto sob diversas perspectivas, para além de valores interpretativos que pudessem encaminhar para uma noção unívoca. A intenção era levar o aluno a refletir e posicionar-se sobre questões complexas valendo-se de diversos referenciais quando da elaboração de seu próprio discurso. Preservávamos

as disciplinas e todo o debate de esforços que pudessem aludir a uma unidade de compreensão. Nesse sentido, propositadamente evitávamos o termo transversal.

Essa abertura pôde ser verificada quando da produção de dissertações dos alunos, produto final do trabalho. Nelas uma multiplicidade de posicionamentos foi observada, todos amparados nos conteúdos disciplinares, subsídios ofertados para o desenvolvimento de reflexões e argumentações em torno das questões propostas no trabalho.

Esse projeto permitiu que os alunos pudessem realizar conexões entre diferentes áreas disciplinares, constituindo-se como alternativa ao desejo de superar aquilo que aparece como fragmentação do conhecimento. No trabalho com os alunos, a intenção era apontar caminhos no labirinto, mostrar os fios que tecem a rede, que dão sentido e relevância a um trabalho entre disciplinas, sem com isso pretender estabelecer uma unidade totalizante do conhecimento. No trabalho entre disciplinas, a tentativa era encontrar uma alternativa às práticas dominantes no discurso escolar e romper com proposições de integração dos saberes.

Assim, nossa problematização pretende trazer a questão da interdisciplinaridade como tema que necessita ser abordado de modo mais crítico e que deve ser pensado, sobretudo, pelo professor iniciante, principalmente o de filosofia, que encontra na escola demandas diversas com as quais tem que se haver ao mesmo tempo em que demarca o lugar e a contribuição da disciplina na formação escolar.

A questão da interdisciplinaridade é mesmo muito urgente, mas muito mais essencial é pensar a crise de paradigmas pela qual estamos passando, a fragmentação ou especialização é apenas um dos aspectos dessa crise. A filosofia pode e deve contribuir para o debate desde que não aceite muito rapidamente as regras do jogo tal como lhe é apresentada. Será preciso colocar em suspeita o projeto de reconstituir a unidade perdida do real e de suas teorias.¹⁴⁴

Posto parecer inválido insistir na possibilidade de totalização, parece então, que uma das tarefas mais importantes com as quais o professor lida é o enfrentamento dos campos de força que habitam a escola. Nesse sentido, se faz necessário problematizar as tensões ali existentes e questionar se elas podem ser colocadas em equilíbrio, se é possível instaurar as condições para o desenvolvimento dos conhecimentos disciplinares e alcançar o desenvolvimento daquelas habilidades

¹⁴⁴ FEITOSA, ibidem, p. 94.

e competências que permitiriam o trânsito do aluno nas diversas áreas de conhecimento; considerando que a própria filosofia também precisa, ela mesma, resistir a essa vontade unificadora, pois a como mostra Lebrun

A filosofia não possui outra unidade além daquela de um arquipélago. E certos filósofos têm tanta consciência dessa disseminação de territórios que tentam desesperadamente compensar por um alinhamento doutrinal sua inevitável especialização (...) deixam transparecer, contudo, que ainda não renunciou à grande vontade de sistema dos velhos tempos.¹⁴⁵

Assim, deve-se ter em conta que a dificuldade de comunicação entre as disciplinas não é um problema de planejamento escolar, mas sim um reflexo de forças culturais mais profundas. Por isso Franklin pode afirmar que tentativas de implementação de interdisciplinaridade acabam por tornarem-se mero formalismo de “um agregado caracterizado pela exterioridade recíproca”.¹⁴⁶ Isto é, cada disciplina circunscreve seu campo através de suas particularidades que na relação com outras disciplinas se tornam impedimento para que haja um trânsito entre diferentes campos, instaurando-se, assim, a incomunicabilidade. Essas relações resultam na “superposição de uma disciplina sobre a outra a pretexto de uma interdisciplinaridade”.¹⁴⁷

Retomando Adorno, Feitosa adverte: “o todo é o não verdadeiro. A integração dos fragmentos isolados no todo pode ser muito violenta, como se o que é ‘diferente’ fosse enterrado, ainda vivo, na lógica do organismo”.¹⁴⁸ Se a totalidade é injustificável, também injustificável é exigir que essa tarefa seja cumprida pela Filosofia. O resultado dessa exigência tem distorcido o caráter específico da disciplina e da atividade filosófica, e é certo que a Filosofia não pode fugir de sua tarefa crítica, de seu trabalho de resistência:

... de um lado o filósofo é requisitado pela sua época, ele a espelha e a ela se submete em várias instâncias. O Estado, que tem o dever de administrar a sociedade, pode, até com certo grau de legitimidade, usar de suas prerrogativas para que a Filosofia também se torne um instrumento de poder. De outro lado, porém, nenhum filósofo será fiel à Filosofia se renunciar à individualidade, característica do gênio criador. A submissão a injunções de qualquer espécie descaracteriza o pensamento filosófico.¹⁴⁹

¹⁴⁵ LEBRUN, op. cit., p. 148-9.

¹⁴⁶ SILVA, F. L., 1993, op cit., p. 804.

¹⁴⁷ Ibidem, p. 804.

¹⁴⁸ FEITOSA, op cit., p.94

¹⁴⁹ SILVA, F. L., 1993, op cit., p. 800.

Nesse sentido, ceder aos interesses das outras disciplinas significa renunciar a sua própria especificidade. Para Favaretto, a Filosofia, no ensino médio, deve ter o mesmo estatuto que todas as outras; deve ter seu conjunto específico de conhecimentos reconhecido e seu caráter de ensino e formação respeitados em sua especificidade: “Como disciplina do currículo escolar, ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina.”¹⁵⁰

Pensamos com Feitosa que

... a crítica à particularização dos saberes deveria, portanto, ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade e não como uma busca de organicidade ou de totalidade. (...) Talvez o todo, enquanto sistema bem organizado das verdades e dos saberes seja apenas um mito e nunca tenha existido de fato. ¹⁵¹

Talvez a fragmentação sempre tenha estado entre os saberes e a multiplicidade sempre tenha se expressado fortuitamente.

¹⁵⁰ FAVARETTO, 1995, op cit., p. 82.

¹⁵¹ FEITOSA, op. cit., p. 94-5.

2.4 – Estratégias de ensino

Diante desse quadro de dificuldades e expectativas – as deficiências no processo de formação do aluno, o enfraquecimento da aula enquanto evento de ensino e aprendizagem, as modas pedagógicas, seja a sensibilizadora seja a integradora, e a expectativa de que a filosofia seria uma disciplina que viria coadunar-se a essas perspectivas –, o professor, quando entra na sala de aula, precisa se esquivar desses problemas para efetivar um curso de filosofia. Tentando simultaneamente enfrentar esses obstáculos, nos parece que o trabalho com texto seria aquilo que, de algum modo, permitiria a efetivação da disciplina naquilo que ela tem de específico: “conjugação de um repertório de conhecimentos – que funcionam como um sistema de referências para discussões, julgamentos, justificações e valorações – e de procedimentos básicos do trabalho filosófico – elaboração de conceitos modalidades de argumentação e de problematização, o que sempre implica produção de leitura, análise e produção de textos.”¹⁵² Ao aprimorar sua fluência na leitura e escrita, através do estudo de filosofia, no enfrentamento de problemas filosóficos atravessados pela tradição filosófica, pode ser que resulte a apreensão de uma chave interpretativa que sirva de orientação para o pensamento.

Nesse movimento de afirmação da identidade da filosofia na EA – que intencionava estabelecer as condições para a efetivação de sua especificidade, marcando de maneira singular sua contribuição no currículo escolar –, grande parte dos esforços passaram a ficar concentrados, não só na reestruturação dos conteúdos temáticos da disciplina, mas também nos conteúdos operatórios, envolvendo exercícios que efetivassem os objetivos traçados. Por essas razões nossa opção tem sido a de adotar a leitura como núcleo articulador do curso de filosofia na tentativa de obter as condições mínimas para a iniciação de uma leitura filosófica, valorizando o texto como principal instrumento para o desenvolvimento do trabalho filosófico.

A intenção é marcar posição frente a estratégias que, prematuramente, propõem a prática do debate, pelo recorte de temas ou questões, sem que previamente um estudo aprofundado tenha sido feito com os alunos, isto é, sem que um trabalho conceitual anteceda o debate e, portanto, sem que os pré-requisitos estejam minimamente dados. Essa posição procura privilegiar a estruturação do

¹⁵² FAVARETTO, 2004, op cit., p. 49.

pensamento na tentativa de maximizar o tempo de aula e os esforços do professor quando as informações de que os alunos dispõem estão dispersas, isto é, quando eles não sabem articulá-las. A ausência da capacidade de articulação é o que frequentemente faz com que os alunos se percam, e por isso parece ser pouco frutífero investir em discussões sem o devido preparo. Digo isto porque, por vezes, cedi aos apelos pedagógicos que apregoam que é preciso valorizar o “conhecimento” do aluno ou que é preciso haver mais espaço para o aluno dizer o que pensa, sendo inclusive essa uma manifestação de desejo do aluno, muitas vezes expressa na forma de queixa. Reconheço a necessidade de dar voz ao aluno¹⁵³, mas é essencial uma compreensão mais precisa de como isso pode acontecer num curso de filosofia. Penso que o fim de todo curso de filosofia deva ser a obtenção daquelas condições que permitem a elaboração de um discurso. Mas é preciso também resistir a essas forças, que ainda que movidas por boas intenções vêm carregadas de equívocos quanto a suas implicações para a filosofia, podendo então enfraquecer uma aula ou um curso. Refiro-me aqui àquelas expectativas de que a aula de filosofia seria espaço de reflexão, expressão, debate. Sem dúvida ela é, mas não é de qualquer reflexão, mas expressão metódica, organizada, sistematizada, fundamentada. Participar de um debate não é ser colocado para falar sem antes organizar, elaborar o pensamento. Não quero com isso sugerir a supressão do direito à expressão, mas pensar que é tarefa de um curso de filosofia capacitar para a boa expressão. Assim, é preciso deixar claro que a aula de filosofia é espaço de certo modo de expressão. Ao jovem o mundo, à aula de filosofia o momento de trabalho filosófico. Como diz Lebrun

Muito cedo o aprendiz-filósofo percebe os recursos dessa maravilhosa disciplina. Nunca acreditei que um estudante pudesse orienta-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua de segurança, instalar-se num vocabulário que se ajusta ao máximo às “dificuldades” (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de “topoi” – em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a “ingenuidade” do “cientista” ou a “ideologia” de quem não pensa como ele. Qual o melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico?¹⁵⁴

¹⁵³ “A partir da primeira aula sobre filosofia, posso afirmar que a mesma serve para nos expressar, para falar o que sentimos e pensamos e para podermos ouvir o outro. Acredito que esses são os princípios básicos da filosofia”; “A impressão que tive de filosofia é como se fosse uma aula conversada, como amigos e não professor e aluno.”; “Logo ao sair da sala sabendo que a matéria filosofia está ligada a pensamentos e expressão de ideias sem medo de errar e falar o que pensamos, eu senti um sensação de “liberdade”.” Trechos extraídos de relatos elaborados por alunos do 1º ano do EM de 2011 sobre a primeira aula de filosofia. Conferir a íntegra dos relatos no Anexo 9.

¹⁵⁴ LEBRUN, op. cit., p.151.

O que nos interessa aqui é observar que Lebrun aponta a aquisição de um instrumental para análise, uma língua de segurança, como sendo aquilo que mobilizaria um jovem buscar a filosofia. Certamente ele está pensando naqueles que voluntariamente procuram a filosofia no nível da formação superior. Nosso adolescente de ensino médio frequentemente desconhece a filosofia em absoluto, e se não desconhece, em seus quatorze ou quinze anos, ainda não tem a capacidade de perceber que nela poderia encontrar uma retórica, uma língua de segurança. Mas certamente, com alguma insistente atenção e algum tempo de trabalho, perceberá que enquanto disciplina a filosofia oferece um repertório que permite o trânsito nas demais esferas do conhecimento, como podemos conferir em alguns depoimentos recolhidos junto a ex-alunos:

Quando começamos a estudar filosofia, confesso que tinha expectativas diferentes. No início do curso considerava, equivocadamente, um bloqueio ao nosso pensamento quando estudávamos os grandes nomes da filosofia e as diversas teorias. Ao longo do curso passei a entender melhor a grandeza da disciplina e dos objetos dos nossos estudos. Algumas vezes acreditei que era “demais” para nós, já que abordávamos questões extremamente difíceis. (...) Atualmente, quando analiso os ensinamentos que tive, noto como a filosofia foi importante para a formação do que sou hoje. Acho, de verdade, que isso é algo que vem com o tempo, questão de amadurecimento mesmo, e talvez por isso seja tão difícil para alguns jovens entender a razão de termos uma disciplina de tamanha profundidade. A questão é que a filosofia nos agrega muito mais do que eu havia percebido naquela época: eu aprendi a pensar melhor, a escrever melhor, a discutir melhor, enfim, além da cultura, do conhecimento “histórico”, a filosofia me trouxe habilidades que eu nunca havia cogitado. (...) a filosofia é tão interdisciplinar que chega a ser fantástico pensar, hoje, no quão importante foi ter visto isso no ensino médio.

Aluno do ensino médio de 2004 a 2006.

(...) quando estava na escola apenas gostava das aulas de filosofia, não conseguia ter dimensão do quanto elas iriam repercutir na minha formação enquanto pessoa. Hoje, concluindo minha formação superior, já consigo identificar algumas dessas repercussões, principalmente por cursar um curso de ciências biológicas, onde a maioria dos alunos tem pouca habilidade com as ciências mais humanas. Percebo que me diferencio da maioria deles na maneira como me relaciono com a Ciência. Para muito deles trata-se de um saber bastante exato e preciso, que seguem métodos e implicam em análises. Para mim são conhecimentos produzidos que envolvem interesses, concepções e valores específicos. Há sempre um querer entender por trás, o que move, um pensar sobre. Tenho a impressão de que essa repercussão concentra-se no olhar, na forma como passamos a entender o mundo e a nos relacionar com ele.

Aluno do ensino médio de 2001 a 2003.

As linguagens e o pensamento mítico grego, no primeiro ano do Ensino Médio, não me cativaram. Naquele período, o conhecimento filosófico

acenava distantemente, de modo a não promover e enraizar diálogo e interação. A semente, no entanto, havia sido plantada.

A metamorfose de minha fase larval para a cristalização do casulo ocorreu junto com um trabalho multidisciplinar, no qual a área de ciências humanas (no referido caso, História, Geografia e Filosofia) abordou o Antigo Regime e o Iluminismo. Lamento que a parceria não tenha se efetivado nos estudos de meio promovidos pela Escola de Aplicação, pois, nesse ínterim, eu, tal qual outros estudantes, saudei com boas vindas teóricos da ciência política, passando de mero espectador a participante das discussões e leituras efetuadas em toda aula.

A partir de então, banqueteava-me com Platão e Aristóteles, duvidava com Descartes, discutia com Kant no ônibus de volta para casa, compartilhava com Sartre minha angústia existencial e me espantava, junto a Adorno, com a sistemática racionalizada de regimes ultraconservadores. O conhecimento de Hobbes me assaltou, abalando minhas concepções sobre o sentido de amizade, belicosidade humana, sociedade e governo. Rousseau, por sua vez, desmatou o Éden de meus pensamentos com a romântica tese do “bom selvagem”. Definitivamente, nunca mais fui o mesmo: eu havia conhecido a natureza das sombras e do mundo além da caverna. Quando me dei conta disso, a sala de aula deu lugar à ágora.

Com o decorrer do tempo, o amor às artes, à leitura e às ciências humanas fundamentou a minha decisão acerca de uma carreira acadêmica e profissional que me possibilitasse transitar pelos referidos saberes.

*Aluno do ensino médio de 2007 a 2009.*¹⁵⁵

Para chegar aos objetivos do ensino de filosofia, a uma contribuição filosófica no processo de formação escolar é preciso trabalhar intensamente a leitura de textos, levando o aluno a captar a rede conceitual – característica a todo texto filosófico. Essa percepção certamente produz no aluno grande estranhamento e lhe põe exigências ainda não experimentadas. É preciso estabelecer uma relação com o texto marcada por um ritmo muito próprio à disciplina. Criar mecanismos para vencer aquelas defasagens do processo de formação no ensino fundamental, decorrentes do processo de alfabetização e letramento; resistir à multiplicidade de apelos midiáticos que apreendem mais rapidamente a atenção do jovem e impõe a ele um ritmo frenético de consumo de informações; resistir à ansiedade do aluno na obtenção de resultados concretos e imediatos. A filosofia tem um tempo próprio. A aula de filosofia é um momento de desaceleração profunda no modo como o jovem se dispõe para aquilo que a ele se apresenta. Ler um texto de filosofia, que numa primeira leitura se mostra incompreensível, é algo que exige persistência e resistência.

Para introduzir o aluno à leitura filosófica é preciso recorrer a diversas estratégias que propiciem um retorno sempre mais aprofundado do texto. Embora se

¹⁵⁵ Trechos de depoimentos solicitados aos ex-alunos da EA. Conferir a íntegra dos depoimentos no Anexo 11.

deva insistir na leitura, e na sua repetição, é preciso que a releitura ocorra a partir da mobilização de certas atividades mentais que não sejam sempre as mesmas. É possível propor a repetição da leitura, mas não se pode supor que no universo escolar isso possa ser feito sempre da mesma maneira. Aquilo que Folscheid e Wunenburger chamam de leitura rápida e leitura aprofundada¹⁵⁶ devem ser propostas de diferentes modos, até que o aluno tenha suficiente habilidade para avançar na produção de um texto resultante de uma experiência filosófica.

É visível que o percurso para se instaurar as condições de um curso de filosofia é longo, no entanto, é nesse mesmo percurso, perseguindo as condições para o ensino de filosofia que esse ensino acontece.¹⁵⁷ A preocupação com a efetiva instauração dessas condições gradativamente me levaram ao adiamento da proposição de debates. Fui entendendo que era preciso que a classe estivesse ancorada em estudos minimamente sistematizados e que o melhor caminho era a leitura, e que, na série inicial, é mais adequado começar com textos didáticos.¹⁵⁸

A opção pelos didáticos decorre da intenção de não assustar os alunos mais do que se deseja, pois, provocar certo nível de apreensão é interessante, mas também é preciso levar em conta que nesse início a dificuldade do aluno em compreender a especificidade da filosofia é bastante grande. Se considerarmos que atualmente os adolescentes têm lidado com o conhecimento de maneira cada vez mais imediata, parece ser evidente que um texto filosófico, que por si só já oferece grandes obstáculos, exige do professor grande habilidade na execução de um plano de aula.

¹⁵⁶ FOLSCHEID & WUNENBURGUER, op. cit., p. 19-23.

¹⁵⁷ Em 2007, uma aluna de 2º ano, muito interessada no curso, ao se dar conta que havia entendido a especificidade e as exigências da filosofia, ao perceber os obstáculos que precisavam ser transpostos para a realização de uma atividade filosófica, manifestou indignação com o fato da disciplina chegar ao estudante tão tardiamente. Ela dizia algo assim: “devíamos ter aula de filosofia desde o fundamental, no mínimo desde o 8º ano”. Naquela época o ensino fundamental ainda era de oito anos.

¹⁵⁸ Essa escolha estava apoiada na experiência de ensino de filosofia no Colégio Mário de Andrade, escola da rede privada, no ano de 2000. Lá a opção fora por textos didáticos, não por uma questão estratégica ou por prudência, mas por uma exigência da coordenação pedagógica: a disciplina era oferecida desde o 5º ano do ensino fundamental até o 1º ano do médio, e, embora não tivesse experiência no magistério me parecia evidente que trabalhar com textos filosóficos seria inadequado para as crianças menores. Em segundo lugar, e isso determinou as escolhas de textos feitas para o curso do 1º ano, porque havia a indicação de que se trabalhasse, em todos os cursos, com temas transversais. A filosofia era expressamente vista como uma disciplina de formação ética e cidadã. Para o primeiro semestre escolhi o tema da violência para todos os anos escolares, pois as turmas eram muitas e a tarefa de elaboração de cursos, para diferentes faixas etárias, em diferentes fases de desenvolvimento cognitivo, com temas diversos daqueles trabalhados no bacharelado, já era bastante grande. No ano seguinte estaria ingressando na Escola de Aplicação. Mas, foi dessa primeira experiência que trouxe a posição de que é mais apropriado trabalhar com textos didáticos no 1º ano, pelo menos no início do curso.

Caso contrário, a possibilidade de provocar certa recusa pela filosofia é grande. Frequentemente o que se ouve do aluno é: “Li e não entendi nada. É muito difícil!”.

A maior dificuldade que encontrei, durante as aulas de filosofia, foi a interpretação dos textos, cheios de conceitos e palavras mais complexas.

Aluno do ensino médio de 2008 a 2010.

A minha maior dificuldade era ter concentração na hora de ler os textos, que necessitam de muita atenção, devido as palavras difíceis e interpretação de texto.

Aluno do ensino médio de 2008 a 2010.¹⁵⁹

Diante dessa situação, penso que é estratégico que, na leitura, o aluno chegue ao final do texto, que tenha a oportunidade de senti-lo, perceber que há nele algo de enigmático, que há um tipo de interrogação, um tipo de discussão, um tema, um problema que lhe é estranho, incompreensível, mas que perceba ser possível, de algum modo, se aproximar, desvendar, desvelar. Trata-se de uma leitura de fundo, que exige grande preparação, muitas vezes psicológica, para enfrentar a lenta aquisição de um repertório de procedimentos interpretativos. É preciso de alguma forma fazer o aluno perceber que a tarefa é possível, mas que exige persistência e que os resultados não aparecem imediatamente.

Quando das manifestações de sentimentos de impotência frente aos obstáculos encontrados na leitura, algumas vezes acompanhadas de certa incompreensão do sentido da filosofia, recorro àquela noção de criar um acesso à filosofia – a determinação de uma imagem da filosofia – tomando a *Corrida de São Silvestre* como metáfora, e por muitas razões: é conhecida por qualquer jovem e anualmente apresentada pela TV e jornais como um evento de superação, na qual pessoas comuns se juntam a heróis e buscam romper os limites nos quais cotidianamente estão encerrados. O efeito simbólico desta corrida está no fato dela ocorrer na virada do ano, momento de lançamento no que está por vir, de passagem e mudança, de reafirmação de grandes objetivos e esperanças. Tomada como estratégia, para analogicamente explicar aos alunos o que pode ser a Filosofia, destaca-se na *São Silvestre* os fatores que possibilitam a um indivíduo qualquer conseguir completar a prova e, quiçá, chegar entre os primeiros colocados: é preciso

¹⁵⁹ Trechos de depoimentos solicitados aos ex-alunos da EA. Conferir a íntegra dos depoimentos no Anexo 11.

que o corpo seja preparado para correr, e essa preparação se dá na atividade de correr, fazendo o corpo correr, algo que se dá lenta e progressivamente. O exemplo é simples e pode soar ingênuo, mas é com esse tipo de exercício que se consegue abrir uma via de comunicação entre a dimensão do cotidiano e a dimensão da filosofia enquanto pensamento. Na sua simplicidade está a sua eficácia em comunicar uma ideia: não há leitura senão na própria prática da leitura e obviamente, assim como é preciso ativar o corpo, lenta e progressivamente, respeitando seus limites, mas trabalhando para a ampliação deles, o mesmo se dá para com a atividade da leitura.

Mas é preciso fazer a ressalva de que o exercício da leitura não é filosofia, melhor dizendo, a filosofia não pode ser resumida à prática de leitura. Por essa razão, um segundo aspecto dessa analogia deve ser ressaltado: a corrida se faz no percurso, ela acontece enquanto processo, quando se cruza a linha de chegada, a corrida terminou. O mesmo vale para a filosofia: o filosofar se dá no percurso, na atividade do pensamento, quando acaba o pensar com ele termina o pensamento. A adoção da metáfora permite ao jovem aluno, que inicia um curso de filosofia, compreender que é preciso mobilizar o pensamento - tirá-lo da inércia quando for o caso - ou lhe propor um movimento ao qual não está habituado, e que há certos exercícios que possibilitam essa atividade específica que é o filosofar, para o qual é necessário um longo trabalho de preparação, que se inicia, essencialmente, pela leitura. A metáfora vem acompanhada de uma retórica e consegue convencer quanto à preparação para a leitura.

Parece-me fundamental provocar o aluno, desafiá-lo a vencer o texto, isto é, conduzi-lo para o encontro com aquilo que estará presente no texto, ou, o que no texto se pretende trabalhar: a identificação de questões e problemas pela prática da interrogação, a análise dos fundamentos e conceitos expostos, a estratégia argumentativa. A provocação seria um primeiro exercício filosófico, inicialmente mais intenso do que oferecer um texto que o aluno por si só ainda não consegue adentrar. Nesse caso, forçosamente o professor terá que apresentar as questões, o problema ao aluno, isto é, explicar o texto. Obviamente isso não é fácil, nem rápido de se atingir. Contudo, embora o percurso pareça mais sinuoso para o aluno, considero que seja mais efetivo.

Até hoje, tenho mantido textos didáticos no curso do 1º ano e deixado os textos filosóficos para o 2º e 3º anos. Essa decisão está apoiada no fato de não haver a percepção de que só pelos textos filosóficos a entrada na filosofia seria mais

efetiva, isto é, não é o uso do texto filosófico que fará com que o curso seja filosófico, mas sim a maneira como se dá essa leitura, se ela é feita de modo a procurar aquilo que está no subterrâneo do texto. Quem sinaliza para essa exigência é o professor, tanto na proposição de exercícios de leitura quanto na discussão do texto, isto é, na efetivação da aula enquanto espaço de atividade do pensamento. Outro fator que colabora para essa opção didática é o fato de o curso de filosofia estar estruturado em três anos de trabalho, com uma gradação quanto às dificuldades e exigências, de modo que ao longo do primeiro ano os alunos são preparados para o enfrentamento com os textos filosóficos. Mas é preciso frisar que não há aqui o entendimento de que essa seja a via mais adequada, mas apenas a constatação de que essa professora, nessa escola, entende o uso predominante de textos didáticos no 1º ano como uma via adequada para o desenvolvimento de algumas etapas do trabalho filosófico. Atingidas certas etapas, o texto didático passa a ser utilizado como texto de apoio, inclusive porque se deve considerar a importância de sua manutenção uma vez que no ensino médio da EA existem alunos com níveis de habilidades de leitura muito diferentes, muitos deles, compatíveis com os de ensino fundamental.

Posto isso, podemos então passar a uma apresentação do percurso de algumas estratégias didáticas que foram sendo adotadas, abandonadas ou adiadas ao longo desses anos de docência.

Inicialmente, para o desenvolvimento das aulas, solicitava aos alunos a leitura de determinado texto. Rapidamente percebi que o número de alunos que liam os textos era baixíssimo e que, entre os que liam, a compreensão era insuficiente. A primeira solução encontrada foi solicitar que fizessem fichamentos. A maioria entregava a tarefa, mas percebia-se, tanto pelas discussões em aula quanto pela análise da produção dos alunos que pouco era compreendido. A compreensão se dava em grande parte de modo pontual ou fragmentado. Percebia-se que os alunos não tinham critérios pelos quais pudessem orientar-se, que indicassem o que deveriam destacar no texto e levar para o fichamento. Os que intuitivamente conseguiam destacar algo,¹⁶⁰ realizavam uma transcrição de partes por eles selecionadas, o que já era um problema, uma vez que não havia ali um exercício de interpretação. Ademais, a maioria via no fichamento o cumprimento de uma exigência do professor. O exercício não era percebido como estratégia de estudo e aprendizagem.

¹⁶⁰ Havia aqueles que sequer distinguiam resumo de fichamento.

Observando a dificuldade dos alunos para compreender o essencial do texto, passei a dirigir a leitura através de questionários, solicitando a entrega da tarefa. Mas o problema da interpretação se mantinha. Eles ficavam procurando uma passagem no texto que respondesse de maneira direta à pergunta que estava no enunciado da questão. Percebia-se claramente que não havia uma compreensão efetiva do enunciado, que de um modo geral apontava para a apreensão de conceitos, para o estabelecimento de relações entre conceitos, ou, se preferirmos, a articulação de conceitos, ou também para o desenvolvimento de um problema. O percurso argumentativo do texto era desconsiderado pelo aluno. Sequer havia, em muitos casos, a identificação e compreensão de um argumento.

Percebia que era preciso ensinar aos alunos interrogar o texto, e isso se deu através da sistemática prática de interrogação, não do texto, mas do que eles respondiam, quer estivesse na forma de produção escrita, quer fosse uma fala lançada num contexto de estudos, isto é, na aula. Qualquer acontecimento na sala passou a servir de pretexto para a interrogação:

A princípio a discursão não tinha muito sentido, quando a professora nos perguntou por que de cada aluno ter sentado naquele lugar; Isso não fazia muito sentido, mas logo percebi que já estava estudando nossos pensamentos.

No começo da nossa primeira aula a professora nos perguntou porque tínhamos sentados onde estávamos e muitos ficaram em dúvida se perguntando o porque. E a partir daí começou a nossa discussão do que cada um achava que era Filosofia e eu comecei a perceber que para entender essa matéria é preciso pensar no porque as coisas acontecem e porque agimos como agimos.

*Alunos do 1º ano do ensino médio de 2011.*¹⁶¹

Assim, nas leituras e discussões “Por quê?”, “Por que você está dizendo isso?”, “O que vocês entenderam que está dito aqui?”, “É isto que está dito aqui?”, “Foi isso que o autor quis dizer?”, “Vocês entenderam o que o autor disse?”, “O que ele disse?”, “O que vocês acham sobre o que tal aluno entendeu sobre o texto?”, “Você concorda com fulano? Por quê?”, “Por que você discorda?”, “O que te permite afirmar isso?”, “De onde você tirou essa conclusão?” passaram a ser perguntas sistematicamente repetidas, e entre todas as perguntas “Por quê?” é a mais utilizada. Por vezes, quando um aluno pergunta algo que não é dúvida de entendimento, mas

¹⁶¹ Fragmentos extraídos dos relatos produzidos pelos alunos 1º ano EM de 2011. Conferir a íntegra dos relatos no Anexo 9.

que se configura como questionamento, respondo com outra pergunta, que pede a reflexão sobre aquilo que mobilizou a elaboração da primeira questão. A finalidade é colocar o aluno numa situação em que ele é forçado a voltar para si mesmo e buscar o fundamento de sua dúvida.

Fazendo uso desses recursos rapidamente os alunos percebem que o professor não responderá por eles, não pensará por eles, não fará uma exposição linear do conteúdo, mas indicará que é preciso ir ao texto para de lá subtrair a resposta, uma compreensão, que é preciso confrontar o texto, remeter-se ao texto, que é preciso instaurar um diálogo com o texto, pôr-lhe perguntas e caçar as respostas, até mesmo onde elas não estão.

Você fazia com que os alunos chegassem à conclusão de forma intrigante, colocando a cabeça para funcionar mesmo. Porque, nos incentivava a buscar as respostas dos problemas propostos, evitando dar a resposta. Seu ensino sobre como abstrair as idéias de autores em seus respectivos textos foi fantástico e ficou muito marcante.

*Aluno do ensino médio de 2007 a 2009.*¹⁶²

Quando a leitura de contato sequer é realizada e, portanto, não há mobilização dos alunos, fatalmente é preciso que o professor retome o texto, que faça a leitura junto aos alunos, que ponha perguntas ao texto. À medida do necessário, que faça uso de outras estratégias, que elabore questionários, que proponha seminários ou outras atividades expositivas dos alunos, que os faça falar, escrever; que lance as respostas ou pequenos textos dos alunos na lousa e faça uma análise, junto à classe, confrontando o que está dito com o que poderia ser dito e o que não foi dito. Levar o texto do aluno para a lousa é estratégia fundamental para o desenvolvimento desse tipo de leitura que o ensino de filosofia objetiva. Permitir que explique seu texto, exponha-o às perguntas da classe; enfim, criar a oportunidade para que perceba o que os demais colegas não entenderam, para que possa verificar se a razão do não-entendimento está na dificuldade de expressão, que possa constatar se o que ele imaginou que estava dito efetivamente está dito, permitir que ele perceba a distância entre o fluxo de seu pensamento e a sua expressão, perceber que é preciso dar forma ao pensamento, organizá-lo, estruturá-lo, e que isso só se faz no exercício da linguagem, com a linguagem. O cumprimento desse percurso, insisto, só se faz

¹⁶² Fragmento extraído dos depoimentos dos ex-alunos da EA, 2001-2010. Conferir a íntegra dos depoimentos no Anexo 11.

lentamente, e é preciso que o professor seja resistente na proposição dessa tarefa de levar o aluno a enfrentar o texto, combatê-lo, desmontá-lo, despedaçá-lo, decifrá-lo.

Provocar o aluno a instaurar um diálogo com o texto é tarefa que exige paciência e repetição, e isso precisa ser claramente comunicado. É preciso que ele tenha consciência de que esse diálogo com o texto não vai se dar de imediato.

Filosofia... Affe que coisa chata!” Provavelmente esse foi o pensamento que passou na cabeça de 29 entre 30 alunos na primeira aula do 1º ano do ensino médio de 2002, da EA. Aula pra pensar... mas pensar pra quê? Ir a escola não é só sentar na cadeira e decorar, decorar e decorar, pra mais tarde passar no vestibular?

Acredito que a ideia de que filosofia é uma coisa chata foi destruída logo nos primeiros meses. Embora desse trabalho ler os textos, e entendê-los (dava muito trabalho, mesmo!), acho que era prazeroso para nós, pré-adolescentes, podermos discutir e sermos levados a dialogar e falar o que pensamos. Tínhamos medo de estarmos errados, mas o desafio de entender e surpreender era maior. Acho que isso nos fez olhar para nós mesmos e vermos que podemos sim pensar em algo, fora do comum do que todos pensam diariamente.

Aluno do ensino médio de 2002 a 2004.

Essa é uma disciplina que para ser compreendida por um aluno de 15, 16 ou 17 anos requer grande esforço por parte do mesmo, que é absolutamente capaz, mas por quase tudo que o cerca, está preso aos raciocínios rápidos. Entender filosofia dói e é chato, mas à medida que os conteúdos se tornam um pouco mais claros, também é prazeroso.

Aluno do ensino médio de 2005 a 2007.

No ônibus, voltando pra casa, assim que eu conseguia me sentar em algum banco, abria aquela apostila enorme de filosofia e tentava ler. Lembro claramente de um momento desses, em que cada frase do Rousseau me fazia parar, pensar, tentar entender e voltar pro começo do parágrafo. Mas lembro da minha sensação de estar sendo desafiada, e topar o desafio daquelas leituras. Essas imagens sempre voltam quando estou sentada, diante de algo difícil tentando me concentrar em ler e entender – Derrida que o diga! Tenho certeza de que não foi fácil, em muitos momentos, ter que me dedicar à leitura de contratos sociais, mas ao mesmo tempo, sei que isso ficou muito marcado em mim.

Aluno do ensino médio de 1999 a 2002.¹⁶³

Todavia, a filosofia, além do diálogo exige um trabalho um pouco mais sofisticado: aquele de construir argumentos, de problematizar. Não vejo outra maneira de aprender a argumentar se não pela observação meticulosa de modos argumentativos. Tentar realizar essa tarefa por meio de uma prática oral requer alguma familiaridade com o discurso – o que excepcionalmente observa-se num adolescente –, e prontidão para a escuta – o que raramente é encontrado numa classe de trinta adolescentes. Por isso, considerando a imediatez do texto oral entendemos

¹⁶³ Fragmentos extraídos dos depoimentos dos ex-alunos da EA, 2001-2010. Conferir a íntegra dos depoimentos no Anexo 11.

que o texto escrito é objeto privilegiado para o trabalho de análise argumentativa. Mas é preciso que o aluno esteja minimamente munido para essa atividade. Para que ele compreenda um argumento, antes é preciso identificar e compreender ideias, estabelecer relação entre elas, distinguir o que numa exposição é explicação, exemplo, justificativa, como e quando uma ideia se subordina a outra e porquê.

Percebendo que aqueles fichamentos realizados pelos alunos não traziam esse olhar sobre o texto, mas um recorte por vezes aleatório que se compunham numa folha de papel como multidão de palavras, entendi que era preciso propor outra forma de fichamento, que fosse expressão de uma leitura aprofundada, que fizesse emergir aquela estrutura de pensamento contida no texto e que também pudesse servir como instrumento de estudos posteriores; um exercício no qual o objetivo estivesse bem caracterizado, e que portanto tivesse sentido para o aluno.

A referência adotada foi a proposição presente nos livros *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*¹⁶⁴ e *Temas de filosofia*¹⁶⁵.¹⁶⁶ O uso direto desse material se mostrou difícil porque muito formal. Restava como alternativa a explicação e a aplicação prática da proposta, que consistia em: 1. Para cada parágrafo, deviam-se encontrar as ideias nele contidas e fazer uma síntese de cada uma delas. 2. Identificar a relação de subordinação entre as ideias e fazer uma ordenação numérica correspondente à subordinação encontrada no texto. O maior objetivo era destacar a estrutura do texto, didaticamente apelidada de “*esqueleto do texto*”.

As primeiras tentativas eram realizadas em conjunto com a classe. Independentemente do texto de estudo, era feita uma leitura coletiva dos primeiros dois parágrafos. Os alunos teriam que identificar todas as ideias presentes, listá-las, sintetizá-las, identificando a natureza da relação entre elas: se tratava de um exemplo, de ilustração; se era uma ideia complementar a outra, ou se era subordinada, etc. Feito isso era preciso dispô-las de tal forma a aparecer a relação de subordinação existente entre elas. Então, na lousa, coletivamente, começava-se a confecção do texto do fichamento, pela exposição da síntese que um ou mais alunos tivessem feito, seguida de sua leitura e análise no confronto com o texto de estudo.

¹⁶⁴ CUNHA, José Auri. *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual, 1992, p. 2- 22.

¹⁶⁵ ARANHA, M^a Lúcia de Arruda & MARTINS, M^a Helena Pires. *Temas de filosofia*. São Paulo, Moderna, 1992, p. 10-26.

¹⁶⁶ Semelhante proposição de fichamento pode ser encontrada em RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009. Neste livro o que chamamos de fichamento é entendido como uma modalidade de esquema lógico e nomeado como estruturação do texto.

Com o giz na mão, alterações na síntese iam sendo feitas a partir dos apontamentos dos alunos, até que se chegasse a um resultado que a classe julgasse satisfatório. Obviamente que o desenvolvimento desse exercício vinha acompanhado de todos aqueles estratégicos “porquês”, pois a resultante teria que ser algo elaborado e inteligível para os alunos. É importante ressaltar que inicialmente trabalhava-se com textos pequenos e simples, preferencialmente textos didáticos, pois o interesse estava na compreensão da proposta de fichamento. Depois, passava-se para textos mais complexos e textos filosóficos.

Vale ressaltar que no processo de elaboração dos fichamentos ficava claro que não havia uma frase-síntese “correta”, “perfeita”, que as frases-sínteses poderiam variar tanto quantos leitores-redatores houvesse, isto é, que cada leitor, na elaboração de sua síntese redigiria de forma singular, ainda que a ideia expressa fosse a mesma. Mas desconfiando de sua própria capacidade de leitura ou ainda habituados a receber do professor a resposta “correta”, algumas turmas pediam, e ainda pedem que o professor exiba a sua elaboração, e por vezes isso é feito. Quando dessa solicitação o resultado exposto aos alunos era o seguinte:

Texto de estudo

René Descartes. Primeiras meditações, 1º e 2º§§

Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados, não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme nas ciências. (...)

Agora, pois que meu espírito está livre de todos os cuidados, e que consegui um repouso assegurado numa pacífica solidão, aplicar-me-ei seriamente e com liberdade em destruir em geral todas as minhas antigas opiniões. Ora, não será necessário, para alcançar esse desígnio, provar que todas elas são falsas, o que talvez nunca levasse a cabo; mas uma vez que a razão já me persuade de que não devo menos cuidadosamente impedir-me de dar crédito às coisas que não são inteiramente certas e indubitáveis, do que as que os parecem manifestamente ser falsas, o menor motivo de dúvida que eu nelas encontrar bastará para me levar a rejeitar todas. E, para isso, não é necessário que eu examine cada uma em particular, o que seria um trabalho infinito; mas visto que a ruína dos alicerces carrega consigo todo o resto do edifício, dedicar-me-ei inicialmente aos princípios sobre os quais todas as minhas antigas opiniões estavam apoiadas.

Fichamento do texto de estudo¹⁶⁷

René Descartes. Primeiras meditações, 1º e 2º§§

¹⁶⁷ Este é um exemplar da modalidade de fichamento realizada em filosofia. O exercício completo pode ser conferido no Anexo 7.

1. Percepção de que ideias que eram ditas verdadeiras são falsas, e de que o certo não é senão duvidoso. [1º§]
 - 1.1 Necessidade de desfazer-se das ideias que eram tidas como verdadeiras e reiniciar o processo de investigação na tentativa de alcançar verdadeiros fundamentos para a ciência. [1º§]
 - 1.1.1 Assume a tarefa de destruir as ideias que eram tidas como verdadeiras. [1º§]
 - 1.1.2 Para tanto, basta que o menor motivo de dúvida apareça para que se rejeitem todas as ideias. [2º§]
 - 1.1.2.1 Não é necessário examinar todas as ideias, em particular, mas somente os princípios sobre os quais as antigas ideias estavam apoiadas. [2º§]

A realização desse exercício sempre esteve acompanhada de queixas, mais pelo fato da atividade demandar intensa leitura, elaboração textual, ainda que bastante sintética, e organização lógica, do que pela falta de sentido da atividade, uma vez que ficava claro para os alunos que através dessa modalidade de exercício podia-se alcançar uma compreensão e visualização da estrutura argumentativa do texto. Nesse processo de leitura alcançava-se também a compreensão de que à medida que houvesse uma estrutura de pensamento esse se tornaria inteligível, por decorrência haveria o desenvolvimento dessa habilidade no manejo do próprio pensamento, de maneira organizada e encadeada.

Aprendi a entender a linha de raciocínio, pensamento e lógica, como organizar argumentos. (...) Aprendi a ler mais ainda, expandir meus horizontes e interpretar textos com mais facilidade, além da aquisição de vocabulário.

Aluno do ensino médio de 2007 a 2009.

A disciplina me ajudou a desenvolver habilidades como compreensão, reflexão, escrita e oralidade. Vale ressaltar que foi até mais produtivo nestes quesitos do que outras disciplinas, pois os textos e resenhas produzidos em aula realmente geraram um efeito positivo no desenvolvimento destas.

Aluno do ensino médio de 2004 a 2006.¹⁶⁸

Ainda que os alunos tivessem uma compreensão clara da proposta de fichamento, na execução apresentavam grande dificuldade – na maioria dos casos mais cansaço do que dificuldade –, embora parte de estruturação lógica, pela ordenação numérica fosse algo mais difícil de se realizar. Mas, como percebia que havia dificuldade na realização das sínteses, resolvi proceder por etapas. Sedimentar o exercício de síntese, insistindo mais na identificação e síntese de cada uma das ideias do parágrafo, para posteriormente enfrentar uma tarefa mais complexa que

¹⁶⁸ Fragmentos extraídos dos depoimentos recolhidos juntos aos ex-alunos da EA, 2001-2010. Conferir a íntegra dos depoimentos no Anexo 11.

seria a de ordenar as ideias segundo a relação de subordinação presente no texto. A referência utilizada tem sido o livro *Resumo*,¹⁶⁹ que trás alguns capítulos sobre sumarização.

A sumarização consiste basicamente no processo de análise e síntese, a leitura de cada uma das frases do texto na qual se subtrai expressões de sinonímia, explicações, exemplos, justificativas, etc, reelaborando a frase somente com o sumo, o essencial, o nuclear. O objetivo é que no final do processo, em cada parágrafo do texto, fiquem apenas as informações essenciais. Em nosso material de referência a sumarização é apresentada como uma etapa da elaboração de resumos. Mas ela também nos parece bastante estratégica para a elaboração de fichamentos, uma vez que exige a identificação das ideias nucleares. Trata-se de uma atividade relativamente mais simples do que a do fichamento, uma vez que está operando somente com a sumarização.

Em sala de aula, o percurso do trabalho é semelhante ao do fichamento. O exercício é explicado e praticado, junto aos alunos, a partir de frases descoladas do contexto de estudo. Uma vez compreendida a proposta, os alunos passam à realização do exercício de leitura sobre um texto de estudo, quer seja didático, quer seja filosófico. Feito o exercício seleciona-se aleatoriamente a produção de alguns alunos e novamente opera-se o mesmo procedimento adotado em outras modalidades de exercício: na lousa faz-se uma leitura coletiva daquilo que foi elaborado por um aluno e confronta-se com o texto objetivando a verificação da compatibilidade entre a produção escrita e aquilo que está expresso no texto de estudo.

Segue o registro da “correção” de uma proposta de exercício de sumarização realizada com os 3º anos de 2011. Para a demonstração do processo de realização da atividade selecionamos um parágrafo do texto de estudo proposto; uma divisão de texto realizada, espontaneamente, por uma aluna, que se utilizou dos colchetes e numeração para fazer marcações no texto que indicassem as passagens em que estaria uma e outra ideia nuclear; e todas as versões de sumarização coletivamente elaboradas em sala, até que, pelas repetidas leituras do texto de estudo e da sumarização, chegássemos a uma frase-síntese considerada por todos satisfatória.¹⁷⁰

¹⁶⁹ MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Elaine Gouvêa & ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

¹⁷⁰ Conferir documentos integrais Anexo 8.

Texto de estudo

Georges Berkeley. Tratado sobre o conhecimento humano. 1º§

É evidente a quem investiga o objeto do conhecimento humano haver ideias atualmente impressas nos sentidos ou percebidas (...) ou finalmente formadas com auxílio da memória e da imaginação, (...). Pela vista tenho ideias de luzes e cores, e respectivos tons e variantes. Pelo tato percebo o áspero e o macio, quente e frio, movimento e resistência de todos estes a maior ou menor quantidade ou grau. O olfato fornece-me aromas, o paladar sabores, e o ouvido traz ao espírito os sons na variedade de tom e composição. E, como vários deles se observam em conjunto, indicam-se por um nome e consideram uma coisa. Por exemplo, um certo sabor, cheiro, cor, forma e consistência observados juntamente são tidos como uma coisa, significada pelo nome “maçã”. Outras coleções de ideias uma pedra, uma árvore, um livro etc.

Processo de leitura: divisão do texto

Georges Berkeley. Tratado sobre o conhecimento humano. 1º§

1. Primeira IDEIA

1.1. EXEMPLO da primeira ideia

2. Segunda IDEIA

2.1. EXEMPLO da segunda ideia

1[É evidente a quem investiga o objeto do conhecimento humano haver ideias atualmente impressas nos sentidos ou percebidas (...) ou finalmente formadas com auxílio da memória e da imaginação,] (...). 1.1[Pela vista tenho ideias de luzes e cores, e respectivos tons e variantes. Pelo tato percebo o áspero e o macio, quente e frio, movimento e resistência de todos estes a maior ou menor quantidade ou grau. O olfato fornece-me aromas, o paladar sabores, e o ouvido traz ao espírito os sons na variedade de tom e composição.] 2[E, como vários deles se observam em conjunto, indicam-se por um nome e consideram uma coisa.] 2.1[Por exemplo, um certo sabor, cheiro, cor, forma e consistência observados juntamente são tidos como uma coisa, significada pelo nome “maçã”. Outras coleções de ideias uma pedra, uma árvore, um livro etc.]

Sumarização

Georges Berkeley. Tratado sobre o conhecimento humano. 1º§

1ª IDEIA

1ª tentativa: O que sabemos sobre as coisas conhecemos através dos sentidos, e/ou com o auxílio da memória e da imaginação.

2ª tentativa: As ideias que temos são formuladas através dos/pelos sentidos.

3ª tentativa: Há ideias atualmente impressas nos sentidos.

4ª tentativa: As ideias são produzidas nos/pelos sentidos. (**Considerou-se que essa sentença resumia de modo mais sucinto a primeira ideia do parágrafo**).

2ª IDEIA

1ª tentativa: Os objetos são um conjunto de percepções.

2ª tentativa: O que torna as coisas objeto são um conjunto de percepções.

3ª tentativa: O que nomeia as coisas é um conjunto de percepções.

4ª tentativa: A nomeação das coisas é feita através de um conjunto de percepções.

5ª tentativa: A reunião de percepções nomeia uma coisa.

6ª tentativa: Pela reunião das percepções nomeamos uma coisa.

7ª tentativa: Aquilo que nomeamos é resultado da reunião de nossas percepções.

(Considerou-se que essa sentença resumizava de modo mais preciso a segunda ideia do parágrafo).

A leitura e elaboração coletiva da sumarização do texto proposto é exercício lento e minucioso e, embora o texto seja pequeno, requer muita atenção na análise das proposições, uma vez que objetiva a aceitação ou recusa daquilo que é apresentado como sumarização. Apesar da lentidão ser caracterizada pelos alunos como aspecto negativo na dinâmica da aula, a maioria considera que a sumarização é exercício que contribui significativamente para o desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação.¹⁷¹

Eu acho que o curso de filosofia é algo importante para minha vida, pois com ele consigo desenvolver muito melhor o meu modo de raciocínio e análise em leituras de textos, não só de filosofia, como também nos textos de outras matéria. (...) O curso avança meio lentamente em relação aos demais cursos, mas esse é um ponto positivo, pois assim é possível discutir bem todos os assuntos que surgem. A técnica de leitura de textos eu acho ótima, pois permite analisar detalhadamente o que o autor quis transmitir e me permite ver que há textos em que a minha primeira compreensão é totalmente diferente do que o texto realmente quer dizer. Com essa técnica de analisar o texto de forma mais detalhada adquirida eu posso utilizá-la nos demais textos das demais disciplinas, facilitando a compreensão e a futura resolução de exercícios. Os aspectos positivos da aula é que só na aula de filosofia temos o costume de fazer sumarização e aprender a fazer o texto dissertativo.

O curso se baseia em fases onde há uma leitura sobre as ideias de um determinado filósofo e a partir delas iniciamos uma ardua jornada de leitura do texto para entender-mos cada parágrafo, isso é bom pelo fato de compreender melhor as idéias principais do texto.

¹⁷¹ Em razão dessa pesquisa, solicitei que os alunos do 3º ano do EM de 2011 redigissem um relatório avaliando o curso de filosofia, em seus aspectos positivos e negativos. A íntegra dos relatórios pode ser conferida no Anexo 10.

Para mim, o curso de filosofia me proporciona uma melhor interpretação de textos, onde aprendemos a sumarizar, algo que não tínhamos o costume de fazer e agora temos, e conseguimos entender os textos.

O que eu acho positivo na aula é a leitura detalhada que nos ajuda a entender bem os textos que são bastantes complexos.

(...) a sumarização que você faz com os textos ajuda muito o entendimento do texto e o que quer dizer. Os aspectos negativos da aula de filosofia é que o curso muitas vezes ficam meio cansativo, pelo fato de ser praticamente a aula toda baseada em leitura e sumarização de texto

Estou gostando do curso apesar de ficarmos muito tempo tratando sobre os mesmos assuntos, porém, eu entendo que esta é a pratica da aula e só conseguimos prosseguir desta maneira.

A única coisa boa mesmo e significativa que o curso de filosofia me proporcionou na vida foi o exercício de sumarização de textos, no qual eu consegui organizar minhas idéias em varios textos, não só os de filosofia.

*Alunos do 3º ano do ensino médio de 2011.*¹⁷²

Outro fator a ser observado é que, quando esse tipo de atividade é solicitada são raros os alunos que não entregam. Sinal de que a tarefa, ainda que trabalhosa é compatível com as capacidades dos alunos e possibilita que eles deem um grande passo na leitura e, conseqüentemente, na elaboração de pensamento. A expectativa é que quando da proposição de fichamentos eles consigam vencer os obstáculos desse exercício, que são relativamente maiores porque exigem uma compreensão mais aprofundada do texto (identificando não só os conceitos e os argumentos), mas também a reelaboração da arquitetura do texto. O que se supõe é que ao longo desse processo de leitura os alunos estejam minimamente preparados para as exigências do texto dissertativo.¹⁷³

Por último, consideramos pertinente apresentar o uso de outra estratégia didática bastante difundida na escola: o mapa conceitual. Trata-se de um exercício de elaboração prática que se referencia em livros didáticos e acadêmicos que, em algumas circunstâncias, fazem uso de mapas conceituais. Por vezes, nessas fontes,

¹⁷² Fragmentos extraídos dos relatórios de avaliação do curso de filosofia, recolhidos juntos aos alunos do 3º ano do EM da EA, ano 2011. Conferir íntegra dos relatórios no Anexo 10.

¹⁷³ De 2001 a 2003 solicitava textos dissertativos a todas as séries. A produção dos alunos sequer alcançava características mínimas do gênero textual. As explicações ofertadas, nos limites da disciplina, não surtiavam efeito. Percebi que era preciso trabalhar recursos mais elementares que auxiliassem no processo de estruturação do pensamento. De 2004 a 2009 passei a solicitar provas como atividades de conclusão de estudo, inclusive porque o número de dissertações entregues era baixo, sinal de que os alunos encontravam muita dificuldade na sua realização e acabavam por desistir. Em 2010, no 3º trimestre, voltei a solicitar dissertação, mas, somente para o 3º ano. Tratava-se de uma turma que havia, desde o 1º ano, realizado exercícios de fichamento e sumarização dentro das proposições do curso de filosofia. Nela, os resultados foram sensivelmente superiores quando comparados com as produções das turmas que não passaram por essas práticas.

mapa conceitual é nomeado como esquema, diagrama ou quadro. Mas qualquer que seja o nome adotado, sempre é utilizado para a exposição de conceitos gerais, geralmente fazendo uso de setas para estabelecer conexões entre eles. O importante é salientar aos alunos que “*mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso.*”¹⁷⁴ Quando demonstrado, facilmente é compreendido e apropriado pelos alunos, sem que se tenha que investir tempo de aula em estudos teóricos. O objetivo da adoção desse recurso é fazer com que, através de uma disposição gráfica os alunos representem a teia conceitual presente no texto de estudo, de modo que as conexões representadas no mapa correspondam ao modo como as ideias, conceitos e argumentos estão encadeados no texto.

Assim como o fichamento, os mapas conceituais

“explicitam relações de subordinação e superordenação que possivelmente afetarão a aprendizagem de conceitos. São representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo ensinadas e, como tal, provavelmente facilitarão a aprendizagem dessas estruturas.”¹⁷⁵

A percepção da relação de subordinação das idéias e o modo como estão ordenadas é uma das etapas mais importantes para uma leitura filosófica. E se consideramos que um dos elementos fundamentais da filosofia são os conceitos – embora o ensino de filosofia não se reduza a conceitos –, não é possível levar uma argumentação à inteligibilidade sem que os conceitos envolvidos estejam compreendidos e mapeados, e para o aluno de ensino médio, frequentemente, a compreensão conceitual se dá na relação com outros conceitos, isto é, na estruturação de uma teia conceitual, que mais tarde se revela como argumentação. Seria essa a contribuição do mapa conceitual para o ensino de filosofia.

Segundo Moreira, “*sempre deve ficar claro no mapa quais os conceitos contextualmente mais importantes e quais os secundários ou específicos.*”¹⁷⁶ Essa diferenciação é de extrema relevância para o estudo de um texto, pois revela a

¹⁷⁴ MOREIRA, Marco Antônio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. In: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>, p. 1. Acesso em: 09.04.2011.

¹⁷⁵ MOREIRA, Marco Antônio. *Mapas Conceituais e Diagramas V*. In: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPLETO.pdf, p. 16. Acesso em: 09.04.2011.

¹⁷⁶ MOREIRA, Marco Antônio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. In: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>, p. 1. Acesso em: 09.04.2011.

estrutura do pensamento nele contido, e isso é basilar para a aprendizagem da filosofia. O que observamos, frequentemente, é que os alunos chegam ao ensino médio sem clareza dos critérios que possibilitam fazer essa distinção, ainda que na sua história escolar tenham feito fichamentos, sínteses e resumos. O caso é que para instaurar uma relação com a filosofia é preciso enfrentar essa relação embraçada que o aluno tem com o texto e mostrar que, para a filosofia, ler um texto é identificar a estrutura, a teia conceitual nele presente.

Para nossa análise dessa proposta de leitura, selecionamos dois mapas conceituais elaborados por dois grupos de alunos do 3º ano de 2010. Os mapas foram elaborados a partir do 5º§ da *Primeira Meditação*, de René Descartes.

Na confecção de um mapa conceitual de filosofia entendemos que o aluno deve prioritariamente fazer uso de palavras-chave e setas. O mapa conceitual do primeiro grupo apresenta boa disposição gráfica, no entanto, o grupo fez uso excessivo de frases longas, impróprias para esse tipo de recurso. Essa característica demonstra certa dificuldade para desprender-se do texto e elaborar a síntese solicitada.

No segundo grupo, observamos o uso predominante de palavras-chave. Houve uma tentativa de identificar os conceitos centrais do texto e indicar a relação entre eles, ainda que esse grupo demonstre uma compreensão imprecisa e, por vezes, equivocada do texto, expressão de maior dificuldade na leitura e interpretação.

Essa atividade foi realizada por toda classe. Cada grupo ficou responsável por elaborar um mapa conceitual de uma passagem distinta do texto de estudo. O exercício estava organizado em duas etapas: 1. Estudo do texto pelo grupo e elaboração do mapa conceitual. 2. Apresentação oral do mapa, que seria submetido à análise coletiva: o mapa era confrontado com o texto de estudo e buscava-se observar sua correspondência e adequação ao texto de estudo. Isso era feito após a apresentação do grupo, que explicava os conceitos e a relação entre eles tentando indicar que problema estava ali sendo tratado pelo autor. A avaliação do mapa era realizada coletivamente pela classe, que relia o texto em questão e era interpelada pela professora. Com essa dinâmica, objetivava-se analisar a adequação do mapa ao texto.

Na avaliação através de mapas conceituais a principal idéia é a de avaliar o que o aluno sabe em termos conceituais, isto é, como ele estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina, integra, conceitos de uma determinada unidade de estudo, tópico, disciplina, etc..¹⁷⁷

O modo mais adequado de se fazer essa avaliação me parece ser o coletivo: envolver os alunos na verificação das imprecisões presentes no exercício de leitura feito pelo grupo e fazê-los pensar, pela releitura insistente do texto, alternativas ao mapa apresentado. Esse processo, invariavelmente, permite uma compreensão mais orgânica do texto e alcança e produz avanços naqueles alunos que apresentam maior dificuldade para a leitura. Embora aparentemente mais simples, porque mais dinâmica, avaliamos que essa atividade – prioritariamente solicitada aos alunos na forma de seminário –, também requer grande capacidade de análise e síntese e constitui-se como significativa atividade para a disciplina de filosofia, uma vez que permite ao aluno transitar no texto.

Outras modalidades de leitura, individual ou compartilhada, são sempre possíveis. O fundamental é saber reconhecer sua adequação ao contexto de ensino e cultura escolar em jogo e, sobretudo, verificar se o exercício de leitura escolhido tem a capacidade de fazer o aluno penetrar no texto filosófico, isto é, num pensamento filosófico à maneira da filosofia.

¹⁷⁷ MOREIRA, Marco Antônio. *Mapas Conceituais e Diagramas V*. In: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPLETO.pdf, p. 19. Acesso em: 09.04.2011.

Conclusão

Todas as considerações aqui realizadas estão circunscritas num universo de experiência: o Ensino Médio. Para ele, consideramos o trabalho com texto como núcleo de uma prática de ensino de filosofia. Na Escola de Aplicação (FEUSP), todo esforço tem se dado no sentido de procurar modos de efetivação de uma disciplina que inaugura com o jovem estudante uma relação com uma área de conhecimento eminentemente discursiva, atravessada pelo texto, e que tem como escopo a elaboração discursiva. Obviamente que esta não seria a finalidade exclusiva da filosofia, mas uma marca de quase toda filosofia. A tradição filosófica encontra-se registrada nos textos filosóficos. Neles estão as questões, os problemas, os conceitos, o pensamento e o debate filosóficos.

Acreditamos que o ensino de filosofia pode pretender o Ensino Médio, investir esforços para uma entrada na filosofia, uma entrada que pode levar o desordenado pensamento juvenil a percebê-la como algo que dá a pensar, isto é, que promove certo tipo de pensar, uma modalidade de pensamento que interroga e que se interroga, que opera por análise e síntese, estruturas e abismos: para quem abraça a filosofia e faz a travessia o que se observa é a produção de uma prática de distanciamento que a filosofia pode provocar das explicações mais corriqueiras, a possibilidade de por o mundo sob suspeita; uma atividade que leva a romper fronteiras, abrir caminhos e por vezes produzir vertigem. Nossa aposta no ensino de filosofia está na sua capacidade de fazer mover o pensamento, pela prática da interrogação, apoiada no processo de elaboração de uma teia conceitual que abre o pensamento para o pensar e que, portanto, não se encerra numa aula ou num curso de filosofia.

Quando a filosofia via à escola leva consigo toda sua história e sua exigência: as exigências que põe ao pensamento e à linguagem, ou o atrito do pensamento com a linguagem, atrito que, na história da filosofia, tem se manifestado por diferentes formas discursivas, produzindo fissuras pelas quais se pode encontrar possíveis para o pensamento, isto é, expressão, movimento articulado entre a percepção e os signos, pelas palavras, na escrita.

Se a filosofia pode ser considerada como trabalho de linguagem que se acerca, envolve e instaura modalidades de pensamento na forma de discurso, e que opera por análise e crítica, inevitavelmente colide com as forças atuantes na escola e

no meio social ao qual a escola pertence. A escola quer formar, mas, frequentemente, a multiplicidade de perspectivas que constituem ideários de formação escolar colide entre si e enturva as práticas de ensino. A que ideário responder? A que perspectiva se alinhar quando se pensa em ensinar filosofia?

Sobre a Educação estão lançadas grandes expectativas. Ela é aquela tarefa que deve dar conta de formar, num certo contexto, para certa sociedade em conformação com certos valores, ainda que amplos, ainda que universais. De alguma maneira coloca-se para as práticas de ensino a exigência de tomar posição diante de certas perspectivas. Se essas exigências e expectativas forem absolutas ou totalizadoras, certamente nossa filosofia, enquanto prática livre do pensar, estaria comprometida.

Nossa filosofia não é de conformar-se. É um tipo de atividade do pensamento que opera por irrupções, no trânsito entre conhecimentos e acontecimentos, como interrogação, como atividade que busca revolver superfícies, estabelecer condição para planos e perspectivas. Um pensamento que opera por desconstrução, que vive da atividade de significar e ressignificar, sobretudo interrogar.

Encerrar a filosofia num único projeto, numa única filiação, numa visão que caminhe para a totalização é supor que ela deva ser dogmática, prescritiva. A filosofia não vai à escola para concorrer com a integração, mas para atravessar fronteiras, rompê-las, transgredi-las. É atividade, itinerante, errante, transitória, dialética. A disciplinaridade da filosofia está justamente na capacidade de fazer o pensamento submergir e emergir, navegar, entre o pensamento e a linguagem, fazendo-os mover, atritar, colidir. Nosso esforço é provocar, mobilizar o pensamento, empurrá-lo para invadir outros territórios, num movimento oblíquo, sinuoso, duvidante. Todo esforço deve ser empreendido naquelas atividades que podem oferecer organicidade ao pensamento, empurrando-o para elaborar percursos.

Sem que essa perspectiva aqui traçada seja compreendida como definitiva, o que se propõe é que o professor, em sala de aula, seja um provocador, um atiçador. E que haja certo investimento e insistência na proposição de trabalhos de leitura e redação, atividades de apreensão daquelas estruturas pelas quais se forja o pensamento: sistematicidade no trabalho de leitura, de modo a efetivar exercícios pelos quais o aluno seja mobilizado a estabelecer conexões, seja de conteúdos filosóficos, seja de problemas concretos na realidade; e, sobretudo, produção de inteligibilidade.

É importante que o professor mantenha a aula, enquanto evento, numa posição de abertura. A filosofia como forma de pensar a vida humana, aquilo que é pertinente ao humano, propriamente, seu mundo; a linguagem e o discurso filosófico como a estruturação desse mundo, a configuração de um olhar que se volta sobre si mesmo sem dele se separar. A filosofia como uma prática que busca fazer uma leitura detida daquilo que o pensamento pode pretender abraçar. A história da filosofia está repleta de lugares para os quais se pode empreender uma nova viagem, uma viagem sobre o próprio pensamento. Pensemos o pensamento como um plano a ser adentrado, desvendado.

Ainda que aqui tenhamos privilegiado o trabalho com texto, compreendemos que, nessa prática do filosofar, múltiplas estratégias podem ser adotadas, em especial quando se intenta adentrar a filosofia. Desse modo, a música, o teatro, museus e mostras de arte, o cinema e a literatura, as ciências ou qualquer outra manifestação cultural podem ser ocasião para a filosofia. Podemos entrar na filosofia pela porta dos sentidos e aqui não há uma recusa de estratégias de sensibilização. O que se quer é marcar a necessidade de saber fazer uso delas. A filosofia quer instaurar diálogo com a cultura. Nosso esforço foi partilhar um modo de instaurar esse diálogo, dando conta da especificidade da filosofia enquanto disciplina escolar, no tempo da aula.

Parece-nos que ao professor interessa saber como fazer diferentes lugares ocasião para a filosofia, tomá-los como eventos passíveis de decifração, promover o encontro do pensamento com a vida, pela história da filosofia, animando a filosofia, instaurando um diálogo com as mais diversas manifestações do espírito humano e, sobretudo, fazer da aula de filosofia lugar de pensamento filosófico.

Referências bibliográficas

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Ciências Humanas e suas tecnologias. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, v. 3. Brasília: MEC, 2008.

Materiais de referência

1984. Michael Radford. EUA, 1984.

Gattaca – experiência genética. Dir. Andrew Niccol. EUA. 1997.

HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. São Paulo: Globo, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril. 1973.

The Truman Show. Peter Weir. EUA, 1998.

Bibliografia geral

ARANHA, M^a Lúcia de Arruda & MARTINS, M^a Helena Pires. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.

ARBEX, José. Televisão e cotidiano: entre o imaginário e o real. In: KUPSTAS, Marcia. *Comunicação em debate*. São Paulo: Moderna, 1998. p. 69-92.

ARENDT, Hannah, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ASPIS, Renata Pereira Lima & GALLO, Silvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, Renata Pereira Lima. *O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

CANDAU, Vera M^a Ferrão (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera M^a Ferrão. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC, 1987.

- CÂNDIDO, Celso & CARBONARA, Vanderlei (orgs.). *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- CARMINATI, Celso João. *Professores de filosofia: crise e perspectivas*. Itajaí: Ed. Universidade do Vale do Itajaí, 2006.
- CASTRO, Amélia Domingues. A Licenciatura no Brasil. *Revista de História*. São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out/dez, 1974.
- CEPPAS, Fillipe, OLIVEIRA, Paula Ramos de & SARDI, Sérgio Augusto (orgs.). *Ensino de filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Ed. Alínea, 2009.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *O retorno do teológico-político*. p. 02. Disponível em: http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/MarilenaChaui_Retorno_do_teologico.pdf. Acesso: 16.04.11.
- CORNELLI, Gabriele coord. *Filosofia: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- COSSUTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CUNHA, José Auri. *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual, 1992, p. 2- 22.
- DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DOMINGUES, Ivan. *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, v.28, n.1, p. 7-27, 2005.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- FAVARETTO, Celso Fernando. *Moderno, pó-moderno, contemporâneo: na arte e na educação*. Textos apresentados ao concurso de livre docência, Departamento de Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: MUCHAIL, Salma Tannus. (org.). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes, EDUC, 1995.
- FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José & KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

- FEITOSA, Charles. O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: Kohan, Walter Omar (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 87-99.
- FÉTIZON, Beatriz A. de M.. Educar Professores? Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo. *Estudos e Documentos*, v. 24. São Paulo: FEUSP, 1984.
- FOLSCHEID, Dominique & WUNENBURGUER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar (1914). *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 27, n. 51, p. 125 – 136, jul. 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie, *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie, *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GALLINA, Simone F. da S. Formação de professores: a filosofia e o ensino médio. In: PIOVESAN, A.; EDIT, C.; GARCIA, C. B.; HEUSER, E. M. D. & FRAGA, P. D. *Filosofia e Ensino em debate*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. p. 455-470.
- GALLINA, Simone F. da S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. In: GALLO, Silvio & KOHAN, Walter Omar (orgs.). *A Filosofia e seu ensino. Cadernos Cedes*. Campinas, v. 24, n. 64, set./dez, 2004.
- GALLO, Silvio & Kohan Walter Omar (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GALLO, Silvio & KOHAN, Walter Omar (orgs.). *A Filosofia e seu ensino. Cadernos Cedes*. Campinas, v. 24, n. 64, set./dez, 2004.
- GALLO, Silvio, CORNELLI & Gabriele DANELON, Márcio (orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GALLO, Silvio, DANELON, Márcio & CORNELLI, Gabriele. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera M^a Ferrão (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.
- GARCIA, Dalva Aparecida. *Aproximações entre literatura e filosofia*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- HEUSER, E. M. Ensino de Filosofia e a formação de professores. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José & KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. p. 285-296.
- HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 2ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar (org.). *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter Omar (org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio e Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaio em filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre a educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KUPSTAS, Marcia. Por dentro do debate. *Comunicação em debate*. São Paulo: Moderna, 1998. p.7-20.
- LANGÓN, Mauricio. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, Silvio, CORNELLI & Gabriele DANELON, Márcio (orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-100.
- LEBRUN, Gerárd. Por que filósofo? *Estudos Cebrap*, São Paulo, v.15, p. 148-153, jan./fev./mar., 1976.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno explicado às crianças*. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 121-122.
- LYOTARD, J-J. *O Inumano*. Lisboa: Estampa, 1989.
- MAAMARI, Adriana Mattar, BAIROS, Antonio Tadeu Campos de & WEBER, José Fernandes. *Filosofia na universidade*. Ijuí. Ed. Unijuí, 2006.
- MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Elaine Gouvêa & ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- MATOS, Junot Cornélio. Discutindo a formação dos professores de Filosofia. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José & KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. p. 251-274.
- MATOS, Junot Cornélio. O ensino de filosofia e a formação de professores. In: GALLO, Silvio, CORNELLI & Gabriele DANELON, Márcio (orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 174-187.
- MAUGÜÉ, Jean, “O Ensino da Filosofia: suas diretrizes”. In: Documentário de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia* 5(20). out/dez, 1955.
- MEZAN, Renato. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. In: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 09.04.2011.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Mapas Conceituais e Diagramas V*. In: [http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro Mapas conceituais e Diagramas V COMP LETO.pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMP_LETO.pdf). Acesso em: 09.04.2011.
- MUCHAIL, Salma Tannus. (org.). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes, EDUC, 1995.
- MUCHAIL, Salma Tannus. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In: GALLO, Silvio, DANELON, Márcio & CORNELLI, Gabriele. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 91-100.
- MÜLLER, Ingrid Xavier. O que significam ensinar e aprender filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2010.
- MÜLLER, Maria Cristina; EITERER, Carmen Lúcia. Filosofia na escola on line: uma proposta para a formação continuada e permanente de professore de filosofia. In: ROLLA, Aline Bertilla Mafra; NETO, Antônio dos Santos; QUEIROZ, Ivo Pereira (orgs.). *Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 271-280.
- MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2002.
- NARODOWSKI, M. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NILSEN NETO, Henrique (org.). *Ensino de Filosofia no 2º. Grau*. São Paulo: SEAE/Sofia Ed., 1986.
- NOVAES, José Luís Correa. *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

- PIOVESAN, A.; A.; EDIT, C; GARCIA, C.B.; HEUSER, E.M. D. & FRAGA, P. D. mérico (org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- PIZZI, Jovino. As fronteiras filosóficas: do horizonte acadêmico ao mundo da visa. In: CÂNDIDO, Celso & CARBONARA, Vanderlei (orgs.). *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 303-314.
- PRADO Jr, Bento. O problema da filosofia no Brasil. *Alguns ensaios*. São Paulo: Max Limonad, 1985. p. 173-194.
- RIBAS, Maria Alice Coelho (org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ROCHA, Ronai Pires da. Sobre o espaço da filosofia no currículo escolar. In: CÂNDIDO, Celso & CARBONARA, Vanderlei (orgs.). *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 17-38.
- RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- ROLLA, Aline Berttilla Mafra, NETO, Antonio dos Santos, QUEIROZ, Ivo Pereira de (orgs.). *Filosofia e ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- SALLES, João Carlos, BIRCHAL, Telma de Souza & PASCHOAL, Antonio Edmilson. *Filosofia*. p. 377. Disponível em: www.anpuh.org.br/pdfs/14Filosofia.pdf. Acesso em: 19.04.2011.
- SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. *Documento de Trabalho 8/91*. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.
- SARDI, Sérgio Augusto, SOUZA, Draiton Gonzaga de & CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia e sociedade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007
- SCARPA, Daniela Lopes, MOTA, Elaine Mendes da & ALENCAR, Marta Vitória de. *Interdisciplinaridade: a proposição de trabalhos pedagógicos na tentativa de superar a fragmentação dos saberes*. In: IV Semana de Educação – Ensinar e aprender: formação, percursos e projetos. FEUSP, *Anais...*, 2006 [cd-rom].
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, Silvio, DANELON, Márcio & CORNELLI, Gabriele. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 101-112.
- SILVA, Franklin Leopoldo. Currículo e formação: O ensino da Filosofia. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.20, n.63, 1993.

- SILVA, Franklin Leopoldo. Função Social do Filósofo. In: MUCHAIL, Salma Tannus. (org.). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes, EDUC, 1995. p. 9-22.
- SILVA, Franklin Leopoldo. História da filosofia, formação e compromisso. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 25: 7-18, 2002.
- SILVA, Franklin Leopoldo. História da filosofia: centro ou referencial? In: NILSEN NETO, Henrique (org.). *Ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo: SEAE/Sofia E., 1986.
- SILVA, Franklin Leopoldo. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 14, p.157-166, 1992.
- SILVEIRA, Renê J. T. & GOTO, Roberto (orgs.) *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- SOARES, Magda. *Letrament: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA, José Crisóstomo de (org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de filosofia à faculdade de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr/jun, 1969.
- VEIGA-NETO, A. Usando Gattaca; ordens e lugares. In: TEIXEIRA, I. A. C. & LOPES, J. S. M. (org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo – uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXO 1

EXCERTOS¹⁷⁸ DO PLANO ESCOLAR

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	3
I. IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR.....	5
II. PROJETO PEDAGÓGICO.....	9
1. Caracterização da Unidade Escolar.....	10
2. Objetivos da Escola.....	19
3. A Comunidade Escolar e outros parceiros.....	22
4. Plano de Metas da Escola de Aplicação.....	24
5. Protocolo para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.....	26
6. Plano de Trabalho da APM/Gestão 2010.....	28
III. PLANOS DE CURSOS.....	30
1. Alguns princípios gerais.....	31
2. Conteúdos de ensino.....	31
3. Metodologia.....	32
4. Objetivos dos Cursos.....	33
4.1.1. Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.....	34
Educação Física.....	34
Arte.....	34
1º Ano do Ensino Fundamental.....	35
2º Ano do Ensino Fundamental.....	36
3º Ano do Ensino Fundamental.....	38
4º Ano do Ensino Fundamental.....	41
5º Ano do Ensino Fundamental.....	44
4.1.2. Segundo Ciclo do Ensino Fundamental.....	46
Língua Portuguesa.....	46
Línguas Estrangeiras.....	46
Arte.....	48
Ciências Humanas.....	48
Ciências Naturais.....	50
Educação Física.....	51
Matemática.....	51
4.1.3. Ensino Médio.....	52
Língua Portuguesa.....	52
Línguas Estrangeiras.....	53
Arte.....	54
Educação Física.....	54
Ciências Humanas.....	55
Ciências Naturais.....	56
Matemática.....	57
5. Procedimentos para Acompanhamento e Avaliação.....	59
IV. PLANOS DE TRABALHO.....	63
1. Equipe Técnico-Pedagógica.....	64
2. Equipe de Professores.....	69
3. Equipe Administrativa.....	71
4. Equipe de Apoio a Vida Escolar.....	74
V. APÊNDICES.....	77

¹⁷⁸ O Plano Escola da Escola de Aplicação tem, originalmente, 84 páginas. Aqui destacamos apenas os capítulos que embasaram a discussão pretendida nesta dissertação. No Índice aqui reproduzido, destacamos os capítulos anexados.

I. IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

Nome do Estabelecimento:

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

Endereço:

Av. da Universidade, 220 – Travessa 11 – Cidade Universitária

São Paulo – SP – CEP 05508-040

Telefone: (11) 3091-3503 - Fax: (11) 3091-2432

Site: www.ea.fe.usp.br

E-mail: eausp@fe.usp.br

Horário de funcionamento da escola:

Das 7h às 18h30h

Atos legais:

- Parecer CEE-CPG-3471/1975 - Aprovação de Regimento Escolar.
- Parecer CEE-CPG-1571/1978 - Aprovado em 06/12/1978 - Alteração Regimental.
- Parecer CEE-CPG-1782/1979 - Aprovado em 19/12/1979 - Aprovação do Regimento Escolar.
- Parecer CEE-CPG-1920/1981 - Aprovado em 02/12/1981 - Alteração do Quadro Curricular (Estudos Sociais - tratamento como disciplina, a ser ministrada por professores licenciados em História e Geografia, a partir da 5ª Série do 1º Grau).
- Parecer CEE-CSG-1747/1983 - Aprovado em 23/11/1983 (Deliberação de 23/11/1983 - autorização para funcionamento do ensino regular de 2º Grau. Aprovação das alterações regimentais e do Plano de Curso).
- Parecer CEE-CSG-1889/1987 - Aprovado em 16/12/1987 - Aprovação do novo Regimento (revogação do anteriormente aprovado pelo Parecer 3471/1975 e posteriores alterações regimentais).
- Parecer CEE 184/1999 - Aprovado em 05/05/1999 - Aprovação do Regimento Escolar.
- Parecer CEE 441/2005 – Aprovado em 07/12/2005 – Aprovação do Regimento Escolar.

Código CIE: 046024

C.N.P.J.: 63.025.530/0013-48

Tipo de atendimento:

Turnos	Alunos	Diretor	Vice-diretor	Orientação educacional	Professores	Funcionários
2	738	1	1	3	49	19

CLASSES/TURMAS		
Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental 2	Ensino Médio
10	8	6

ALUNOS POR SÉRIE/TURNO						
ENSINO FUNDAMENTAL II / MANHÃ				ENSINO MÉDIO / MANHÃ		
6º EF	7º EF	8º EF	9º EF	1º EM	2º EM	3º EM
60	66	60	62	60	62	60

ENSINO FUNDAMENTAL I / TARDE				
1º EF	2º EF	3º EF	4º EF	5º EF
62	60	60	60	66

PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO		
Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
10	22	12

PROFESSORES POR DISCIPLINA															
1º ao 5º EF	Port	Ingl	Fra	Hist	Geo	Filo	Ciê	Bio	Físi	Quí	Soc	Mat	Arte	EdFí	Esp
10	4	2	2	4	4	1	2	1	1	1	1	4	4	5	1

Desempenho escolar nos últimos anos

TAXA DE APROVAÇÃO / ABANDONO POR CURSO (%)				
	Curso	Aprovação	Reprovação	Abandono
2004	Ciclo I	100	-	-
	Ciclo II	98,76	1,24	-
	Ensino Médio	97,33	2,67	-
2005	Ciclo I	99	1	-
	Ciclo II	98,33	1,26	0,41
	Ensino Médio	95,72	2,14	2,14
2006	Ciclo I	98,52	1,48	-
	Ciclo II	94,63	4,96	0,41
	Ensino Médio	85,23	14,20	0,57
2007	Ciclo I	97,71	2,29	-
	Ciclo II	96,02	3,98	-
	Ensino Médio	89,01	9,89	1,1
2008	Ciclo I	99,3	0,7	-
	Ciclo II	93,1	6,9	-
	Ensino Médio	88,3	10,6	1,1
2009	Ciclo I	96,31	3,69	-
	Ciclo II	95,58	4,42	-
	Ensino Médio	93,05	6,95	-

II. PROJETO PEDAGÓGICO

1. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

1.1. Histórico

As origens da Escola de Aplicação encontram-se na criação de uma classe experimental de 1º ano primário associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho (CRPE-SP). A partir dessa classe foi constituída em agosto de 1958 a Escola Experimental com o objetivo de realizar ensaios de técnicas de ensino, bem como oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores, inclusive de outros países, por meio de convênio estabelecido com a UNESCO.

Reconhecida por suas experiências e por suas propostas pedagógicas diferenciadas, a Escola Experimental, denominada Escola de Demonstração a partir de 1962, representava a possibilidade de um ensino público de qualidade. Extinto o CRPE, a Escola vinculou-se à Faculdade de Educação e, desde 1973, passou a se chamar Escola de Aplicação da FEUSP (EAFEUSP), mantendo seu caráter de importante centro para pesquisas na área educacional e espaço privilegiado para estágios de futuros educadores.

Em 1985, a escola implantou o curso de 2º grau, oferecendo a oportunidade de continuidade dos estudos para seus alunos. Para melhor acomodar esse novo contingente estudantil, as dependências da escola foram ampliadas com a construção de um novo prédio na década de 1990. Nos anos que se seguiram, ocorreram várias reformas que tornaram o espaço escolar mais adequado à realização das atividades educacionais.

Atualmente, a escola está organizada em três prédios, que incluem salas de aula, Secretaria e Direção, ateliês de Arte, laboratórios de Física, Química, Biologia e Informática, Biblioteca, Quadra Poliesportiva e as instalações do Grêmio, APM e Centro de Memória.

1.2. Corpo Discente

A EA possui atualmente 738 alunos do ensino fundamental de nove anos ao médio, divididos em 24 classes. Cada classe é formada por no máximo 30 alunos, limite ultrapassado somente em caso de retenção ou trancamento de matrícula.

A cada ano, as 60 vagas no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos são sorteadas, divididas em 1/3 destas aos filhos de professores e funcionários da FEUSP, 1/3 aos filhos de professores e funcionários da USP e 1/3 para a comunidade em geral. As vagas que sobram da primeira categoria, algo comum nos últimos anos, passam para a categoria seguinte. O número de inscrições é expressivo. A cada ano aproximadamente 1.000 (mil) famílias tentam matricular seus filhos na EA.

As vagas remanescentes nos demais anos, normalmente resultantes de transferência de alunos, são disponibilizadas e sorteadas de acordo com categoria de origem do aluno egresso. A procura é muito grande também para esta situação.

O corpo discente da EA é bem heterogêneo quanto à origem cultural e condições sócio-

econômicas. A composição das classes procura manter a heterogeneidade, inclusive do ponto de vista do desempenho escolar dos alunos.

O perfil sócio-econômico dos alunos, segundo dados do levantamento realizado pela escola, indica que a EAFEUSP atende a famílias de renda mensal também heterogênea.

Os alunos provenientes de famílias de baixa renda recebem assistência da USP por meio de bolsas de alimentação, uniforme, transporte e material escolar; concedidas de acordo com triagem sócio-econômica realizada pela Coordenadoria de Assistência Social da USP (COSEAS). Neste ano, 221 alunos recebem alguma bolsa de assistência escolar, o que lhes assegura plena participação nas atividades da escola.

1.2.1. Matrícula

Os alunos que ingressam no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos e nos demais anos escolares matriculam-se depois do sorteio das vagas. A rematrícula normalmente é feita no mês de novembro de cada ano.

1.3. Condições das instalações escolares

A Escola de Aplicação ocupa três prédios situados junto à Faculdade de Educação da USP. Os Blocos A e B foram construídos há mais de quarenta anos tendo passado por algumas reformas e obras de readequação. O Bloco C foi construído em 1995. No total, são 27 salas de aula.

No Bloco A, funcionam atualmente: cinco salas de aula, uma sala de Artes Visuais, uma sala de Arte Musical, uma sala de Artes Cênicas, uma sala dos professores da Área de Arte, um Salão de Educação Física, seis banheiros e uma sala destinada à construção de um estúdio musical/fotográfico.

Além disso, acoplado ao Bloco A e ao Bloco B existe um Anfiteatro com 242 lugares com uma sala de som, uma sala de circulação, dois vestiários e dois banheiros e os arquivos do Centro de Memória da Escola.

No Bloco B funcionam: cinco salas de aula, quatro banheiros, portaria da EA, uma sala para sede da Associação de Pais e Mestres (APM), uma lanchonete, uma cozinha/refeitório adaptada para atividades pedagógicas, três salas de áreas, uma sala do Grêmio estudantil e uma sala de professores.

No Bloco C, existem as salas da Direção, da Vice-Direção, da Equipe Técnico-Pedagógica, Secretaria, sala de Reprografia, sala de reuniões, Biblioteca e Sala de Leitura, 12 banheiros, treze salas de aula, um laboratório de Química, um laboratório de Física, um laboratório de Biologia, um laboratório de Ciências, um laboratório de Informática, uma sala do Programa de Prevenção ao Uso Indevido de Álcool e Outras Drogas (EAPREVE) e uma sala de recursos audiovisuais.

No Ensino Fundamental, cada classe possui uma sala de aula de referência, onde a maior parte das aulas é realizada. No Ensino Médio as aulas são dadas em salas-ambiente, isto é, salas próprias às disciplinas, entre as quais os alunos devem se deslocar.

A área externa é extensa, composta de amplos jardins e uma horta. Contamos com uma quadra poliesportiva, uma pequena quadra de vôlei, um pequeno campo para futebol, pátio coberto e descoberto. Para as aulas de educação física do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a

EAFEUSP também utiliza, via acesso próprio, quadras cobertas e descobertas cedidas pelo Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP).

O mobiliário de uso dos alunos constitui-se de carteiras individuais, sua disposição varia em função das aulas. Armários de aço, para uso individual dos alunos do Ensino Médio, encontram-se espalhados pelos corredores do Bloco C da Escola. As salas do 1º EF dispõem de escaninho devidamente planejado para que os alunos possam guardar seus materiais de forma autônoma.

1.4. Condições/frequência dos ambientes de aprendizagem

1.4.1. Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas

A Escola possui quatro laboratórios bem equipados, sendo um de Física, um de Química, um de Biologia e um de Ciências, onde são ministradas todas as aulas das respectivas disciplinas. Além da estrutura física (equipamentos permanentes e materiais para experimentos), os professores contam com o auxílio de um Técnico de Laboratório para o planejamento e preparação das aulas e para o desenvolvimento das atividades práticas.

1.4.2. Laboratório de Informática

O Laboratório de Informática da EA (LIEA) tem sido objeto de constantes discussões com o objetivo de reformular sua organização e garantir que seja um efetivo espaço de ação pedagógica que auxilie os professores na proposição de atividades didáticas.

Com a criação do Serviço de Informática da FE, este laboratório tornou-se um ramal da Seção de Informática. As necessidades de atendimentos técnicos foram transferidas para a Seção de Informática, cabendo a EA exclusivamente a preocupação com as questões de caráter pedagógico.

Várias aulas das diferentes disciplinas ocorrem nas instalações do LIEA.

Os alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio comparecem diariamente durante o período da tarde para realização de pesquisas e trabalhos escolares.

1.4.3. Biblioteca

Desde 1999 a Biblioteca da Escola de Aplicação funciona como ramal da Biblioteca da FEUSP, mediante integração ao organograma do Serviço de Documentação e Biblioteca (SBD) da Faculdade de Educação.

A Biblioteca conta com uma Bibliotecária e um Técnico em Documentação e Informação, além de bolsistas do Projeto Aprender com Cultura e Extensão da Pró Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade.

Ao longo do ano, deverá ser constante o contato com setores da Universidade, com a APM e outros parceiros com vistas à atualização do acervo e adequação do espaço físico. Avaliações feitas pela comunidade escolar têm apontado para a necessidade de ampliar o acervo bibliográfico e a necessidade do contato mais constante com os professores e Orientação Educacional. No momento, o acervo está sendo cadastrado no sistema "dedalus".

Os professores costumam agendar aulas extras na biblioteca para pesquisa conforme as

necessidades dos planos de trabalho.

1.4.4. Auditório

O Auditório tem capacidade para receber confortavelmente 242 pessoas. Está equipado com equipamentos de áudio e vídeo e permite o acesso de pessoas com deficiência. Entretanto, o sistema apresenta sinais de esgotamento, sendo emergencial a proposição de projetos que adequem seu espaço.

1.4.5. Equipamentos de áudio-visual

O uso de recursos audiovisuais é frequente pelos professores e tem aumentado nos últimos anos. Atualmente, a escola dispõe de 6 *racks* móveis com TV, vídeo e dvd e 5 aparelhos de data-show e 04 laptops.

1.4.6. Outros espaços

Além dos espaços supracitados, a escola dispõe de um Complexo de Arte onde são ministradas as aulas de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas; uma cozinha adaptada para ser utilizada na realização de atividades de culinária; uma horta, com um canteiro para cada ano escolar do Ensino Fundamental I, uma estufa onde são produzidas mudas utilizadas nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e pelo técnico de laboratório; um amplo salão destinado às atividades de Educação Física; um parquinho com balanços, gangorras, tirolesa, etc., utilizado para atividades de recreação com os alunos do EFI.

Uma particularidade desta escola é a existência de uma sala de reprografia que fornece cópias aos alunos mediante pagamento e aos professores mediante solicitação. O professor pode solicitar cópias de textos, atividades, avaliações e de todo material que julgar necessário ao desenvolvimento do seu trabalho com os educandos, respeitando a legislação que trata do assunto.

1.5. Recursos/Estrutura da USP disponíveis à comunidade escolar da EA

A vinculação da EA à Universidade de São Paulo e sua localização na Cidade Universitária possibilita à comunidade escolar a possibilidade de desfrutar de uma gama de recursos. Tal peculiaridade beneficia, direta ou indiretamente, a comunidade de alunos, pais, funcionários e professores da escola.

Os alunos da EA possuem carteira de identificação da Universidade de São Paulo. Dentre os serviços oferecidos aos alunos, destacam-se os seguintes:

- **Refeições no Restaurante Central:** A USP fornece por meio da Coordenadoria de Serviço e Assistência Social (COSEAS) refeições gratuitas para alunos da EA com dificuldades financeiras. Os demais alunos podem fazer suas refeições mediante a compra de tíquete específico a preço subsidiado.

Utilização do Centro de Práticas Esportivas (CEPEUSP): Os alunos da EA fazem uso das quadras poliesportivas e das instalações do CEPEUSP nas aulas de Educação Física, podendo

- frequentá-lo livremente no período inverso ao das aulas e nas férias escolares, usufruindo de todos os recursos.
- **Recebimento de Bolsas de Assistência Financeira concedidas via triagem sócio-econômica da Coordenadoria de Assistência Social da USP (COSEAS):** As assistentes sociais do COSEAS realizam a triagem dos alunos provenientes de famílias de baixa-renda que solicitam assistência financeira à USP. Os alunos podem receber diferentes tipos de bolsas: material escolar, atividades didáticas (Estudo do Meio), uniforme, alimentação e transporte.
- **Utilização do Hospital Universitário:** Os alunos podem fazer uso do HU para atendimento médico de urgência e para consultas e tratamentos nos ambulatórios específicos.

1.6. Recursos humanos: corpo docente e funcional

No total são 54 educadores (denominação própria à carreira funcional da Universidade); 49 exercem a função de professor, sendo que 53 com jornada de 40 horas semanais e 01 com jornada de 30 horas semanais. Três educadores formam a Equipe Orientação Educacional-Pedagógica e dois educadores exercem a direção administrativo-pedagógica da EA. Três educadoras exercem funções de apoio à equipe docente.

São 19 os funcionários que exercem funções de apoio, técnicas e administrativas, assim distribuídos:

01 – Assistente Técnico de Direção	06 – Técnicos de Apoio Educativo
03 – Auxiliar Administrativo	01–Técnico de Documentação e
01 – Técnico de Informática	Informação
01 – Bibliotecária	01 – Técnico de Laboratório
03 – Técnicos Administrativos	01 – Recepcionista
	01 – Secretária

A limpeza é feita por equipe terceirizada de 30 funcionários contratada através de licitação pública pela FE.

A vigilância também é terceirizada, 08 vigilantes revezam-se em turno de 12 por 36 horas.

Há também um controlador de acesso, também terceirizado.

2. OBJETIVOS DA ESCOLA

Constituem-se objetivos da Escola de Aplicação de acordo com o Regimento Escolar:

- Sediar e executar pesquisas de interesse próprio ou da Faculdade de Educação, de seus cursos e docentes, que visem ao aperfeiçoamento do processo educativo e de formação docente.
- Oferecer oportunidades de estágio a alunos da Faculdade de Educação e a outras unidades da Universidade de São Paulo.
- Oferecer subsídios à Faculdade de Educação da USP ou outras agências públicas de formação do educador.
- Divulgar experiências e contribuições resultantes de suas ações, prioritariamente para a rede pública de ensino.
- Assegurar aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o usufruto do trabalho oferecendo:
 - Segundo critérios estabelecidos no Regimento para seleção de alunos, escolarização regular de ensino fundamental e médio a filhos e dependentes de professores e funcionários da Universidade de São Paulo;
 - Segundo critérios estabelecidos no Regimento para seleção de alunos, vagas nos ensinos fundamental e médio para a comunidade externa à Universidade de São Paulo.

2.1. Objetivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais

a) Desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal

O processo de ensino-aprendizagem tem por objetivo o desenvolvimento conceitual, de procedimentos e de atitudes dos educandos, possibilitando a eles a aquisição dos conceitos definidos no currículo escolar, buscando a compreensão da realidade e o engajamento em ações de intervenção para resolução de problemas sociais. A EA pretende também planejar e executar ações que procurem desenvolver objetivos relacionados aos diferentes níveis de socialização de nossos alunos.

Nesse sentido, as ações escolares devem levar o aluno a:

- Valorizar o conhecimento como chave para compreensão da realidade e para inserção do aluno na sociedade.
- Perceber que o conhecimento não é único e que sua produção está inserida em contextos sociais repletos de historicidades. Ele possui implicações que o associam às diferentes relações de poder da sociedade. Seu uso, muitas vezes, objetiva a manutenção ou a contestação dessas estruturas/relações.
- Perceber-se como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

- Compreender e avaliar o seu processo de aprendizagem.
- Saber organizar-se nos estudos e na busca de conhecimento, determinação e responsabilidade pelas tarefas escolares.
- Apropriar-se das operações do pensamento formal, tais como as capacidades de analisar, comparar, sintetizar, relacionar, observar e contextualizar.
- Refletir sobre o conhecimento e o mundo, com progressiva autonomia.
- Saber expressar e comunicar suas idéias e pontos de vista, sendo capaz de discutir diferentes idéias e posições.

Esta instituição preocupa-se com o desenvolvimento de princípios, valores e atitudes fundamentais ao pleno exercício da cidadania ativa e responsável.

As ações cotidianas da escola pretendem levar o aluno a:

- Manifestar respeito pelo outro (professor, colegas e funcionários), pelo ambiente e por si mesmo.
- Manifestar atitudes de solidariedade, cooperação, tolerância e humildade.
- Compreender e respeitar as diferenças, contextualizando-as socialmente.
- Ser capaz de saber ouvir o outro.
- Sentir-se seguro e bem acolhido no ambiente escolar.
- Ter imagem positiva de si mesmo e confiança em suas próprias capacidades.
- Criar laços de amizade.
- Desenvolver sentimento de pertencimento à comunidade escolar e ao seu grupo social, tendo a capacidade de intervir no seu espaço social.
- Cumprir as normas de convivência da escola.

2.2. Objetivos referentes à atuação dos professores e funcionários

O trabalho dos professores e funcionários da EA deve ter por objetivos:

- Desenvolver práticas que levem à formação completa do aluno conforme os objetivos constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Legislação Educacional e dos documentos pedagógicos da EA.
- Agir de modo coerente com os princípios e valores propostos aos alunos, guardadas as diferenças quanto aos papéis institucionais.
- Refletir criticamente sobre sua própria prática e buscar o seu aperfeiçoamento permanente.
- Dispor-se a trabalhar em equipe, por meio da cooperação e colaboração entre colegas.

2.3. Ações previstas para a realização dos objetivos pretendidos

Algumas práticas foram previamente programadas com o intuito de tornar possíveis os objetivos listados anteriormente, outras serão definidas, planejadas e executadas ao longo do ano,

envolvendo alunos, educadores, funcionários, orientação, direção e famílias:

- Planejamento cuidadoso das aulas e estratégias de ensino, buscando clareza, coerência e o envolvimento do aluno.
- Contextualização dos conteúdos de ensino em suas dimensões pessoais, sócio-políticas e ambientais, para lhes conferir maior atualidade e mais sentido.
- Ampliação dos espaços de aprendizagem, com a realização de estudos do meio, saídas de estudo, visitas a exposições e espetáculos, projetos interdisciplinares, atividades de enriquecimento curricular, maior utilização da biblioteca e do laboratório de informática.
- Diversificação dos recursos pedagógicos, com a utilização de vídeos, jogos, pesquisas.
- Promoção da co-responsabilização pelo ambiente escolar, favorecendo a participação dos alunos na decoração, conservação e melhoria do ambiente físico e cobrando a reparação de danos causados.
- Adequação textual aos diferentes níveis de ensino do Roteiro de Normas de Convivência.
- Acesso aos diversos campos do conhecimento, de diferentes povos ou segmentos sociais.
- Atenção a todos os campos do currículo escolar, entendido como todas as relações que se dão no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula.
- Abordagem cuidadosa e atenciosa do currículo extra-escolar trazido pelos alunos, familiares, educadores e funcionários por meio dos seus relatos, comentários e posicionamentos.
- Espaços de formação e discussão com os familiares que tratem da organização escolar, do rendimento do aluno, das propostas de trabalho da instituição e acompanhamento familiar.

A proposição de atividades pedagógicas que mobilizem todos os alunos e levem em consideração a diversidade de competências cognitivas e de interesses é um dos grandes desafios da EAFEUSP. A Equipe Técnica e os professores têm buscado concentrar esforços para amenizar as dificuldades causadas por tais diferenças.

Restam ainda desafios a serem enfrentados:

- A criação de um clima propício ao trabalho com a redução de comportamentos que atrapalham a dinâmica da aula; bem como a reflexão constante de toda a equipe escolar das condições e contextos motivadores destes comportamentos. É importante perceber que este deve ser um objetivo constante da instituição.
- Firmar compromissos com as tarefas escolares e o processo de construção do conhecimento.
- Incentivo às atitudes de respeito à autoridade do professor, demais profissionais, à própria escola e ao colega.

Criar espaços e dinâmicas adequados à integração dos diferentes campos dos saberes, com a necessária inserção dos objetivos gerais constantes nos documentos

- pedagógicos da EA.
- Coordenar as várias áreas do conhecimento buscando integrar e discutir as práticas escolares e o processo de ensino-aprendizagem.
- Integrar os diferentes educadores, com vistas à concretização de trocas de experiências e ao trabalho coletivo.
- Consolidar atitudes, valores e procedimentos comuns ao coletivo escolar.
- Tratar das especificidades de cada um dos anos escolares, fazendo com que os objetivos gerais da instituição respeitem as diferentes etapas de escolarização e desenvolvimento de seus alunos.
- Vitalizar o trabalho de coordenação pedagógica voltado à realização do trabalho integrado e de formação contínua de educandos e educadores.
- Aprimorar a formação dos alunos face às necessidades atuais e à permanência da essência escolar de propiciar o contato com o conhecimento socialmente constituído.

Faz-se necessária constante atenção às questões que prejudicam o desenvolvimento das atividades escolares, devendo ser encaminhados ao Conselho de Escola, casos que mereçam a definição de ações concretas e diretas para além das medidas disciplinares previstas no Regimento Escolar.

O princípio do respeito deve nortear todas as relações no interior da escola. A Escola deve continuar tratando seriamente condutas que levem ao desgaste da autoridade do professor e a agressões graves entre os alunos, considerando que os alunos do Ensino Fundamental e Médio se encontram em etapa de formação, ressaltando o significado de suas condutas e a necessidade de uma convivência saudável.

Outro debate posto nos últimos anos trata das especificidades do Ensino Médio quanto à sua organização, objetivos curriculares e inserção no mundo do trabalho que ainda se manterá como uma das importantes discussões de toda a comunidade, definida como meta para 2010.

4. PLANO DE METAS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO

4.1. Melhorar a formação dos alunos

a) Ações:

- Ampliação das atividades de contratrino.
- Reuniões com alunos representantes para tratar do cotidiano escolar (sala de aula e demais atividades escolares).
- Diversificação de estratégias.
- Integração do aluno no processo de avaliação do desempenho.
- Estabelecimento de parceria com a FEUSP: pesquisas voltadas às questões do cotidiano; Orientação às áreas de ensino, coordenação e direção; Definição dos princípios norteadores.
- Discussão permanente do Projeto Pedagógico.

b) Indicadores:

- Conselhos de Classes e Reuniões de Classe (Avaliação do Trabalho Escolar).
- Instrumentos de avaliação externa (Saresp, Prova Brasil, Enem).
- Estudos do ingresso dos alunos no mercado de trabalho e nas Universidades (médio prazo).
- Ciclo de Avaliação do Trabalho Escolar.

4.2. Melhorar a formação e desempenho dos educadores

a) Ações:

- Continuidade dos momentos coletivos de formação em exercício.
- Solicitação de acompanhamento e orientação.
- Priorizar projetos de aperfeiçoamento voltados às necessidades institucionais (Participação em Programas de Pós – Graduação, Cursos e Eventos Científicos).
- Reorganização dos espaços coletivos de formação continuada.
- Reestruturação da jornada de trabalho docente.

- Sistematização das atividades de formação docente individual.

b) Indicadores:

- Ciclo de Avaliação.
- Relatórios de Aperfeiçoamento.
- Participação em Eventos, Congressos e Simpósios.
- Títulos de Pós – Graduação.
- Avaliação do trabalho docente pela comunidade.
- Desempenho dos alunos.
- Espaços de formação continuada.
- Atendimentos da Orientação Educacional – Pedagógica.

4.3. Melhorar a Infra-Estrutura (Administrativa)

a) Ações:

- Levantamento com as áreas e os vários serviços das necessidades.
- Estudo das adaptações (físicas) necessárias.
- Encaminhamentos à Assistência Administrativa da FEUSP.
- Elaboração de projetos específicos.
- Definição de manuais de rotina e divulgação das atribuições das diferentes funções e serviços.
- Adequação do quadro funcional às demandas apresentadas pelo Relatório sobre a Escola de Aplicação

b) Indicadores:

- Avaliação do atendimento aos diferentes usuários.
- Atendimento das demandas.
- Ciclo de Avaliação.

4.4. Aprimorar o Projeto Político-Pedagógico

a) Ações:

- Redefinição da especificidade dos diferentes níveis de ensino.
- Elaboração do Plano de Atendimento e de Trabalho aos alunos portadores de necessidades especiais.
- Discussão e reorganização das práticas de recuperação.

b) Indicadores:

- Desempenho dos alunos.
- Atendimentos aos portadores de necessidades especiais.

4.5. Melhorar e institucionalizar a interação EA-FE

a) Ações:

- Participação dos docentes nas áreas da EA.
- Redefinição das diretrizes e organização dos estágios.
- Participação dos estagiários nas atividades de turno e contraturno.

b) Indicadores:

- Projetos e pesquisas integrados.
- Número de estagiários.
- Participação dos estagiários.

III. PLANOS DE CURSOS

1. ALGUNS PRINCÍPIOS GERAIS

A integração das práticas escolares vigentes na EA se pauta na busca de coerência entre estas e os princípios de uma educação em consonância com a valorização da democracia, comprometida com a formação de cidadãos responsáveis, atuantes e críticos. A escola é local privilegiado, contribui para a formação dos cidadãos e do exercício da cidadania, isto é, forma pessoas que participam da sociedade usufruindo de seus direitos cumprindo seus deveres e refletindo criticamente sobre esta mesma sociedade.

Comprometer-se com a formação do cidadão supõe ainda comprometer-se com o desenvolvimento de pessoas singulares, com uma história e condições de vida únicas. O respeito à diferença e à pluralidade, inserido num ambiente de igualdade, resulta deste compromisso além do esforço por assegurar que cada sujeito tenha de si uma imagem positiva, necessitando resultar de uma análise da diversidade cultural como fenômeno historicamente construído.

O compromisso com a questão da cidadania significa ainda cuidar da formação global dos educandos que devem ser vistos como pessoas inteiras e complexas, cuja dimensão intelectual interage com componentes emocionais. Tais educandos, ao mesmo tempo em que são formados, formam a realidade escolar; sua aprendizagem e desenvolvimento têm por meta oferecer possibilidades de intervir no meio em que vivem. O compromisso com a cidadania significa, antes de mais nada, um exercício constante no cotidiano escolar; não é possível formar para a cidadania sem ser cidadão no espaço escolar.

O papel da escola na formação dos cidadãos traduz-se, ainda, pelo esforço de desenvolver nos educandos uma atitude de curiosidade e envolvimento frente ao conhecimento. A seleção dos conteúdos de ensino e a definição das metodologias de ensino-aprendizagem são, portanto, aspectos fundamentais para a coesão em torno desses princípios. O conhecimento deve ser entendido como múltiplo, envolvido numa dimensão social e histórica.

Não se trata apenas de adquirir o conhecimento, mas de interpretá-lo, contextualizar sua produção. O educando traz para a escola um conhecimento que lhe é peculiar, não podendo ser desconsiderado pela escola, mas é preciso garantir a possibilidade de ampliá-lo.

A seleção dos conteúdos deve levar em consideração as diferentes realidades que formam o grupo de educandos da Escola de Aplicação, sendo objeto constante de reflexão e avaliação.

2. CONTEÚDOS DE ENSINO

É papel da escola possibilitar aos alunos a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e dos novos saberes constantemente construídos. Como diretriz para definir os objetos de conhecimento que devem ser alvo prioritário da ação pedagógica, a Escola de Aplicação se pauta em aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sem se restringir a este, procura incluir outras dimensões da produção cultural, da mesma forma que está sempre atualizando seus olhares frente a estes conhecimentos, buscando favorecer a aproximação entre a escola e os saberes produzidos fora

da escola.

Cabe ressaltar que a definição de qual seja este repertório é longe de ser questão unívoca. Os movimentos de reformulação do ensino que ocorrem, sucessivamente, desde o advento da Educação Nova no início do século XX, têm provocado muitas incertezas quanto aos conteúdos que devem ser privilegiados pela escola em cada fase da escolaridade. Atualmente com o desenvolvimento das novas mídias e com as novas formas de acesso à informação, essa discussão adquire novos elementos, cabendo à escola discutir o que permanece como informação por ela transmitida e as informações que os alunos devem buscar em outras fontes ou como a escola deve inserir as outras e novas fontes no seu repertório. O desenvolvimento de uma postura crítica e ativa diante das diversas fontes de informação é competência que deve, necessariamente, ser trabalhada pela escola.

A EA não tem a pretensão de resolver definitivamente esta discussão, o que seria impossível devido à dinâmica cada vez mais rápida de produção de novos conhecimentos. Por isso, o programa de conteúdos deve ser sempre flexível, de modo ainda a poder incorporar interesses ou necessidades dos alunos e novas descobertas do próprio professor.

No que diz respeito à montagem de seus planos de curso, os professores tomaram por base as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, complementadas pela discussão sobre a organização do currículo escolar.

3. METODOLOGIA

A Escola de Aplicação não se propõe à adoção de um método único de ensino. Procura utilizar diversas estratégias didáticas que favoreçam a compreensão do aluno e seu envolvimento com o conteúdo, o que supõe considerar o educando como sujeito da aprendizagem, sendo esta uma premissa que deve ser respeitada por todas as disciplinas. Disso decorre a utilização de recursos que mobilizem sua curiosidade, seus interesses, sempre respeitando as características próprias ao desenvolvimento da inteligência e ao processo de aprendizagem, valorizando o conhecimento prévio dos alunos.

Assim, embora seja reconhecida a pertinência das aulas expositivas para determinados conteúdos, os professores procuram não reduzir as situações de ensino-aprendizagem a esta estratégia, buscando a criação de situações diversificadas. O recurso ao jogo/situações lúdicas é visto como valioso instrumento didático. A proposição de situações-problema para serem resolvidas individualmente ou em grupo, em que os conteúdos ou habilidades a serem trabalhados se encontrem em contexto próximo aos seus objetivos funcionais, é outro recurso utilizado. Procura-se também promover uma atmosfera de interação positiva por meio do estímulo à cooperação e à solidariedade, cabendo, também, a inserção de questões-chave que tomem por eixo os contextos sócio-históricos do mundo atual.

Valorizando a interdisciplinaridade, o corpo docente esforça-se por elaborar atividades que integrem diferentes disciplinas, num interessante exercício de criação coletiva. A realização de estudos

do meio é uma prática presente nos diferentes anos escolares, o que exemplifica a preocupação da escola com a interdisciplinaridade; além de outros projetos que podem ser temáticos ou não, que em momentos atuais impulsionam os estudos.

O livro didático, adotado em algumas disciplinas, é utilizado como um dentre outros recursos, isto é, apenas como material de apoio do professor e dos alunos, podendo não ser utilizado inteiramente. Procura-se fazer uma seleção criteriosa dos livros a serem adotados, assim como preservar diante deles a possibilidade de crítica ao seu conteúdo. Mesmo quanto a recursos textuais, um dos pressupostos do trabalho é a necessidade de garantir o acesso a uma diversidade de produções e interpretações, respeitando sempre a faixa etária e o nível de escolaridade do educando.

4. OBJETIVOS DOS CURSOS

O Ensino Fundamental possui duração de nove anos, divididos em sub-ciclos: do 1º ao 3º ano, do 4º ao 5º ano, do 6º ao 7º ano e do 8º ao 9º ano desde 2010, quando finalizou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. No Ensino Médio, o sistema é seriado, composto por 1º, 2º e 3º anos.

Em conformidade com o que estabelece a LDB 9394/96, esses níveis de ensino têm por objetivo a formação básica do cidadão.

No Ensino Fundamental, destacam-se, como principais objetivos:

- Desenvolvimento permanente da capacidade de aprendizagem.
- Desenvolvimento pleno da leitura, da escrita e do cálculo.
- Compreensão crítica de aspectos do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
- Formação de atitudes e valores compatíveis com uma educação democrática e humanista, com destaque para a solidariedade e tolerância recíproca.
- Desenvolvimento de procedimentos que possibilitem ao educando o acesso autônomo aos diferentes campos dos saberes e a uma variedade de informações.

O Ensino Médio propõe-se à consolidação e ao aprofundamento dos conteúdos e habilidades desenvolvidos no Ensino Fundamental, visando não só o acúmulo de informações, mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e da compreensão do mundo físico, social e cultural.

Tem ainda como objetivos:

- A constante reflexão sobre o mundo do trabalho, entendendo esta esfera como fundamental ao pleno exercício da cidadania.
- A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Língua Portuguesa

- Experienciar elementos básicos das diferentes linguagens;
- Desenvolver trabalhos relacionados às linguagens (artes visuais, música, teatro, literatura e expressão corporal) de modo que o aluno possa ter contato com múltiplas referências culturais;
- Promover a socialização, a cooperação e o respeito ao indivíduo, assim como a adoção de atitudes e ações que repudiem qualquer tipo de violência;
- Participar de práticas cotidianas, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando a individualidade no que se refere ao desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Integrar-se a uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e de representação;
- Adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, explicando e ouvindo explicações, manifestando opiniões;

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Língua Portuguesa

- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros: fábulas, contos de fadas, lendas, resumo de textos explicativos, artigo e verbete de enciclopédia.
- Dominar as características e conhecer o uso dos gêneros fábulas, contos de fadas, lendas, resumo de textos explicativos, artigo e verbete de enciclopédia.
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros fábulas, contos de fadas, lendas e fichas de animais, ajustados a objetivos e leitores determinados.
- Revisar o seu próprio texto a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor e colegas, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases.

Língua Portuguesa

- Expor oralmente fatos, temas estudados e narrar acontecimentos.
- Ler com autonomia, percebendo as diferentes formas de narrar um acontecimento.
- Produzir e rever textos levando em consideração aspectos como: características textuais, clareza de idéias, início, complicador e desfecho, paragrafação simples e pontuação (travessão, dois pontos, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências).
- Identificar diálogos em textos e utilizá-los em suas produções.
- Estabilizar a escrita de palavras de uso frequente, reconhecendo nelas algumas regras ortográficas e procurando corrigir sua produção a partir desse conhecimento.
- Produzir textos levando em consideração o uso adequado de letras maiúsculas.
- Identificar a tonicidade das palavras.
- Utilizar adequadamente a divisão silábica, quando necessário, em suas produções.
- Identificar o tempo verbal (presente, passado e futuro) e o foco narrativo (1ª e 3ª pessoa) em textos trabalhados.
- Conhecer a organização do dicionário e localizar palavras nele.
- Utilizar livros do acervo escolar para pesquisas e leitura livre.

Língua Portuguesa

- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros: notícias e narrativas de aventura.
- Dominar as características e conhecer o uso dos gêneros notícias e narrativas de aventura.
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros estudados, ajustados a objetivos e leitores determinados.
- Revisar o seu próprio texto a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor e colegas, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases.
- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, no que se refere tanto às ideias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler e escrever, especialmente notícias e narrativas de aventura.
- Interesse por compartilhar opiniões, ideias e preferências sobre leituras realizadas.
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Manuseio cuidadoso de livros e demais materiais escritos.
- Interesse no uso e conhecimento das regras de utilização da biblioteca.
- Respeito diante dos combinados feitos em sala de aula.
- Respeito diante do cuidado e da utilização dos materiais de trabalho próprio, coletivo e do mobiliário da escola.
- Respeito diante do próprio trabalho e do alheio.
- Responsabilidade diante das lições de casa.
- Cooperar e obter cooperação.
- Desenvolver uma atitude crítica em relação ao conhecimento aprendido.

4.1.2. SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

- Organização do curso de Língua Portuguesa no segundo ciclo: leitura e estudo de texto, expressão oral e escrita, gramática e literatura.
- Tem-se por objetivo criar condições para o aluno:
- Leitura e estudo do texto
- Sedimentar o gosto pela leitura.
- Desenvolver técnicas e estratégias de leitura para alcançar autonomia enquanto leitor.
- Valorizar a leitura como forma de aprendizagem e possibilidade de melhor acesso ao conhecimento.
- Tornar-se um leitor ativo, capaz de analisar, compreender, interpretar, inferir ideias e recriar textos diversos.
- Desenvolver espírito de pesquisa para ampliação de conhecimentos e experiências proporcionadas pelo texto.
- Assimilar a estrutura e a constituição dos gêneros e tipos de textos estudados.
- Ampliar seu universo de leitura.
- Respeitar o gosto e as escolhas de leitura dos outros.
- Expressão oral e escrita
- Planejar textos orais e escritos visando à eficiência comunicativa.
- Produzir textos orais e escritos com clareza, objetividade, coerência, coesão, adequação da linguagem, respeito às normas da língua.
- Revisar os textos produzidos e valorizar a revisão e a reescrita destes para adquirir amadurecimento linguístico e segurança como escritor.
- Produzir textos orais e escritos obedecendo à estrutura e à constituição dos gêneros textuais e discursivos estudados.
- Respeitar a variedade de recursos da expressão oral dos falantes como representação da riqueza linguística existente na nossa cultura.
- Gramática
- Apropriar-se do uso padrão da língua, a partir do entendimento de sua estrutura, de seu funcionamento e de suas regras, tanto na expressão oral quanto na expressão escrita.
- Reconhecer e valorizar as variedades linguísticas como registro da diversidade cultural, social e histórica.
- Valorizar a norma culta como uma necessidade social e como meio de preservação da cultura, da identidade e dos valores da nação.
- Literatura
- Valorizar a literatura como expressão da cultura, da arte e como instrumento de formação humana.

4.1.3. ENSINO MÉDIO

CIÊNCIAS HUMANAS

- Desenvolver o sentimento e a atitude de solidariedade, bem como um posicionamento de repúdio às injustiças, desigualdades e intolerâncias;
- Contribuir para um posicionamento contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Agir com respeito ao outro e exigindo-o para si o mesmo;
- Desenvolver atitude crítica em face dos problemas sociais;
- Desenvolver diversas formas de leitura e expressão nas múltiplas linguagens;
- Desenvolver a percepção de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, étnica, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Estabelecer relações entre Filosofia, Geografia, História e Sociologia e destas disciplinas com outras áreas do conhecimento;
- Compreender o processo de constituição de múltiplas identidades;
- Compreender-se como produtor e produto do meio ambiente e do contexto histórico no qual está inserido;
- Instrumentalizar o aluno para a construção de argumentos e contra-argumentos;
- Compreender a sociedade contemporânea, sua gênese e processos de transformação e mudança;
- Compreender a construção da realidade social como resultado de relação de poder e seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos;
- Compreender a produção e papel histórico de instituições sociais, políticas e econômicas;
- Contribuir para que os alunos transformem em ação os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida escolar;
- Produzir textos interpretativos e analíticos.
- Identificar e compreender os processos que geram as desigualdades sociais expressas nas diferentes ocupações do espaço geográfico e acesso aos equipamentos e tecnologias que o compõe, elaborando e propondo possibilidades de intervenção;
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos a partir de suas dinâmicas e interações;
- Aprender a utilizar e produzir a linguagem gráfica e cartográfica para entender e analisar o espaço geográfico;
- Obter e analisar diversas informações sobre a geografia local, regional e mundial, no passado e no presente, para compreender a construção dos lugares, territórios e paisagens decorrentes das relações de poder;
- Desenvolver e aprofundar, entre outros, quatro conceitos básicos para a geografia: território, paisagem, lugar e meio ambiente, que subsidiarão a compreensão e análise do espaço geográfico que é historicamente produzido através das relações entre as sociedades e dos seres humanos com outros elementos da natureza.

ANEXO 2

TABELA DE ALUNOS ASSISTIDOS POR TIPO DE ASSISTÊNCIA

Escola de Aplicação (FEUSP) - Alunos Assistidos 2011

Ano Escolar	1º EFI	2º EFI	3º EFI	4º EFI	5º EFI	6ºEFII	7ºEFII	8ºEFII	9ºEFII	1º EM	2º EM	3º EM	TOTAL
Alunos Assistidos	15	13	14	20	23	20	24	16	20	20	13	14	212 alunos assistidos
	85 alunos no EFI					80 alunos no EFII				47 alunos no EM			
Alunos Matriculados	60	60	60	61	62	63	67	60	61	60	60	60	736 alunos matriculados
	305 alunos no EFI					251 alunos no EFII				180 alunos no EM			

Ano Escolar	Auxílio Material Escolar	Auxílio Saídas Estudo	Auxílio Almoço	Auxílio Lanche	Auxílio Uniforme	Total de Bolsas auxílio-escolar concedidas		Total de Alunos Assistidos	Total de Alunos Matriculados
1º EM	10	14	6	11	2	43		20	60
2º EM	6	13	10	7	3	39		13	60
3º EM	10	14	10	11	2	47		14	60
Total Bolsas	26	41	26	29	7	129		47	180

- Esses dados são referentes ao ano escolar de 2011, recolhidos juntos à Secretaria da Escola de Aplicação no mês de Abril de 2011.
- As bolsas-auxílio escolar são concedidas pela Coordenadoria de Assistência Social da Universidade de São Paulo (COSEAS-USP).
- No ano de 2011, dos 736 alunos da escola (1º EFI a 3º EM) 212 foram contemplados (28,8% dos alunos) com 549 bolsas-auxílio escolar. No EM dos 180 alunos, 47 foram contemplados (26,1%) com 129 bolsas-auxílio escolar.

ANEXO 3

Plano de Ensino de Filosofia¹⁷⁹

ÁREA III

CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

Objetivos da Área para o Ensino Médio:

- Desenvolver diversas formas de leitura e expressão nas múltiplas linguagens.
- Desenvolver a capacidade de argumentação escrita e oral.
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.
- Estabelecer relações entre Filosofia, Geografia, História e Sociologia e destas disciplinas com outras áreas do conhecimento.
- Compreender o processo de constituição de múltiplas identidades.
- Compreender a produção e papel histórico de instituições sociais, políticas e econômicas;
- Compreender a sociedade contemporânea, sua gênese e processos de transformação e mudança.
- Compreender a construção da realidade social como resultado de relações de poder e seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos.
- Compreender-se como produtor e produto do meio ambiente e do contexto histórico no qual está inserido.
- Desenvolver a percepção de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social.
- Desenvolver atitude crítica em face dos problemas sociais.
- Desenvolver o sentimento e a atitude de solidariedade, bem como um posicionamento de repúdio às injustiças, desigualdades e intolerâncias, contribuindo para um posicionamento contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de orientação sexual, de etnia, de presença de deficiências ou outras características individuais e sociais.
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.
- Contribuir para que os alunos transformem em ação os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida escolar.

¹⁷⁹ Aqui, optamos por apresentar os plano geral para as Ciências Humanas e o Plano de Ensino de Filosofia, já do ano de 2011, uma vez que já estava disponível.

Objetivos da Disciplina para o Ensino Médio:

A Filosofia no Ensino Médio tem como objetivo introduzir o aluno na tradição filosófica, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no exercício de análise, interpretação, crítica e problematização. Com o aluno exercita-se a identificação e diferenciação de textos filosóficos e não-filosóficos através da prática da leitura filosófica, destacando no texto os componentes elementares do pensamento filosófico: o conceito e o argumento. Pretende-se portanto, desenvolver a capacidade de leitura de modo que, ao final do curso, o aluno seja capaz de manejar textos filosóficos e elaborar uma fundamentação de tipo filosófica quando da tomada de posição sobre um dado problema, isto é, pensar filosoficamente. O enfoque do curso está no desenvolvimento do texto, escrito e oral, ora marcado pelo exercício de análise ora pela síntese, a construção de pensamento analítico e sintético, assim como a articulação de conhecimentos filosóficos e não-filosóficos e os diferentes modos discursivos, a contextualização dos conhecimentos filosóficos, a elaboração de textos filosófico-dissertativos, e a adoção de atitude crítica frente ao mundo e ao saber organizado, de modo a preparar o jovem estudante para o exercício da cidadania em seu contexto sócio-político-cultural. Portanto, destacam-se ações pedagógicas que possam promover a compreensão de como se dá o pensamento reflexivo de natureza filosófica e que, através dele, o aluno pode analisar sua cultura, assim como seu papel, enquanto sujeito e cidadão, numa dada sociedade, e, a partir disto, buscar perceber outras dimensões culturais, políticas e sociais que podem contribuir para a construção da individualidade e coletividade humana. Pretende-se levar o aluno a perceber que as ações dos indivíduos estão relacionadas à estrutura, organização e história sócio-culturais do corpo social em que vive. Os conceitos trabalhados no curso pretendem dar subsídios para reflexão sobre a relação *indivíduo-sociedade*, auxiliando o aluno no processo de conquista de autonomia intelectual e moral.

I. Objetivos da Disciplina para o 1º ano:

Os textos selecionados nesta primeira etapa do curso de Filosofia do ensino médio servem como instrumento para despertar a consciência do aluno para o exercício de análise e reflexão, estimulando a investigação filosófica. São estudados textos didáticos que possibilitam o contato com alguns esquemas de raciocínio recorrentes na filosofia e o desenvolvimento de atividades de organização e sistematização dos conceitos estudados. Arelada aos exercícios de leitura está a prática de atividades que permitam ao aluno desenvolver a percepção do modo como pensa e articula-se, e, através do confronto de sua produção textual com os materiais didáticos-filosóficos, pretende-se promover a iniciação a sistematizações de seu próprio pensamento. Nesta fase, é dada grande ênfase a exercícios de elaboração de pensamento pautados pela coerência, consistência e consequência lógica.

Tema de Filosofia para o 1º ano: **Razão e Imaginação**

II. Conteúdos e Estratégias:

Período do ano	Conteúdos conceituais centrais	Especificações dos conteúdos conceituais	Conteúdos Procedimentais
1º Tri	Filosofia Nascente Cosmologia pré-socrática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Heráclito: logos (razão), physys (natureza), alétheia (verdade), dóxa (opinião); devir (movimento, mudança), unidade, multiplicidade, totalidade, eternidade. ▪ Parmênides: logos (razão), physys (natureza), alétheia (verdade), dóxa (opinião); ser, não-ser (ontologia), identidade e não-contradição (princípios lógicos); realidade, unidade, multiplicidade, totalidade, imobilidade, eternidade. ▪ Zenão: tese, argumentação, contradição e não-contradição (dialética), paradoxo, movimento. ▪ Noções para a elaboração de raciocínios filosóficos: dialética e lógica. 	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interpretar; ▪ analisar; ▪ sintetizar os textos lidos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ sumarização; ▪ fichamento; ▪ resumo; <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ expressar-se com clareza, coesão e coerência, no texto escrito e oral; ▪ problematizar e argumentar, realizando reflexão crítica acerca do conteúdo abordado, seja oralmente seja por escrito; ▪ ter domínio das regras e procedimentos para realização de seminário.

Período do ano	Conteúdos conceituais centrais	Especificações dos conteúdos conceituais	Conteúdos Procedimentais
2º Tri	Mitologia Grega	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mito do herói: Guerra de Tróia, Aquiles, Ulisses; mortalidade e imortalidade; virtude; bela morte. ▪ Cosmogonia e Teogonia: a origem do universo e dos deuses; a ambiguidade de Gaia e o mal entre os deuses; as causas da Guerra de Tróia. ▪ Prometeu e a técnica: o lugar do homens no universo. ▪ Mito e Razão: cosmogonia X cosmologia; pensamento simbólico X pensamento conceitual. 	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interpretar; ▪ analisar; ▪ sintetizar os textos lidos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ sumarização; ▪ fichamento; ▪ resumo; <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ expressar-se com clareza, coesão e coerência, no texto escrito e oral; ▪ problematizar e argumentar, realizando reflexão crítica acerca do conteúdo abordado, seja oralmente seja por escrito; ▪ ter domínio das regras e procedimentos para realização de seminário.

Período do ano	Conteúdos conceituais centrais	Especificações dos conteúdos conceituais	Conteúdos Procedimentais
3º Tri	Psicanálise	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freud e o Mito de Édipo; ▪ Complexo de Édipo; ▪ Consciente e inconsciente; ▪ Eu, isso e super-eu; ▪ Princípio de prazer e princípio de realidade. 	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interpretar; ▪ analisar; ▪ sintetizar os textos lidos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ sumarização; ▪ fichamento; ▪ resumo; <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ expressar-se com clareza, coesão e coerência, no texto escrito e oral; ▪ problematizar e argumentar, realizando reflexão crítica acerca do conteúdo abordado, seja oralmente seja por escrito; ▪ ter domínio das regras e procedimentos para realização de seminário.

III. Conteúdos Atitudinais:

- Desenvolvimento de espírito investigativo e problematizador.
- Desenvolvimento de atitude crítica frente ao conhecimento.

IV. Estratégias e Metodologias:

- As aulas estarão sempre pautadas na leitura prévia de um texto.
- Trabalharemos com leitura individual e coletiva do texto através de exercícios de sumarização e fichamento, configurando-se este segundo como estratégia de identificação da estrutura argumentativa do texto. Passo para a realização da leitura estrutural, o fichamento, numa primeira etapa, configurar-se-á como exercício conjunto, entre professor e aluno, na organização de ideias e construção do texto oral e escrito. Posteriormente será realizado individualmente pelo aluno.
- Um dos exercícios complementares de leitura, importante para o desenvolvimento dos processos de análise e síntese, é a elaboração de mapas conceituais.
- Muitas das leituras se darão através de aulas dialogadas, onde o professor se encarrega de conduzir a discussão em torno das questões apresentadas pelo texto através de perguntas colocadas aos alunos no intuito de promover o processo mental de análise, compreensão e síntese das ideias nele contidas.
- Trabalha-se também com a análise, coletiva, da produção textual dos alunos, confrontando-a com o texto de estudo. Num segundo passo, coletivamente, elaborase produção escrita resultante desse processo de leitura.
- Serão propostos seminários e debates para promover o desenvolvimento da oralidade e da escuta, bem como a capacidade de organização de ideias e elaboração de respostas frente às interpelações próprias a esse tipo de atividade.
- Haverá momentos em que as aulas expositivas serão utilizadas como instrumento para organização e sistematização dos conteúdos trabalhos e articulação das diferentes fontes utilizadas no curso.
- Trabalharemos com a exibição de filmes como instrumento auxiliar na investigação do tema abordado, realizando leitura e análise de cenas e as questões nelas envolvidas através de exercícios individuais e/ou em grupo.
- Pode-se ainda fazer uso de textos literários, poéticos, ensaísticos e jornalísticos.
- Eventualmente, pode-se fazer uso de jogos, esquetes e encenações teatrais, bem como de outros recursos de linguagem como forma lúdica de expressão dos conteúdos estudados de modo sistematizado.
- Além dos exercícios já mencionados, como forma de registro e organização dos conteúdos será solicitado ao aluno que faça notas pessoais durante as aulas. Tais práticas objetivam subsidiar esquemas de estruturação e organização de dados para a elaboração de textos dissertativos.

V. Instrumentos de Avaliação:

Quanto à produção do aluno, a avaliação será realizada através de exercícios de leitura e redação, individual e em grupo, propostos na forma de questionário, sumarização, fichamento, resumo, seminários, debates e provas. Quanto aos registros do professor serão observadas a postura e participação do aluno nas aulas, compreendendo assiduidade, pontualidade, presença do material, realização das atividades de sala e de casa, individuais e coletivas, compreendidos como elementos mínimos e necessários para o adequado desenvolvimento das aulas e aprendizado dos conteúdos.

Quanto aos critérios de avaliação, consistirão na compreensão adequada dos conceitos; interpretação, análise e síntese dos textos estudados; problematização das questões abordadas no curso; respeito à norma culta da língua portuguesa; clareza, coesão e coerência na redação de textos e na exposição oral.

VI. Referências Bibliográficas:

ARANHA, M. L. de A. e MARTINS. *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1986.

_____. *Temas de Filosofia*. São Paulo: Ed. Moderna, 1992.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia* – São Paulo: Ed. Ática, 1994.

FREUD, Sigmund, *Mal-estar na civilização*, Rio de Janeiro, Imago, 2003.

MACIEL JR, Auterives. *Pré-Socráticos – a invenção da razão*. São Paulo, Odysseus, 2004.

STEPHANIDES, Menelaos. *Ilíada: a guerra de Tróia*. São Paulo, Odysseus, 2005.

VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo, Cia. das Letras, 2003.

ANEXO 4

PROVAS

Tema: Mitologia Grega

Nome: _____ nº _____ 1º _____

Prova de verificação de leitura

Filosofia e Literatura

Tema: Guerra de Tróia

Parte A – Filme Tróia. Wolfgang Petersen.

- 1) Explique o que disparou a guerra de Tróia.
- 2) Explique como se dá a relação entre Aquiles e Agamênon.
- 3) Para evitar a continuidade da guerra o que Páris propõe a Menelau?
- 4) O que mobiliza a participação de Aquiles na guerra de Tróia?
- 5) Qual é a atitude de Aquiles após a morte de Heitor e como o rei Príamo faz para reaver o corpo de seu filho?
- 6) Aquiles diz a Briseida que os deuses invejam os mortais. Por que razão os deuses teriam esse sentimento em relação aos homens?

Parte B – O universo, os deuses, os homens. Jean-Pierre Vernant.

- 1) Explique de que modo Peleu consegue casar-se com Tétis.
- 2) Explique o significado do pomo de ouro.
- 3) Explique por que Helena é uma mulher tão especial para os gregos
- 4) Como Ulisses e Aquiles são envolvidos na guerra de Tróia?
- 5) Como Tétis tenta imortalizar seu filho Aquiles?
- 6) Como Menelau tenta reaver Helena?

Tema: Heráclito

Nome: _____ nº _____ 1º _____

Avaliação de Filosofia – questões dissertativas

- 1) “O ar vive a morte do fogo, a água vive a morte do ar; e a terra vive a morte da água. (...) A morte da terra é o tornar-se água, a morte da água é o tornar-se ar, e a do ar é o tornar-se fogo”.
A partir desse fragmento de Heráclito explique como o filósofo elabora sua tese mobilista a cerca do universo. Em sua resposta trabalhe com os conceitos de devir e eternidade.
- 2) “Tudo é um. (...) A mudança é o universal que rege o cosmo”. A partir dessa afirmação explique por que a mudança está em tudo, e de que modo a noção de unidade e multiplicidade estão contempladas neste pensamento filosófico.
- 3) Por quê para Heráclito o devir é cíclico? Em sua resposta trabalhe com o conceito de eterno retorno.
- 4) Explique por quê a cosmologia heracliteana configura-se como pensamento dialético.

ANEXO 5

MATERIAL DE APOIO – BIG BROTHER

— ESCOLA de APLICAÇÃO da FEUSP —

ALUNC

NUMERO

SERIE

domingo, 3 de fevereiro de 2002 FOLHA DE S. PAULO

tvf

CRÍTICA

O "brother" esquartejador

EUGÊNIO BUCCI

SERÁ QUE é possível entrar num açougue, olhar aquelas vitrines respingadas de sangue, com nacos de filé, costelas inteiras, maminhas, coxões, e ver ali uma exposição de intimidades? Olha a picanha aberta, escancarada, rasgada. E o cupim, você viu? A carne explícita, despida, despojada, sem couro, sem pele, sem osso quase nenhum. Será que o esquartejamento não é um striptease sem freios? Existe a pornografia bovino-fágica?

A idade a que chegou a televisão se situa mais ou menos aí, entre o canô, o frigorífico e a churrascaria. É uma idade carnívora e, ao mesmo tempo, industrial. Carnívora porque se alimenta e alimenta seus comensais de lascas, fibras e secreções do corpo humano. Industrial porque já não vive da caça ou da generosidade da natureza, mas dispõe de criadouros com milhões de cabeças, sempre saltitantes e prontos para o abate. Dispõe de uma pornopecuária em expansão: loiras musculosas que lotam 10 mil porões de carneiros, bailarinos esganiçados em carrocerias de caminhão, quilômetros quadrados de peitos peludos e compactos, madeira de lei, ossobuco sexual. Todos com sorrisos de caveira, extasiados de se dilacerar sob os holofotes cortantes. Pulmões ao microscópio, joelhos na panela, mucosas se esfregando contra as lentes das 40 câmeras. A multidão é pura saliva.

E então? É possível olhar esse açougue e enxergar aí alguma intimidade?

Somos todos antropófagos simbólicos, somos canibais inconscientes. A exibição de "Casa dos Artistas" no voluntarismo SBT, meses atrás, foi café pequeno. A entrada da Rede Globo no negócio da carnificina libidinosa fará de Alexandre Prota um coroinha de segundo ano primário. Ao menos, promete fazer. "Big Brother Brasil" entra no ar como coisa de profissional. Todo mundo ali era desconhecido, mas, não tenha dúvida, todo mundo ali é profissional. É gente que sabe o discur-

so do escancaramento de cor. Sabe os gestos de cor. São andróides do desejo público, programados para falar como segredos íntimos o que não passa de fetiche da massa. Eles não estão ali para dizer o que sentem. Eles nada sentem além da compulsão pela fama. Estão ali para servir. E para fazer de conta que sentem o que os olhos da turba, sobre cada um deles, pressentem. Não há "vida interior" a ser devassada nesse tipo de programa. Há somente o interior do organismo, as vísceras cruas e as palavras idem.

O "reality show" é a fusão do pior da "realidade" com o pior do "show". Do pior do jornalismo com o pior do entretenimento. Em "Big Brother", esse hibridismo se consoma no ca-

sual de apresentadores, Pedro Bial (jornalista) e Marisa Orth (Magda). Ele, acanhado, não tem notícia para dar. Ela, esvaziada, tenta rir do previsível. Constrangem-se, mas logo perderão o peio e, de resto, o sucesso vai falar mais alto que as hesitações. Se "Casa dos Artistas" virou mania, "Big Brother Brasil", a tacada mais ambiciosa das Organizações Globo, será uma histeria. Já é, por sinal, produto de uma histeria dupla: a do povo esfomeado, que quer mastigar o corpo alheio, e a da Globo, que quer ir mais longe que

o SBT, não importa em que direção.

Vai ser divertido? Até que vai. Vai ser divertido ver o Brasil inteiro pensando que a Globo copiou o SBT, quando foi o contrário: o SBT que copiou o "Big Brother" que a Globo já tinha comprado. Vai ser divertido ver a guerrilha que o SBT vai inventar agora. Vai ser divertido constatar outra vez que a carne é forte nesse ramo de negócio. Enfim, ainda que seja triste comprovar que, no Brasil de hoje, a competição comercial não melhora — mas piora — a qualidade estética da TV, vai ser divertido concluir que os bovinos pendurados nos açougues, assim como os andróides do desejo, quase não tinham ambições. Só queriam que, um dia, alguém os chamasse pelo nome.

TENDÊNCIAS/DEBATES

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.

Reality show

FREI BETTO

SIM, QUERO ver a tua vida em detalhes, minuto a minuto, e ouvir as palavras que jorram de tua boca, rir o teu riso e enraivecê-me com o teu rancor, assistir à tua paquera, ao teu namoro, ao teu gesto de carinho, à tua transa, espelhando tua beleza em minha indigência.

Quero deixar de lado amizades, trabalhos, livros e lazer e, de olhos pregados em tua magia, absorver a tua arte de movimentar-se no labirinto da quimera, livre de dores e afazeres, mergulhado na fama e na fortuna.

Venerarei o teu ócio na vitrine, exibindo-te sem pudor a milhões de olhos, despido por infinitas imaginações, libertado das grades odiosas dessa existência de penúria anônima, escrava da rotina atroz de quem jamais aprendeu a voar nem foi aquinhado pela sorte.

Abrirei em meu monitor a porta da tua casa mágica e, sob o peso de minhas carências, ingressarei virtualmente em tua liberdade, no teu gozo, no teu charme, no teu riso, na tua sensualidade, como quem toca com os olhos os veneráveis ícones que nos fazem transcender da mediocridade cotidiana.

Minha fidelidade ao teu exibicionismo será a chance que sacramentará a tua vida como real e, do lado de cá, buscarei a alforria de minha indigência em tuas loucuras, em teus jogos e em tuas danças. Quero decifrar em ti a minha própria intimidade, rasgar a minha alma em tuas mãos e deixar a minha mente impregnar-se dessa ilusão que faz de mim teu pequeno irmão.

Recobrirei a minha realidade com a tua fantasia e farei de teu espetáculo o brilho de meus olhos vazados, nessa permuta hipnótica de quem busca a complacência com seus próprios limites para tentar encobrir a mesquinhez que me corrói.

Ficarei atento ao teu banho, ao teu sexo, à tua ira e às tuas refeições, fiel à exposição perene desse teu ser desprovido de preocupações e conteúdos, entregue a essa liberdade que faz de ti o que não sou e me permite projetar em teu vigor as minhas fraquezas e em teu esplendor o sabor amargo de meu anonimato.

Verei em tua janela, que se abre para a minha casa, a subversão de todos os valores, como se nos cômodos que te abrigam fundassem todos os princípios, escondendo pelo raio tudo aquilo que rumbar souva como sinônimo de família. Ampliados pela eletrônica, meus olhos contemplarão as tuas intimidades mais

*Quero ser consumido
e consumado por ti;
pois sei que o show não
pode parar e que o seu
limite é não ter limites*

ousadas. Sentirei os teus odores e beberei o teu suor.

Esticarei o meu olhar até os limites proibitivos do escárnio e, quem sabe, verei o teu rancor extirpar toda a inveja que jaz em meu peito e a tua voracidade explodir em taras que haverão de suprir os meus desejos mais ignóbeis e satiar as minhas pulsões mais abjetas.

Deste lado da tela, sentirei os teus sentimentos e comungarei as tuas emoções, vendo-te virar pelo avesso nesse zoológico de luxo, exposto à multidão como carne no açougue, a engordar no balcão do voyeurismo a gorda soma dos teus patrocinadores.

Em ti livrar-me-ei de todo ideal que não seja fazer da vida um jogo de entretenimentos, a sedução epidérmica como sucedâneo de quem não atinge as

profundezas do amor, vendo-te representar a ti mesmo sob os aplausos invejosos de meu olhar sequioso, preso ao teu desempenho "huit-clos".

Aprisionarei a tua vida em meu olhar, tornar-me-ei teu carcereiro eletrônico, decidindo o teu presente e o teu futuro, absolvendo-te ou condenando-te, juiz supremo que se ignora refém do próprio equívoco.

Inebriado com as tuas loucuras, te elegerei objeto supremo de minha admiração, deixando-me devorar pelo teu sucesso, do qual farei tema de todas as minhas conversas.

À espera de que os corvos venham devorar o meu coração, agora que a nossa história foi para os quintos dos infernos, quero ser consumido e consumado por ti, arrancando de meus olhos todas as escamas, até que eu possa ver também ao vivo, na busca desenfreada de audiência, o marido espancar a mulher; o filho estuprar a mãe; o pai assassinar a filha; enfim, o horror, pois sei que o show não pode parar e que o seu limite é não ter limites.

Carlos Alberto Libânio Christo, o Frei Betto, 56, frade dominicano, é escritor, assessor de movimentos sociais e pastorais e autor de "Alucinação Som de Tuba" (Atica), entre outros livros.

154

TENDÊNCIAS/DEBATES

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.
E-mail: debates@uol.com.br

Há mais ficção que realidade nos 'reality shows'?

Muito 'show' e pouca 'reality'

SIM

GABRIEL PRIOLLI

REALITY SHOW é um tipo muito bem-sucedido de show televisivo, indiscutivelmente, mas tem pouco a ver com *reality*. Desde que o gênero apareceu no Brasil, com a estreia do primeiro "No Limite", em julho de 2000, ele segue saudável e forte e não para de proliferar, gerando programas bastante assistidos e uma polêmica que não dá sinais de terminar. O mais vistoso desses reben- tos, o "Big Brother Brasil", surgiu há apenas dois anos, em janeiro de 2002, e já está na quarta edição, sustentando o elevadíssimo notoriedade da TV Globo. De queda, alcança as adesões de inter- netas ao portal Globo.com e ainda operadores de TV por assinatura a ven- der *pay-per-view*. Mas isso resume quase tudo de realidade que envolve o programa. O mais, é puro jogo e ficção.

Ao contrário do que possa parecer, o "Big Brother" não é um parque zoológico para humanos, onde machos, fêmeas e variantes de espécie são confinados numa jaula para que o público possa observar e divertir-se com o seu com- portamento sem jogar amaldiçoado, como recomenda a sensatez ambiental. O confinamento de um grupo de pessoas numa casa e a invasão radical de sua pri- vacidade, com câmeras monitorando cada canto do ambiente, são, sim, a es- pinha dorsal do programa. Mas não há no comportamento dos confinados a mesma espontaneidade dos chimpan- zês ou a indiferença dos hipopótamos zoológicos reais.

Todos estão ali como participantes de um jogo que é permanentemente con- duzido de fora por uma vasta equipe de diretores, roteiristas e editores. Nin-

guém é "ele mesmo" no programa, mas apenas "um certo ele", totalmente cir- cunscrito pelo isolamento, o ócio, a conveniência, compulsória, com estru- nhos e submissão a um amplo conjun- to de regras e rotinas que permitem ao espetáculo funcionar. Trata-se, portan- to, muito mais de teatro de marionetes do que de parque natural.

A ficcionalidade, ressalte-se, é o ele- mento articulador do jogo e o que per- mite ao programa avançar, com intere- se progressivo, ao longo de 12 semanas. A construção dos personagens começa na seleção dos participantes, e o segredo está na mistura de atributos biográficos e físicos, o máximo possível heterogê- neos e exóticos: o linador negro caroca e a modelo argentina louca, o patifeiro de cemitério paulista e a enfermeira pa- raibana, a patricinha brasileira e o pu- blicitário mineiro, o dono de bar para- naense e a fresta paulista, um calde- rão de crias, tipos físicos, sonques re- gionais e experiências. São as caracte- rísticas pessoais e a vida pregressa, portan- to, que definem os personagens — co- mo sucede em qualquer telenovela.

O objetivo do jogo está em conquistar uma bolada em dinheiro por meio da seleção do telespectador, que julga — votando — quem sai de campo ou se- gue até o final. A melhor estratégia reco- menda ocultar a óbvia cupidade do pre- mío e mostrar-se simpático, divertido, bonito, gostoso, inteligente, culto, ético, solidário, ou tudo aquilo que o senso comum julga positivo e desejável. Mas isso não é possível obter apenas por bom comportamento diante das camê- ras. A direção do programa, sublinhan-

do traços específicos dos participantes e enfatizando conflitos, romances, intri- gas e alianças, induz obviamente a per- cepção do público e determina a forti- na de uns e a desgraça de outros. Tal co- mo ocorre em qualquer telenovela.

A trama se desenrola pontada por um calendário estrito. Nas quintas-feiras, escolhe-se o "líder", que tem o poder de indicar um dos condenados ao "par- tidão" de eliminação, e escolhe-se tam- bém o "anjo", com o poder inverso de salvar almas do inferno. Nos domingos, o líder faz a sua escolha e o restante do grupo vota no outro eliminável. E, até a noite da terça-feira, o telespectador vota em quem deve sair. Nos outros dias, há provas para ganhar comida, liberdade e imunidade e há festas para relaxar as tensões — quando ocorrem os espera- dos encontros de casais, pelos quais cla- ma o incansável voyeurismo da pú- blica. É no meio de todas essas atividades que os jogadores "fazem o que que- rem", como se fosse possível fazer algo muito diverso do que é pactado.

Esse *reality show* é um pouco mais *reality*, talvez, para quem o assiste in- termitentemente no *pay-per-view* ou na internet, com menos indução da dire- ção do programa — uma minoria irrelé- vante. Para quem o acompanha pela TV aberta (e pela imprensa, que também não pira de "transmitir-10"), é apenas uma novela de poucas locações, perso- nagens monótonos e trama fraca. A "trave Big Brother Brasil" leva anho- mos do zero à fama, e a ficção televisiva, do nada a lugar nenhum.

Gabriel Priolli, 50, jornalista e diretor de televisão, preside a Associação Brasileira de Televisão Universitária e dirige a TV PUC de São Paulo.

NÃO

O sadismo é o real

TALES AB'SÁBER

UM HOMEM encontra outro no meio do caminho e lhe pergunta: "Você esteve naquela grande festa?". A festa acontecera já havia algum tempo e o homem questionado não estivera lá. Porém um seu amigo havia ido à festa e lhe contara tudo. O que aconteceu naquele banquete memorável foi o seguinte: os homens livres que se encontraram para comemorar o sucesso de um deles no teatro, após algum tempo de conversa fiada e uma boa bebedeira, resolveram discutir sobre o amor, fazendo dele o grande tema daquele dia. Então eles criaram um concurso: cada um faria um discurso dizendo tudo que sabia e pensava sobre o amor e a melhor apresentação, na opinião democrática de todos, seria a vencedora.

Georg Lukács já apontou que a permanência viva do "Banquete", de Platão, não se deve apenas ao valor intelectual e histórico da sua matéria elevada, mas à riqueza da caracterização realista que dava grandeza de espírito verdadeira e concreta a cada um dos intelectuais e cidadãos atenienses retratados, numa experiência de conteúdos muito verdadeiros pela carne viva da forma de cada um. Um encontro de homens livres formados na *paideia* grega produzia tamanha riqueza de espírito e deleite humano que, desde então, todos os que por acaso não estiveram lá, como nós, queriam estar, e a história foi contada, por seus muitos narradores e por seu grande narrador Platão, de modo a nos incluir transferencialmente em seu mundo. É uma história de amor e inteligência, e nós bem que gostaríamos de ter estado ao lado de Sócrates naquela festa. A própria celebração erótica e sensual daqueles homens em seu banquete fazia parte do objeto celebrado, em uma construção em abismo, que nos convidava a pensar e a apreender a própria

substância do amor acontecida entre os homens que o festejavam.

Passados 2.400 anos, em nosso país periférico, a reunião de "homens livres" em uma imensa festa que dura meses é acompanhada por todos nós, em tempo real, e com uma participação interativa quase universal. Estamos diante, ou dentro, do "rebu" do "Big Brother Brasil", e a fofoca que acontece na casa é a mesma que acontece fora dela. O tempo e o espaço do programa, abertos ao real que se atualiza constantemente em nossa consciência, aponta para uma outra ordem de narrativa e experiência diante do discurso, em que os termos clássicos do acontecimento, do narrador mediador e do remetente, terceiro excluído, que é aquele para quem se representa uma história, estão todos confundidos e agenciados simultaneamente. Estamos todos convidados para o banquete, que tem regras bastante diferentes daquele verdadeiro excedente de erotismo e pensamento que marcou a reunião antiga e sua narrativa.

No encontro atual, ao qual, se vemos televisão, não podemos escapar, é possível reconhecermos a gradual mesquinhez que toma conta dos espíritos, pobreza já programada na origem apenas econômica do jogo. Pessoas em geral com baixa ocupação e sem destino na vida da cultura aguardam a oportunidade de ascender socialmente pela reprodução teleológica de sua imagem na TV. No tempo da crise do emprego e de todos os objetos do espírito, com exceção das mercadorias, da inflação dos egos vazios pela cultura do espetáculo e do mercado, alcançar a ascensão social através da indústria do fetichismo de si mesmo é uma das poucas alternativas.

Por outro lado, se transfere às massas desoladas e identificadas com aqueles pobres diabos aprisionados, que tentam

vender qualquer coisa de si mesmos, o direito de julgar a vida, o espírito e o destino daquelas pessoas. Exatamente como preconiza o oferecimento dos seres ao mercado, sem nenhum anteparo ou direito real. Por algumas semanas todos nos tornamos patrões daqueles destinos e decidimos quem será demitido ou quanto os prisioneiros devem comer, e assistimos contentes a dolorosos processos de regressão e sofrimento humano, programados pela televisão para o nosso próprio deleite.

No banquete sádico do "Big Brother" há muito mais realidade psíquica do que gostaríamos de ver. Seu curto-circuito espelhado em que pessoas comuns detêm o destino de outros, semelhantes a elas mesmas, com o atravessamento e agenciamento constante das câmeras que passam a se misturar à vida, único espaço em que ela pode se dar, como se fosse mesmo um espetáculo ou mercadoria pronta a encontrar o seu potencial de fetiche, aponta para o curto-circuito do espaço de compra e venda dos corpos e dos espíritos com todo o espaço de representação ou simbolização — narrativa em quiasma — que tende ao real de nosso tempo. Os efeitos das decisões estatísticas das massas sobre os *brothers* aprisionados na caixa de Skinner da tevê são reais sobre o psiquismo e a vida daquelas pessoas. As ansiedades radicais, a fome, a paranóia que elas vivem, com as quais brincamos, têm correspondência efetiva na própria ordem da vida social.

"Big Brother Brasil" é simplesmente a ordem do real entre nós, cujo espaço erótico não é simbólico ou reflexivo, mas ato, de controle e de gozo.

Tales Ab'Sáber, 38, psicanalista, é professor do Programa de Psicopatologia do Núcleo de Políticas e Estratégia da USP e autor de "A Imagem Fria - Cinema e Crise do Sujeito no Brasil dos Anos 80" (Ateliê Editorial, 2003).

Os formatos da intimidade

Esther Hamburger
especial para a Folha

Os chamados "reality shows" vêm marcando a cena cultural em diversos países nos últimos anos. Versões diferentes de gincanas dramáticas com participação de pessoas selecionadas dentre um contingente de milhares de candidatos circulam provocando polêmica por onde passam. Programas como "Big Brother Brasil" ou "Casa dos Artistas"—versões locais de matrizes estrangeiras—geram repercussão inédita na mídia. Durante os anos de 2000 e 2001, respeitáveis jornais diários, como "Le Monde", na França, ou "The Guardian", na Inglaterra, dedicaram páginas e páginas ao gênero televisivo.

Vale lembrar que a curiosidade do público sobre a intimidade das personagens em cena pode ser saciada nos episódios editados e televisados em horário nobre—o número e a duração dos episódios varia conforme a edição do programa—mas também em canais a cabo ou sites que exibem o "copião" do drama, ou seja, 24 horas de gravação diária, em tempo real. O caráter global do fenômeno estimula a especulação, frequentemente na chave moral. Discute-se a natureza perversa ou inofensiva do fascínio exercido por programas que explorariam a humilhação de "pessoas reais" diante das câmeras. A crítica acusa o voyeurismo que esses experimentos estimulariam. Pouco se fala nas novidades do formato propriamente dito.

As regras do jogo A trajetória de "Big Brother", o programa inventado na Holanda pela Endemol, uma pequena produtora, que cresceu com o sucesso da invenção, é ilustrativa. A primeira versão do "reality show" estreou em setembro de 1999 naquele país. O formato foi logo exportado para a Inglaterra, Alemanha, Espanha e Estados Unidos. O número de países cresceu para os atuais 17, que incluem países nórdicos mas também latinos. Além de Noruega, Dinamarca, Suécia e Bélgica, o programa existe também em países como o Brasil, Argentina, México, Austrália e África do Sul. Os limites de permissividade variam. Em Portugal,

onde "Big Brother" já está na terceira edição, um casal transou ao vivo, desencadeando debate sobre a adequação de tal conduta na TV. A transgressão foi punida com a "eliminação" do jogo. Ao voltar à "vida real", os dois participantes trataram de se redimir sacramentando rapidamente a união em casamento oficial.

Na Holanda, câmeras registram os detalhes mais escatológicos do cotidiano. Já a versão inglesa é mais pudica. Mas naquele país uma personagem gerou reações apaixonadas ao ameaçar um concorrente no ar e ao vivo, com uma faca no pescoço: "E se eu te matasse agora?". Na Alemanha a produção quase não foi ao ar devido a ataques de líderes políticos e religiosos que acusaram o programa de violar a "dignidade humana", protegida pela Constituição. O "Big Brother" alemão só foi permitido com o compromisso de que as câmeras seriam desligadas diariamente durante uma hora. Mas o

radigma que tem a ver com transformações que vêm compondo o que Manuel Castells denomina "sociedade em rede". Há exatos dez anos, a revista francesa "Esprit" publicou um dossiê premonitório intitulado "Reality Shows", uma Nova Era Televisual? A publicação acadêmica tematizou um fenômeno contemporâneo: a abundância de programas televisivos dedicados a divulgar histórias pessoais, íntimas e escabrosas, de pessoas anônimas que aceitavam revelar seus segredos diante das câmeras.

A França nos anos 80 quebrou o monopólio estatal da televisão. A introdução de canais privados, com sua lógica comercial, gerou uma mudança nos padrões de programação. Autores como Pierre Chambat e Alain Ehrenberg identificaram o crescimento dos "reality shows". Eram programas confessionais e/ou de auditório, parecidos com o programa de Jerry Springer nos Estados Unidos ou com alguns quadros de programas como o de Sílvia Santos, Gugu

da programação política, expulsa do horário nobre pelos jogos televisivos.

Chambat e Ehrenberg apontam o que provavelmente se constitui no maior diferencial desses programas, que se mantêm e cuja presença outros autores, como Roger Silverstone, detectam em fenômenos de massa ligados à TV, como o funeral da princesa Diana. Com os "reality shows", a TV deixa de ser meramente uma vitrina para voyeur, telespectadores entendidos como receptores passivos do que vai na tela. Aqui a TV acena com a possibilidade de interação. E interação é intervenção. Como o casal de participantes do "Big Brother" português, eliminado da gincana graças ao preconceito contra o arroubo sexual em cena, que, ao sair da casa do espetáculo, se casou.

Aqui a experiência dos atores-personagens deles mesmos perpassa o palco e a plateia. Telespectadores e produtores da TV contemporânea buscam obsessivamente "a vida como ela é", para citar a vinheta do "Aqui, Agora", programa que marcou época justamente por suas características de "reality show". O indivíduo, suas ações e seus esforços para se realizar estão no centro do palco. A busca da autenticidade emerge nesses programas como um mote que faz com que a ficção apareça quase como traição.

TV e internet Possibilidades abertas pela internet migram para o meio de comunicação mais tradicional. O que começou como experimentos exibicionistas isolados em "webcams" foi discutido em filmes como "Truman Show" e se realiza de maneira coletiva e compartilhada no "reality show". Para além da intensidade e alcance elevados pela veiculação televisiva, os "reality shows" trazem em si a possibilidade da explicitação do caráter de construção do audiovisual. Longe do projeto ilusionista do cinema clássico de Hollywood, nos "reality shows" a existência não de uma, mas de cerca de 30 câmeras, é reconhecida pelos participantes dos jogos, universo que inclui o público. Na primeira versão de "Casa dos Artistas" a edição dos episódios que iam ao ar se tornou, ela mesma, tema de disputa e discussão entre os participantes, que sentiam que seus personagens escapavam de sua interpretação, uma vez que, aos olhos do público, em

Os "reality shows" emergem como agentes sobre noções de público e privado, cidadão e indivíduo, num contexto de declínio dos movimentos sociais

sucesso de público não necessariamente se deve à exibição de cenas consideradas aberrantes.

A primeira edição de "Casa dos Artistas", por exemplo, parecia derivar seu apelo por, ao menos em parte, se dirigir à família reunida. Mas o frenesi que o programa inspira é parecido. Curiosamente, o resultado da exibição mais ou menos simultânea do mesmo gênero de programa em diversos países é que em cada um desses locais são discutidas mais ou menos as mesmas coisas. Há como que uma agenda comum vivida com especificidades ao redor do globo. Após alguns anos de debate, há quem arrisque afirmar que a onda da TV realidade já passou. Talvez seja mais sagaz pensar que esses formatos meio novela sem roteiro, calcados no sensacionalismo, têm vida curta. Mas eles introduzem novas demandas.

O fenômeno vem associado a um conjunto de mudanças, que talvez possam ser entendidas como elementos de um novo paradigma do audiovisual, um pa-

Liberto ou Fausto Silva. Os autores chamaram a atenção para aspectos que permanecem atuais. Chambat e Ehrenberg procuram fugir das posições maniqueístas que identificam no debate no início dos anos 90 naquele país—e que em larga medida permanece atual—entre os que saudaram a nova programação como entretenimento inofensivo e os que reconheceram nela a prova cabal da decadência da moral e dos costumes.

Para além do esforço em definir o conteúdo ideológico dos programas, há aqui um esforço em entender o fenômeno nos seus próprios termos. Os "reality shows" emergem como agentes sobre noções de público e privado, cidadão e indivíduo, em um contexto de declínio dos movimentos sociais que marcaram a cena política francesa nas décadas de 60 e 70. Os "reality shows" seriam indicadores da diluição das fronteiras entre os gêneros da ficção e do documentário, como índices do aumento da participação do público na programação, como substitutos

Quarto vermelho, o "confessionário" da casa do programa "Big Brother" norte-americano

larga medida, sua atuação era filtrada pelos cortes e seleção de trechos.

No mesmo programa, os interesses pessoais de cada um com a participação no programa também apareciam de maneira explícita. Supla repetia sem parar o comercial de seu CD, e assim por diante. Alguns declaravam que sua carreira precisava de um empurrão. A suspeita de manipulação dos telefonemas selecionados para votar foi levantada na mídia e enfrentada por Silvio Santos, que rebateu as acusações dentro do programa. Mais do que escândalos e sensacionalismos, "reality shows" de ontem e de hoje, nos diversos países, compartilham um elemento que talvez tenha vindo para ficar.

Nem todas, mas as versões de maior sucesso do gênero envolvem, em alguma medida, a criação de redes de interação social. E como se a imagem superficial do aparelho televisivo finalmente ensinasse uma profundidade não de campo, mas de acesso ao que pode estar acontecendo agora em um outro lugar. Alguém em casa telefona, fala com Silvio Santos, comenta o que viu na casa, emite um voto que pode modificar o rumo do jogo. Seu voto pode ser influenciado pelo auditório, que se manifesta ativamente, pela notícia de jornal lida pelo apresentador, pelo discurso do participante isolado. No momento em que ele está ao telefone, a rede conecta vários desses pontos. Essa sensação de tocar o distante e desconhecido, torná-lo familiar, domesticá-lo e, principalmente, atuar sobre ele, faz o fascínio do "reality show".

As versões mais atraentes descartam a figura do autor, fazendo com que os rumos da trama se delineiem como resultante da atuação não de uma vontade criativa, mas de diversas vontades, com graus diferentes de força e poder de manipulação. O paradoxo é que a ausência de autoria quase sempre resulta em tramas fracas, com pouco fôlego e de desgaste rápido. Falta o invençãoismo do autor, mas não para repetir velhas fórmulas do melodrama, rígidas e em certa medida já desgastadas. O desafio para a dramaturgia contemporânea talvez se situe aqui, na fronteira avançada pelo "reality show".

Esther Hamburger é antropóloga e professora na Escola de Comunicações e Artes da USP. É editora do site "Tropico" (www.uol.com.br/tropico).

domingo, 4 de fevereiro de 2007 FOLHA DE SÃO PAULO (A3)

19

Aplicação
FEUSP

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP

Aluno(a):

n.º

____ Ano ____ ()EF ()EM

Vida Real

PR.5

Composição: Paulo Ricardo

Se liga

Se você pudesse me dizer
Se você soubesse o que fazer
O que você faria
Aonde iria chegar(chegar)
Se você soubesse quem você é
Até onde vai a sua fé
O que você faria
Pagaria pra ver...

Se

Pudesse escolher
Entre o bem e o Mau
Ser ou não ser
Se
Querer é poder
Tem que ir até o final
Se quiser vencer
Ohuoh!

Se pudesse eu te levaria
Até onde você quer chegar
O brilho das estrelas
O primeiro lugar

Se

Pudesse escolher
Entre o bem e o Mau
Ser ou não ser
Se
Querer é poder
Tem que ir até o final
Se quiser vencer
Pode Crer

O mundo é perigoso
E cheio de armadilhas
De mistério e gozo
Verdades e Mentiras

Viver é quase um jogo
Um mergulho no infinito
Mas se suber brincar com o fogo
(Mas se souber brincar com o fogo)
Não há nada mais bonito
Hey!

(Solo)

Ah!Se
Pudesse escolher
Entre o bem e o Mau
Ser ou não ser
Se
Querer é poder
Tem que ir até o final
Se quiser vencer
Oh!

Se

Pudesse escolher
Entre o bem e o Mau
Ser ou não ser
Se
Querer é poder
Tem que ir até o final
Se quiser vencer

(Música de abertura do programa Big Brother Brasil)

Diálogos extraídos do filme "O Show de Truman"

Seqüência 1

- 1) **Christof**: - Já estão cansados de atores com emoções falsas. Cansados da pirotecnia e efeitos especiais. Embora o mundo em que habita seja, de certa forma, hipócrita, Truman não tem nada de falso. Não tem roteiros nem deixas. Não é sempre um Shakespeare, mas é genuíno. É uma vida.
- 2) **Truman**: - Eu não vou conseguir. - Você terá que ir sozinho. - De jeito nenhum, senhor. - Você escalará esta montanha com perna quebrada e tudo.
- 3) **Christof**: - Há quem deixe a TV ligada no show a noite toda. 4) **Truman**: - Você é louco, sabia?
- 5) **Meryl**: - Para mim, a vida particular e a pública são iguais. Minha vida é minha vida, é "O Show de Truman". "O Show de Truman" é um estilo de vida. Uma vida nobre. É uma vida abençoada.
- 6) **Truman**: - É, conte alguma novidade. Está bem então, prometa uma coisa. Se eu morrer antes de chegar ao topo vai me usar como fonte alternativa de comida. - Você é nojento.
- 7) **Marlon**: - É tudo verdade. Tudo real. Nada aqui é falso. Nada do que vê no show é falso. É meramente controlado.
- 8) **Truman**: - Coma-me, droga! É uma ordem. - Talvez seus pneus. - Eu tenho pneus. - É, pequeninhos.
- 9) **Meryl**: - Truman, vai chegar atrasado! 10) **Truman**: - Ok! "Dia 10.909"
- 11) **Truman**: - Bom dia. 12) **Vizinhos**: - Bom dia.
- 13) **Truman**: - E caso não os veja novamente, tenham uma boa tarde e uma boa noite.

Seqüência 2

- 1) **Apresentador de TV**: - E que semana! Não sei vocês mas fiquei grudado na tela. Muito boa noite. Sou o apresentador, Mike Michaelson. Bem-vindos ao "Papo Real" onde discutimos assuntos surgidos com o show. Hoje temos algo muito especial - um entrevista exclusiva com o criador deste show. Venham conosco, ao vivo à Sala Lunar no 221 andar da Ecosfera OmniCam. Onde encontraremos a maior televisão do mundo, criador e arquiteto do mundo dentro de um mundo que é a Ilha Seahaven - Christof. Quero agradecer, em nome de nossos telespectadores por nos conceder esta entrevista exclusiva. Sabemos que seu tempo é curtíssimo e sabemos que é zeloso com sua privacidade. Esta é realmente uma honra.
- 2) **Christof**: - Não precisa agradecer.

Seqüência 3

- 1) **Operadores de VT**: - Ei, Simeon. - O quê? - ele está olhando para nós? - Caramba! Será que ele sabe?
- 2) **Truman**: - Alô? 3) **Operadores de VT**: - É melhor ligar para Christof.
- 4) **Truman**: - Alô? - Fale, Major Burbank.
- 5) **Operadores de VT**: - Ele voltou ao normal. Minha nossa. Que cara estranho.
- 6) **Truman**: - Venho agora reclamar este planeta. Trumania, da galáxia de Burbank.
- 7) **Operadores de VT**: - Ele vai? - Câmera do corredor pronta.
- 8) **Truman**: - Este é de graça. 9) **Operadores de VT**: - Fique com ele.
- 10) **Truman**: - Bom dia. 11) **Vizinhos**: Bom dia
- 12) **Truman**: - Caso não os veja ... 13) **Vizinhos**: - Tenham uma boa tarde e uma boa noite.

Seqüência 4

- 1) **Christof**: - Quero falar com ele. Truman. Você pode falar. Eu posso ouvi-lo.
- 2) **Truman**: - Que é você?
- 3) **Christof**: - Sou o criador do show de televisão que dá esperança, alegria, e inspiração a milhões.
- 4) **Truman**: - então quem sou eu? 5) **Christof**: - Você é o astro.
- 6) **Truman**: - Nada foi real? 7) **Christof**: - Você era real. Por isso gostam de assisti-lo. Ouça, Truman. Lá fora, a verdade é igual à do mundo que criei para você. As mesmas mentiras. As mesmas decepções. Mas no meu mundo você não tem nada a temer. Nem você se conhece tão bem quanto eu.
- 8) **Truman**: - Nunca teve uma câmera na minha cabeça!
- 9) **Christof**: - Está com medo. Por isso não pode sair. Tudo bem, Truman. Eu entendo. (...) Não pode partir, Truman. Seu lugar é aqui. Comigo. Fale comigo. Diga alguma coisa. Diga alguma coisa, dorga! Está na televisão! Ao vivo para o mundo inteiro! 10) **Truman**: - Caso não os veja novamente uma boa tarde e uma boa noite. (aos telespectadores) 11) **Policiais**: - Ele conseguiu! Legal, Truman!
- 12) **Proprietário da rede TV**: - Parar a transmissão.
- 13) **Policiais**: - Quer outra fatia? - Não, tudo bem. - O que mais está passando? - Vamos ver.

A COREOGRAFIA MACABRA DO INIMIGO INVISÍVEL E DO IMPÉRIO ONIPRESENTE

LUIZ FERNANDO NOVOA GARZON

Desconstrução da história, supressão de eventos e fatos contraditórios, manipulação do pânico, indução da histeria, controle da língua e do significado, encarnação do mal absoluto em um inimigo terrível e imaginário. A partir de 11 de setembro, guerra é paz, liberdade é escravidão e ignorância é força. Esses são os ingredientes de uma obra-prima de George Orwell, o profético livro *1984*. Imaginava-se até então que se tratava de uma parábola datada porque endereçada aos regimes stalinista e nazista iniciados nos sombrios anos 30. A mensagem universal da obra foi neutralizada por um recorrente mecanismo de defesa dos donos do poder: o expurgo em outrem de todos os males da civilização. A "patologia alemã" ou a "patologia russa" foram construídas para afirmar a "sanidade anglo-saxã" tanto na Segunda Guerra Mundial como na Guerra Fria, respectivamente. Mas, para espanto daqueles que fizeram da democracia e do livre mercado um fetiche e não uma vivência, *1984* está começando em 2001.

Evidências aterradoras disso. Em uma só tacada e em um só dia, o imperialismo norte-americano passou a ser chamado de "Império do Bem". O "Mal" absoluto no mundo contemporâneo passou a se chamar fundamentalismo islâmico. Bin Laden e seus asseclas fizeram o favor de absorver para si todas as mazelas próprias das elites capitalistas. Eles têm a marca registrada e exclusiva de "violentos", "desumanos", e de assassinos "frios e calculistas". Fazendo cara de susto, as elites capitalistas vêm nos alertar que os islâmicos radicais são "monstros" dispostos a destruir a "modernidade", a "democracia" e a "economia de mercado".

Quem jogou por terra as promessas luminosas da modernidade senão as neo-aristocracias burguesas e burocráticas? Quem pisoteou os ideais e os princípios democráticos senão os *lobbies* dos feudos econômicos? Quem tornou peça de ficção o capitalismo concorrencial senão as absolutistas corporações multinacionais?

Nada mais conveniente aos puritanos e fundamentalistas do que um bode expiatório para projetar suas mazelas. O clássico recurso dos imperialismos para justificar a expansão de seu domínio e de sua riqueza através da violência, da megalomania e do racismo.

Supremo inimigo esse que propicia a cimentação e soldagem das incômodas rachaduras do sistema capitalista. Amado inimigo esse que permite o enquadramento brutal de todas as zonas de instabilidade do planeta. Esperado inimigo esse, apocalíptico, extraterritorial e invisível, que inaugura a necessidade de um sistema de controle e vigilância compatível, um *panopticum*. Inescapável conclusão: se o inimigo é capaz de tudo e pode estar em qualquer lugar, a única forma de submetê-lo é constituir um império mundial totalitário e onipresente.

A recessão econômica e o risco financeiro sistêmico agudizados após 1997 e a crescente deslegitimação política e cultural da sociedade consumista e hedonista geraram instabilidade em níveis insuportáveis para a ordem capitalista global. A reordenação da geometria do poder internacional conduzida a fórceps pelos EUA em nome do combate ao terrorismo resultará em: a) a militarização das relações internacionais e o realce das disputas geopolíticas; b) o envolvimento das negociações multilaterais no interior de alianças maniqueístas, com relevo para assuntos de segurança e controle; c) o estabelecimento de mais um próspero ciclo de keynesianismo bélico, que servirá como instrumento de empuxo para a ampliação de investimentos e

de lastreamento do sistema financeiro internacional. Mais uma antiga lição: guerras são lucrativas e concentram poder nas mãos de determinadas frações e setores em detrimento de outros. O totalitarismo privado incrustado no projeto do Acordo Multilateral de Investimentos perdeu o ar de espectro para ganhar toda a sua carnadura. O "Bem" não negocia, se impõe.

Bin Laden parece ter ouvido o clamor do Império e veio salvá-lo. Um messias forjado no interior do complexo industrial-militar norte-americano que outra natureza poderia ter senão a destrutiva-construtiva? O caos é produzido para que se produzam novas ordens. E não se trata de conspiracionismo, mas de um mecanismo de mercado clássico, o de criar dificuldades e problemas para vender facilidades e soluções.

Os atentados atribuídos a Bin Laden desde o começo da década de 1990, quando "rompeu" com os EUA, têm vínculos simétricos com as violentas reacomodações internas das elites norte-americanas. Uma potência erguida sob o signo da violência e sobre a pilha de milhões de cadáveres não poderia ter outra forma de estruturação do poder político. O destino de bilhões de dólares e o poder sobre parte considerável do mundo não são decididos amigavelmente em um chá de senhoritas. Os que tinham dúvidas quanto ao caráter canibalístico dessa disputa perderam suas ilusões e alguns, literalmente, suas cabeças.

Os interesses são muito mais contraditórios em um império do que em um estado-nação. Os pactos de poder não só são mais complexos como abrigam polarizações muito mais agudas e por isso mesmo violentas. Ao mesmo tempo, a formação territorial dos EUA dependeu da imposição da lei na terra sem lei. As instituições nasceram "puras" e puritanas e sem resquícios feudais no solo americano. Foi com base nessa associação esquizofrênica entre regras morais superiores e violência heróica que se vislumbrou o "destino manifesto" dos EUA. Por merecimento e superioridade, os norte-americanos (brancos) devem governar e liderar o mundo.

Alguma semelhança desse mito fundador com o arianismo nazista não é mera coincidência. Os liberais e os democratas não se esforçaram tanto à toa. A virulência das escaramuças entre os oligopólios e os diversos aparelhos policiais-militares costuma ficar escondida por detrás de conceitos como "democracia pluralista", "livre mercado político" e "poliarquia". Essa assepsia ideológica é extremamente útil quando o núcleo duro do poder resolve ajustar suas contas. Fica fácil transferir a responsabilidade de seus atentados, bombas, explosões, execuções para estrangeiros ou loucos de plantão como Lee Oswald e Timothy McVeigh.

Poder econômico concentrado, maniqueísmo, violência como língua oficial e racismo. Esse é o sistema político-cultural dos sonhos da extrema direita. Os atentados do dia 11 de setembro de 2001 e as incriminações e desdobramentos posteriores pertencem a uma lógica terrorista não alheia à da CIA (um Estado terrorista dentro do Estado) e de seus grupos anexos, as milícias de Montana e de Michigan, o movimento neonazista estadunidense, a Ku Klux Klan e de aliados "oficialistas" no interior do Partido Republicano, como o vice-presidente Dick Cheney. Ninguém pode negar que também são ou "foram" bons companheiros da CIA a Máfia, os cartéis do narcotráfico e os grupos fundamentalistas como o de Bin Laden.

Luiz Fernando Nova Garzon é sociólogo, professor universitário e membro da coordenação do ATTAC/Brasil.

BIG BROTHER WANTS YOU

Echelon, um megassistema eletrônico dos EUA, patrulha o mundo

por José Arbex Jr.

Talvez você não saiba, mas é perfeitamente possível que todas as suas mensagens por telefone, e-mail e/ou fax estejam sendo interceptadas por um gigantesco sistema eletrônico de espionagem — o assim chamado Echelon — e enviadas a um centro de informação situado nos Estados Unidos. Paranoia? Coisa de "esquerdinha" que fica fabricando "teorias conspirativas contra o imperialismo"? Antes fosse. O pequeno problema é que esse assunto já vem sendo debatido no âmbito do Parlamento Europeu, e é tão sério que ameaça causar uma crise diplomática entre França e Estados Unidos. De fato, no início de julho, apoiando-se em documentos divulgados pelo Parlamento Europeu, a promotoria pública da França solicitou formalmente ao órgão francês de contra-espionagem (Serviço de Vigilância do Território) que investigue a existência e as atividades do Echelon. Caso se comprove, Paris pretende declarar que Washington promove um "ataque aos interesses vitais da França".

O próprio Parlamento Europeu aprovou, em 5 de julho, a criação de uma "comissão temporária" para investigar o Echelon. A tarefa da comissão, composta por 36 parlamentares, será a de "verificar a existência do sistema de interceptação de comunicações e se o Echelon é compatível com o direito da União Europeia". Segundo um informe do Parlamento Europeu, publicado em outubro de 1999 a pedido de sua Comissão de Liberdades Públicas, o Echelon constitui "uma infração do direito comunitário". Essa conclusão dá base à ação jurídica francesa.

As evidências da existência e das atividades do Echelon são contundentes. A "bomba" estourou no começo de janeiro do ano passado, quando o Parlamento Europeu recebeu denúncias produzidas por seu Comitê de Avaliação Científica e Tecnológica, segundo o qual, "na Europa, todas as chamadas telefônicas, os fax e os textos transmitidos por correio eletrônico (e-mail) são regularmente interceptados e as informações de certo interesse retransmitidas, através do centro estratégico britânico de Menwith Hill, para o quartel-general da National Security Agency (NSA), agência central de espionagem americana". O estudo afirma, ainda, que os Estados Unidos utilizaram o Echelon para praticar espionagem econômica e industrial na Rússia, China, América Latina e em países europeus, como a própria França.

As denúncias apontavam dois casos confirmados de espionagem econômica pelo Echelon, que beneficiaram empresas americanas em detrimento de concorrentes europeus. O primeiro envolve o Brasil, mais particularmente o Sivam (Sistema de Vigilância da Amazônia): em 1994, a empresa francesa Thomson perdeu o contrato de implantação do Sivam para a americana Raytheon, no valor de 1,4 bilhão de dólares. À época, o governo francês denunciou a prática de espionagem industrial pelos Estados Unidos, permitindo que a empresa americana oferecesse um preço melhor no processo de licitação, mas o assunto terminou em pizza, como aliás é de praxe neste país. O outro caso comprovado aconteceu também em 1994, quando o consórcio europeu Airbus perdeu uma concorrência, na Arábia Saudita, para a americana McDonnell-Douglas, "graças ao sistema de escuta eletrônica Echelon, que teria fornecido aos americanos detalhes da proposta europeia", afirma o relatório.

O debate no Parlamento Europeu provocou uma certa reação no Brasil. Parlamentares da oposição chegaram a propor, no final de fevereiro, a formação de uma CPI para investigar o processo de licitação para instalar o Sivam. É claro que FHC foi totalmente contra a proposta. O porta-voz de FHC, Georges Lamazière, afirmou que, "do ponto de vista do governo", não havia nenhuma irregularidade na licitação do Sivam e, apesar do relatório no Parlamento Europeu, o contrato não seria revisto. Para o governo, o

que interessa é que a Raytheon teve proposta melhor do que a Thomson. Claríssimo. Somos mesmo uma colônia, como poderíamos nos atrever a questionar o direito que tem a matriz de nos espionar? Ora...

Nick Fielding e Duncan Campbell, ex-funcionários do sistema, afirmaram aos investigadores do Parlamento Europeu que o Echelon foi utilizado para biabulhoar até mesmo a vida de gente como o papa João Paulo II e a princesa Diana, além de organizações como a Anistia Internacional (AI) e o Greenpeace. Wayne Madsen, que trabalhou durante vinte anos para a NSA, declarou publicamente, em fevereiro deste ano, que "qualquer um que seja politicamente ativo eventualmente acabará na tela do radar da NSA". O próprio governo americano, que nega formalmente a existência do Echelon,

foi obrigado a declarar, em relação a esses casos comprovados de interceptação de informação industrial, que seus "recursos de espionagem" são utilizados contra empresas em "países amigos que fazem concorrência injusta a firmas dos Estados Unidos".

Descartada, portanto, a hipótese de que tudo não passa de "alucinações da esquerda conspirativa", vamos agora descrever como funciona o Echelon, pelo menos segundo o pouco que dele se conhece. Aparentemente, o sistema começou a ser construído em 1948, bem no início da Guerra Fria, mediante um acordo secreto (e nunca admitido publicamente) assinado pelos Estados Unidos e quatro outros países de língua inglesa (Canadá, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia), que formaram o Pacto Ukusa. O propósito original desse sistema era o de colher informações sobre a União Soviética e os seus aliados, no espírito da Doutrina Truman de fevereiro de 1947 (aquela que dizia que os Estados Unidos combateriam a ameaça comunista em qualquer parte do globo onde ela se manifestasse). O sistema, batizado como Echelon (palavra de origem francesa utilizada pelos militares de língua inglesa que significa, literalmente, escallão), foi colocado sob a direção da NSA.

O sistema é integrado por cinco bases terrestres a partir das quais são interceptadas as comunicações telefônicas internacionais que passam pelos 25 canais Intelsat, segundo informa a revista *Cadernos do Terceiro Mundo* (nº 210, junho de 1999, página 63), citando o livro *Secret Power*, de Nicky Hager, publicado na Nova Zelândia. Cada país do Pacto Ukusa, exceto o Canadá, está encarregado de cobrir uma região do planeta. A base que controla a Europa é a já mencionada pelo relatório do Parlamento Europeu; a que controla o hemisfério americano, incluindo o Brasil, fica em Segar Grove, a 250 quilômetros de Washington; as regiões do Índico e do Pacífico são "monitoradas" por três bases terrestres: a de Yakima (base do exército americano a pouco mais de 200 quilômetros de Seattle), a de Waihopai (Nova Zelândia) e a de Geraldton (Austrália).

O Echelon, segundo afirma o jornal britânico *The Independent*, é capaz de produzir pelo menos 3 bilhões de interceptações diárias. Os computadores empregados pelo sistema, chamados "dicionários", são capazes de examinar, decodificar e filtrar quantidades imensas de mensagens alfanuméricas. Grupos de mensagens que contenham certas palavras-chave são imediatamente encaminhadas a órgãos específicos da NSA. Se você viu o filme *Sete Pecados* (David Fincher, 1995), sabe como isso funciona: os computadores das bibliotecas públicas americanas são programados para identificar e "fichar" automaticamente os seus usuários que requisitem livros contendo termos "perigosos" como xiita, Islã, fundamentalismo, comunismo etc. Já o filme *Inimigo do Estado* (Tony Scott, 1998) faz uma excelente descrição de como o sistema pode acionar os seus satélites, computadores e câmaras para espionar, localizar e perseguir qualquer pessoa, em qualquer parte do planeta.

As semelhanças com o famoso Big Brother de George Orwell não são mera coincidência. Qualquer cidadão brasileiro tem razões de sobra para ficar seriamente preocupado, ainda mais agora, quando FHC começa a reconstruir os órgãos da ditadura militar, como o sinistro Serviço Nacional de Informações (SNI) e o Dops (agentes "especiais" da Polícia Federal treinados pelo FBI na luta contra organizações e manifestações populares). Não é comovente ver como estão irmanados, na mesma trincheira, o Echelon e os nossos arapongas? Você já não se sente parte do Primeiro Mundo? □

José Arbex Jr. é jornalista.

PENTÁGONO ANUNCIA PROGRAMA QUE PERMITIRÁ AO GOVERNO CONTROLAR TODOS OS DADOS ELETRONICAMENTE REGISTRADOS DE 290 MILHÕES DE CIDADÃOS ESTADUNIDENSES; MAS CRESCE A RESISTÊNCIA A BUSH

Big Brother pede passagem

José Arbex Jr.

Imagine um país cujo governo tivesse acesso a todos os dados eletronicamente registrados de sua vida privada: gastos com cartão de crédito, saques de dinheiro em caixas eletrônicos, históricos escolares, compras em supermercados, livros retirados em bibliotecas, sites visitados na Internet, números de telefone discados, registros de pedágios, fichas de vídeos alugados. Agora imagine que, por meio de supercomputadores, tal governo pudesse cruzar todos os dados e classificá-los segundo "padrões de comportamento". E imagine que, por qualquer razão, você acabou sendo enquadrado em uma "categoria comportamental" considerada perigosa: você poderá ser detido por policiais que nem sequer terão de informar os motivos, ou poderá ser interrogado sem que se explique as razões, no melhor estilo de Franz Kafka.

"O OLHO QUE TUDO VÊ"

Não é ficção, mesmo que você tenha pensado em 1984, de George Orwell. O Departamento da Defesa dos Estados Unidos anunciou, no fim de 2002, um vasto programa estratégico, intitulado Conhecimento Total de Informações (TIA, Total Information Awareness), com o objetivo de permitir ao governo rastrear os movimentos dos 290 milhões de cidadãos estadunidenses, para "prevenir ataques terroristas". As informações eletrônicas, fornecidas por corporações privadas, além dos registros públicos, serão armazenadas em gigantescos bancos de dados (para mais informações, consulte o site www.epic.org/privacy/profiling/tia/). Detalhe: 45 por cento dos executivos de grandes empresas admitiram já ter passado informações sobre seus clientes ao governo; 41 por cento declararam-se dispostos a fazê-lo voluntariamente, mesmo sem uma ordem judicial, segundo uma pesquisa realizada pela revista especializada em segurança e endereçada aos executivos, CSO, publicada em 18 de dezembro de 2002 (www.csonline.com/csoresearch/report49.html). O logotipo do programa diz tudo: o "olho que tudo vê", que aparece no Grande Selo dos Estados Unidos, joga um fecho de luz sobre o globo terrestre. O lema do departamento é "Scientia est potentia" (conhecimento é poder). Big Brother chega em grande estilo.

Mas o pior vem agora: o projeto todo foi idealizado por ninguém menos que John Poindexter, assessor de segurança nacional do presidente Ronald Reagan em 1985-86, quando foi acusado de liderar a "operação Irã-Contras".

Agentes secretos estadunidenses, sob a chefia direta do braço direito de Poindexter, coronel Oliver North (espécie de "Rambo da vida real"), vendiam mísseis a Teerã, de forma clandestina e ilegal: os fundos eram destinados a financiar os "contras", guerrilheiros de direita que lutavam para depor o governo sandinista da Nicarágua. Em 1990, Poindexter foi condenado por cinco acusações, incluindo conspiração e mentir ao Congresso, mas acabou absolvido por um tribunal de apelações, pois seus depoimentos haviam sido dados sob a garantia de imunidade. No governo Bush, Poindexter é diretor do Escritório para o Conhecimento de Informações (encarregado de implantar o TIA), que por sua vez faz parte da Agência para Pesquisa de Projetos Avançados da Defesa (Darpa, na sigla em inglês), responsável pela criação da Internet.

TUDO, MENOS POINDEXTER

Mesmo aqueles que aceitam, em tese, a idéia do programa não suportam a perspectiva de ter Poindexter na chefia. "Se temos que ter um Grande Irmão, John Poindexter é o último nome da lista que eu escolheria", diz o senador democrata Chuck Schumer. Outros políticos disseram estar dispostos a propor medidas destinadas a garantir o direito à privacidade dos cidadãos (estadunidenses, é claro). Os mais importantes jornais do país – incluindo *The New York Times* e *The Washington Post* – criticaram a indicação de Poindexter. Pete Aldridge, subsecretário do Pentágono para pesquisas tecnológicas, tentando acalmar os ânimos, alega que Poindexter foi o idealizador do projeto, apresentado logo após o atentado de 11 de setembro de 2001, e que só permanecerá na sua chefia durante a fase de pesquisas e instalação. Que bom! Assim ficamos todos mais tranquilos.

O anúncio do TIA não deve ser visto como uma iniciativa isolada, um "raio no céu de brigadeiro". Ao contrário, ele é um resultado lógico de uma política de conjunto, articulada por George Bush júnior logo após a destruição das torres gêmeas e batizada como "guerra ao eixo do mal". A expressão política institucional de tal "guerra", o Decreto Patriótico, promulgado sob o impacto do atentado, atribuiu ao Poder Executivo poderes extraordinários de deter, seguir e grampear qualquer cidadão estadunidense, mesmo sem autorização judicial. Com o auxílio da mídia, a Casa Branca alimenta a paranoia antiterrorista, criando situações inusitadas. Recentemente, a insuspeita

Academia de Ciências dos Estados Unidos queixou-se de que o governo está impossibilitando trabalhos de pesquisa, por retirar do ar sites da Internet que contêm informações científicas e estatísticas importantes. São censuradas até mesmo informações sobre relevo topográfico e meteorologia, prejudicando produtores rurais.

IMPÉRIO OU REPÚBLICA

Apesar de tudo, a resistência a Bush cresce. Dezenas de grupos de defesa das liberdades civis pressionam os congressistas para impedirem que o projeto TIA continue. Gradativamente, reconstituem-se as organizações contrárias à globalização e aos planos imperiais da Casa Branca, desarticuladas sob o impacto do atentado. Nos dias 18 e 19 de janeiro, centenas de milhares de pessoas realizaram manifestações, em San Francisco, Nova York, Washington e outras cidades, contra o cerco ao Iraque. Significativamente, as manifestações foram organizadas como forma de comemorar o aniversário do pastor negro protestante Martin Luther King, um dos maiores líderes da luta contra o racismo (15/1/1929 - 4/4/1968), fazendo assim um vínculo direto entre as lutas atuais e aquelas que acabaram impondo a derrota do império no Vietnã.

No final de janeiro, quarenta personalidades estadunidenses laureadas com o Prêmio Nobel assinaram uma declaração contra uma guerra no Iraque.

"As consequências médicas, econômicas, ambientais, espirituais, políticas e legais de um ataque preventivo dos Estados Unidos ao Iraque podem minar e não proteger a segurança dos americanos e a estabilidade do mundo", afirma a declaração. Em novembro, milhares de intelectuais, artistas, professores, trabalhadores e jovens – incluindo nomes como Noam Chomsky, Oliver Stone, Jane Fonda, Susan Sarandon, David Harvey, Laurie Anderson, Gore Vidal, Danny Glover – assinaram um forte manifesto contra o ataque ao Iraque, intitulado "Não em Nosso Nome". O ator Sean Penn fez publicar um anúncio de protesto, no *Washington Post*, e visitou Bagdá, no início de janeiro.

Big Brother ainda não venceu. De fato, a batalha está no começo. Como muitos já previram e disseram, a guerra, nos Estados Unidos, será travada entre o império e a república. Os destinos do mundo dependem, em grande parte, de quem vencerá. ■

José Arbex Jr. é jornalista.

ANEXO 6

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO INTERDISCIPLINAR DETERMINISMO E LIBERDADE¹⁸⁰

Profª Daniela Lopes Scarpa - biologia
Profª Elaine Mendes da Mota - literatura
Profª Marta Vitória de Alencar - filosofia

Etapas de trabalho

Na tentativa de ampliar a visão do aluno sobre questões como determinismo genético, linguagem literária e linguagem científica, existencialismo, buscamos a integração entre as disciplinas Biologia, Filosofia e Literatura. O trabalho com os alunos foi dividido em algumas etapas:

1. Estudo disciplinar dos conceitos envolvidos no projeto

- Biologia: genética e biologia molecular, determinismo genético, visão de ciência;
- Filosofia: projeto, autonomia de escolha, responsabilidade, liberdade em situação.
- Literatura: linguagem literária e linguagem científica, contexto de produção, literatura engajada e crítica social.

2. Leitura do livro *Admirável Mundo Novo*; com roteiro de leitura (em anexo).

3. Exibição do filme *Gattaca*.

4. Análise sobre o filme e suas relações com o livro e demais conceitos disciplinares.

5. Levantamento de temas para a avaliação final.

6. Elaboração de dissertação.

¹⁸⁰ Fragmento do trabalho apresentado na *IV Semana de Educação da FEUSP*, 2006. Trata-se de projeto interdisciplinar desenvolvido entre os anos de 2005 e 2008 na EAFEUSP. Conferir a íntegra do trabalho nos Anais da *IV Semana de Educação da FEUSP*, 2006. SCARPA, Daniela Lopes, MOTA, Elaine Mendes da & ALENCAR, Marta Vitória de. *Interdisciplinaridade: a proposição de trabalhos pedagógicos na tentativa de superar a fragmentação dos saberes*. In: *IV Semana de Educação – Ensinar e aprender: formação, percursos e projetos*. FEUSP, *Anais...*, 2006 [cd-rom].

O enredo se passa no século VII d. F, o que significa “depois de Ford” ou, às vezes, “depois de Freud”, em referência à produção em série, característica do fordismo. Essa sociedade constitui-se após a Guerra de Nove Anos quando ocorre a destruição do velho mundo para construção do Novo Mundo. Aqueles que não são subjulgados pelo novo sistema são confinados em reservas para os “selvagens”, como eram chamados.

A sociedade do Novo Mundo era dividida em castas, nas quais havia hierarquização das funções, habilidades e desempenho intelectual. Para constituição dessas castas ocorria um processo de controle genético no desenvolvimento embrionário e, ao longo da vida dos indivíduos, um processo de adestramento / condicionamento comportamental a partir de várias estratégias como hipnopedias (repetição de determinados discursos durante o sono), drogas (soma), rituais religiosos, cinema sensitivo, música sintética, aumento da liberdade sexual, exclusão do conceito de família, etc. Essa sociedade tinha como slogan a expressão “comunidade, identidade, estabilidade”. Por meio de todas as estratégias enumeradas, os indivíduos sentiam-se satisfeitos com sua condição previamente planejada. Tal estabilidade individual, com a anulação de qualquer manifestação de subjetividade, garante a estabilidade da comunidade: não há insatisfação, não há questionamentos, sendo, assim, mantida a ordem social do mundo novo. Nesse caso não há identidade individual, mas apenas identidade coletiva.

A trama desenvolve-se por meio de personagens que questionam essa nova ordem. Bernard Marx e Helmholtz Watson pertencem à casta superior, no entanto, por defeitos em sua concepção e desenvolvimento embrionário, não se identificam com os demais indivíduos de seu grupo. O primeiro, por não ter atingido a estatura planejada, sofre preconceito e sente-se excluído. O segundo tem um excesso mental, seu intelecto é mais desenvolvido do que o planejado, o que possibilita um olhar diferenciado sobre a nova ordem. O desfecho desses dois personagens é a exclusão do Mundo Novo, pois não há lugar para seus questionamentos.

Há ainda o conflito de culturas quando um personagem da casta superior, Lenina, em viagem de turismo ao Velho Mundo, conhece o selvagem John. Tal como qualquer outro selvagem – aquele que não sofreu nenhum tipo de adestramento -, John guarda valores do velho mundo: família, desejos, paixões, enfim, tudo aquilo que remete à subjetividade. Nesse contato, há o conflito entre a instabilidade e a

estabilidade, entre a objetividade do novo mundo e a subjetividade do velho mundo, o que não permite a esses personagens o entendimento mútuo. John também questiona os valores do velho e do novo mundo utilizando-se do discurso poético de Shakespeare levando ao extremo as questões existenciais e do sujeito. O desfecho para esse personagem é a impossibilidade de sua permanência tanto no Novo Mundo quanto na Reserva dos Selvagens, não há lugar para a sua subjetividade.

A obra foi produzida em 1932, na Inglaterra, período entre guerras e de crescimento dos regimes totalitários na Europa. Além disso, é nessa década que os trabalhos de Mendel sobre genética são redescobertos, o que incentiva novas pesquisas nessa área. Aldous Huxley utiliza-se de todos esses ingredientes para criar uma trama que serve ao mesmo tempo de crítica ao totalitarismo e alerta ao uso que se faz do conhecimento científico.

Gattaca

“O mundo de Gattaca é completamente totalitário. A engenharia genética faz pessoas melhores, mais bonitas, mais inteligentes, mais desejáveis; mas, qual o preço que estamos pagando por isso?”

O filme inicia-se com essas palavras, alertando para o tema e os questionamentos que o enredo trará. Na sociedade fictícia apresentada, prefere-se a concepção planejada dos indivíduos, com a escolha de características desejadas e acréscimo de novas qualidades; a esses indivíduos é reservado o melhor lugar e as melhores funções sociais. Àqueles concebidos “à moda antiga”, os chamados “filhos de deus” ou “inválidos”, restam apenas funções consideradas inferiores, não valorizadas, operacionais. O protagonista, Vincent Freeman, apesar de gerado naturalmente, e talvez por isso mesmo, não aceita o determinismo social que essa posição lhe impôs e deseja mostrar que é possível atingir seus objetivos, quais sejam, tornar-se um astronauta e viajar para uma das luas de Saturno. Para tanto, Vincent toma emprestada a identidade biológica de outro jovem, “válido”, com constituição genética perfeita, mas paraplégico – Jerome Eugene Morrow. Para isso, todos os vestígios de sua identidade biológica eram removidos, eliminados, e substituídos por provas de sua nova identidade: diariamente sua pele e pêlos eram raspados, amostras da urina e do sangue de Jerome eram armazenados sob suas roupas, uma cirurgia para aumentar sua estatura foi

realizada, os óculos foram substituídos por lentes. Somente assim, Vincent consegue ingressar em Gattaca, instituição na qual formam-se astronautas e planejam-se vôos para outros planetas e satélites. Sua missão é ameaçada quando ocorre o assassinato de um dos diretores e os investigadores, através de apenas um cílio, descobrem que há um inválido naquele espaço, sendo este o principal suspeito. Apesar de todas as suas fotografias estarem espalhadas por Gattaca, ninguém as associava com Vincent / Jerome: nenhum válido teria propensão à violência, por isso ele jamais seria suspeito nessa nova identidade. Entra em cena Anton Freeman, investigador de polícia, e irmão planejado de Vincent, que desconfia da dupla identidade do irmão e quer provar que este é um falso alpinista. No entanto, descobre-se que o assassino é outro diretor de Gattaca, que, apesar de válido, não quer que nada impeça a realização da missão.

Em Gattaca Vincent conhece Irene, personagem que, apesar de planejada, possui um pequeno problema no coração. Os dois se apaixonam e se aceitam mesmo com características genéticas não controladas.

Análise das obras

O filme e a livro de Aldous Huxley possibilitam muitos temas para discussão. Um deles é muito evidente: a questão ética nos leva a refletir se é possível e se temos o direito de interferir eugenicamente na constituição genética de um ser humano. Para a Biologia, o papel da genética é probabilístico na constituição de um ser. Muitos fatores estão relacionados na interação entre o genético e o ambiental, cujo resultado será um indivíduo único, o que torna o processo extremamente complexo e não passível de previsão absoluta. Tanto o livro quanto o filme apresentam personagens que fogem ao planejamento inicial demonstrando o quanto é difícil controlar o processo genético. A obra de Aldous Huxley foi escrita em um período no qual o mito do poder do controle genético começa a emergir. O filme de Andrew Niccol, lançado em 1997, foi criado em uma época cuja interferência humana no material genético já é realizada. As duas obras alertam para as possibilidades de uso desse conhecimento questionando os valores envolvidos nas escolhas políticas e suas possíveis consequências. No livro, o desfecho dos personagens mostra que não há lugar para a diferença, aqueles que não se encaixam são banidos daquela ordem social, não há espaço para a subjetividade. Por outro lado, no filme, os personagens conseguem, de alguma maneira, escapar das imposições

sociais superando os limites do suposto determinismo genético por conta de sua dedicação e esforço.

Outra questão evidente é a identidade, tratada nas duas obras sob perspectivas bem diversas. O protagonista do filme adquire diversas identidades (genética, ambiental e a que toma emprestada de Jerome Eugene) em busca da realização de seu desejo. Há várias situações no filme que colocam claramente os processos de mudança de identidade revelando as ambigüidades quando pensamos na identidade como um caráter estável de cada um. Os personagens do livro não têm a possibilidade de construir uma identidade subjetiva, múltipla, individual e sujeita a transformações. A única alternativa é a identidade coletiva, cada indivíduo na sua casta, sendo controlados o tempo todo por diversos mecanismos. Nesse aspecto, o autor critica os regimes totalitários que anulam o sujeito.

Veiga-Neto (2003) prefere desenvolver dois outros temas a partir do filme, o que acreditamos ser possível estender à obra literária. Um deles é a busca da ordem. É recorrente, ao longo do filme, o contraste entre o mundo extremamente ordenado de *Gattaca* e a desordem de um mundo não-*Gattaca*. As cenas apresentam a instituição como um lugar limpo, extremamente ordenado. As faxinas que Vincent impõe à sua pele podem ser entendidas tanto como tentativas de evitar deixar vestígios de sua identidade biológica, como exercícios de apagamento de sua identidade cultural. Se a pele é a superfície de inscrição da nossa história, ela é também o limite entre o eu e o outro. Isso leva a questão da ordem na modernidade como classificação, ou as coisas pertencem ou não pertencem àquele lugar. Classificar também é uma atribuição da sociedade no Mundo Novo, a identidade de cada um é marcada pelos padrões de ordenamento e controle das castas predeterminadas. Assim temos, tanto no livro quanto no filme, uma conexão entre ordem (enquanto estabilidade) no tempo e no espaço dando a sensação de segurança para os seus agentes, já que o futuro é uma repetição do passado, ou muda de modo previsível e controlável.

O segundo tema apontado pelo autor é o lugar como espaço físico ou simbólico (identidades). *Gattaca* assume a anisotropia do mundo ao mostrar o desnível entre o piso inferior e superior da casa de Jerome. Separado do piso superior por uma escada helicoidal (em referência à molécula de DNA), o piso inferior é o lugar onde Jerome empresta sua identidade a Vincent e oculta o seu real estado. Há uma cena em que o personagem deve mostrar-se para o investigador, o que só pode ocorrer no piso superior. Essa capacidade de mobilização é uma característica da modernidade e está

relacionada às principais ferramentas de dominação e poder (Veiga-Neto, 2003). Dessa forma, aqueles que não têm essa capacidade de mudar de lugar, são excluídos. Contra esse caráter excludente da modernidade, Jerome e Vincent tentam transpor esses limites. Aquilo que está colocado não determina a escolha individual. O preço da escolha para Jerome é o forno, enquanto que para Vincent a escolha supõe distanciar-se de Irene. Tanto um quanto outro mudam de lugar. No caso do livro, a partir do momento em que o selvagem John muda de lugar – desloca-se do velho para o novo mundo – não é mais possível retornar à reserva. Ao mesmo tempo, ele não pode ocupar um lugar no novo mundo pois não se identifica com seus valores. A escolha é o suicídio.

ANEXO 7

TEXTO DE ESTUDO: *Primeira Meditação*, Descartes.

Aplicação FEUSP		ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP	
Aluno(a):	n.º	Ano ____ ()EF ()EM	

MEDITAÇÕES
CONCERNENTES
À PRIMEIRA FILOSOFIA

PRIMEIRA MEDITAÇÃO
Das coisas que se podem colocar em dúvida

1. Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados, não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme nas ciências. (...)
2. Agora, pois que meu espírito está livre de todos os cuidados, e que consegui um repouso assegurado numa pacífica solidão, aplicar-me-ei seriamente e com liberdade em destruir em geral todas as minhas antigas opiniões. Ora, não será necessário, para alcançar esse desígnio, provar que todas elas são falsas, o que talvez nunca levasse a cabo; mas, uma vez que a razão já me persuade de que não devo menos cuidadosamente impedir-me de dar crédito às coisas que não são inteiramente certas e indubitáveis, do que às que os parecem manifestamente ser falsas, o menor motivo de dúvida que eu nelas encontrar bastará para me levar a rejeitar todas. E, para isso, não é necessário que eu examine cada uma em particular, o que seria um trabalho infinito; mas, visto que a ruína dos alicerces carrega consigo todo o resto do edifício, dedicar-me-ei inicialmente aos princípios sobre os quais todas as minhas antigas opiniões estavam apoiadas.
3. Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos; ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez.
4. Mas ainda que os sentidos nos enganem às vezes, no que se refere às coisas pouco sensíveis e muito distantes, encontramos talvez muitas outras, das quais não se pode razoavelmente duvidar, embora as conhecêssemos por intermédio deles: por exemplo, que esteja aqui, sentado junto ao fogo, vestido com um roupão, tendo este papel entre as mãos e outras coisas dessa natureza. E como poderia eu negar que estas mãos e este corpo sejam meus? A não ser talvez que eu me compare a esses (...) loucos e eu não seria menos extravagantes se me guiasse por seus exemplos.
5. Todavia, devo aqui considerar que sou homem e, por conseguinte, que tenho o costume de dormir e de representar, em meus sonhos, as mesmas coisas, ou algumas vezes menos verossímeis, que esses loucos em vigília. Quantas vezes ocorreu-me sonhar, durante a noite, que estava neste lugar, que estava vestido, que estava junto ao fogo, embora estivesse inteiramente nu dentro de meu leito? Parece-me agora que não é com olhos adormecidos que contemplo este papel; que esta cabeça que eu mexo está dormente; que é com desígnio e propósito deliberado que estendo esta mão e que a sinto: o que ocorre no sono não parece ser tão claro nem tão distinto quanto tudo isso. Mas, pensando cuidadosamente nisso, lembro-me de ter sido muitas vezes enganado, quando dormia, por semelhantes ilusões. E, detendo-me neste pensamento, vejo tão manifestamente que não há quaisquer indícios concludentes, nem marcas assaz certas por onde se possa distinguir nitidamente a vigília do sono, que me sinto inteiramente pasmado: e meu pasmo é tal que é quase capaz de me persuadir de que estou dormindo.

DESCARTES, René, Meditações, Obra Escolhida, trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr., Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1994.

MAPA CONCEITUAL Primeira Meditação, Descartes.

Primeiro Parágrafo - Turma A

MAPA CONCEITUAL Primeira Meditação, Descartes.

Primeiro Parágrafo – Turma B

Segundo Parágrafo – Turma A

Segundo Parágrafo – Turma B

Terceiro e Quarto Parágrafo- Turma A

Terceiro e Quarto Parágrafo – Turma B

Quinto Parágrafo – Turma A

Quinto Parágrafo – Turma B

MODELO DE FICHAMENTO¹⁸¹

TEXTO DE ESTUDO: *Primeira Meditação*, Descartes.

Fichamento de texto

MEDITAÇÕES – CONCERNENTES À PRIMEIRA FILOSOFIA PRIMEIRA MEDITAÇÃO: *Das coisas que se podem colocar em dúvida*

1. Percepção de que idéias que eram ditas como verdadeiras são falsas, e de que o certo não é senão duvidoso. [1º§]
 - 1.1. Necessidade de desfazer-se das idéias que eram ditas como verdadeiras e reiniciar o processo de investigação na tentativa de alcançar verdadeiros fundamentos para a ciência. [1º§]
 - 1.1.1 Assume a tarefa de destruir as idéias que eram tidas como verdadeiras. [2º§]
 - 1.1.2 Para tanto, basta que o menor motivo de dúvida apareça para que se rejeite todas as idéias. [2º§]
 - 1.1.2.1. Não é necessário examinar todas as idéias, em particular, mas somente os princípios sobre os quais as antigas idéias estavam apoiadas. [2º§]
2. Tudo que fora apreendido como verdadeiro fora apreendido do ou pelos sentidos. [3º§]
3. Afirma que os sentidos podem enganar. [3º§]
 - 3.1. É prudente desconfiar daquilo que já nos enganou uma vez. [3º§]
 - 3.2. Embora os sentidos nos enganem, às vezes, em relação às coisas pouco sensíveis, outras vezes não há como duvidar. [4º§]
 - 3.2.1. Não há como negar que algumas experiências vividas são reais e verdadeiras. [4º§]
 - 3.2.1.1. A não ser que se esteja louco. [4º§]
4. No entanto, representamos enquanto dormimos, coisas semelhantes às que os loucos em vigília representam. [5º§] *Sonhamos acordados, como os loucos.*
 - 4.1. Frequentemente, sonhamos que estamos acordados, quando na verdade estamos dormindo. [5º§]
 - 4.2. Mas o sonho não é tão nítido e claro quanto a vigília, pois na vigília agimos deliberadamente. [5º§]
 - 4.3. No entanto, muitas vezes, enquanto durmo, acredito estar acordado quando, na verdade, estou sonhando. [5º§]
5. Não há nada que distinga claramente o sono da vigília. [5º§]
 - 5.1. Esta conclusão é tão forte que provoca pasmo, a ponto de convencer de que se dorme ao invés de estar acordado. [5º§]

¹⁸¹ Realizado pela professora.

ANEXO 8

TEXTO DE ESTUDO: *Tratado sobre o conhecimento humano*, Berkeley.¹⁸²

TRATADO SOBRE O CONHECIMENTO HUMANO

GEORGES BERKELEY

DOS PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO HUMANO

1. É evidente a quem investiga o objeto do conhecimento humano haver idéias atualmente impressas nos sentidos ou percebidas (...) ou finalmente formadas com auxílio da memória e da imaginação, (...). Pela vista tenho idéias de luzes e cores, e respectivos tons e variantes. Pelo tato percebo o áspero e o macio, quente e frio, movimento e resistência e de todos estes a maior ou menor quantidade ou grau. O olfato fornece-me aromas, o paladar sabores, e o ouvido traz ao espírito os sons na variedade de tom e composição. E, como vários deles se observam em conjunto, indicam-se por um nome e consideram uma coisa. Por exemplo, um certo sabor, cheiro, cor, forma e consistência observados juntamente são tidos como uma coisa, significados pelo nome "maçã". Outras coleções de idéias uma pedra, uma árvore, um livro etc.

4. Entre os homens prevalece a opinião singular que as casas, montanhas, rios, todos os objetos sensíveis têm uma existência natural ou real, distinta da sua perceptibilidade pelo espírito. Mas, por mais segura aquiescência que este princípio tenha tido no mundo, quem tiver coragem de discuti-lo compreenderá, se não me engano, que envolve manifesta contradição. Pois que são os objetos mencionados senão coisas percebidas pelos sentidos? E que percebemos nós *além das nossas próprias idéias e sensações*? E não repugna admitir que alguma ou um conjunto de sensações possa existir impercebido?

30. As idéias dos sentidos são mais fortes, vivas e distintas do que as da imaginação; têm estabilidade, ordem e coerência e não são produzidas por acaso como freqüentemente as que são efeitos da vontade humana, senão que foram cadeias ou séries de admirável conexão; (...) conhecemos por experiência que tais ou tais idéias são acompanhadas de tais ou tais outras no curso ordinário das coisas.

31. Isso dá-nos uma espécie de antevisão que nos permite regular a nossa ação para utilidade da vida. De contrário estaríamos sempre perplexos; não saberíamos como proceder para conseguir o menor prazer ou evitar a menor dor dos sentidos; que o alimento nutre, o sono restaura e o fogo aquece; que semear no tempo próprio é o caminho para fazer a colheita; e em geral que certos meios são adequados para chegar a certos fins, sabemos-lo não por alguma conexão entre idéias mas por observações de leis regulares da natureza, sem o que tudo seria confusão, e o adulto não saberia conduzir-se melhor nos negócios do que um recém-nascido.

Berkeley, Georges, "Dos Principios do Conhecimento Humano" in *Tratado sobre o Conhecimento Humano*, col. Os Pensadores, Nova Cultural, S. Paulo, 1989.

¹⁸² Sumarização foi o exercício de leitura realizado com este texto.

Aplicação
FEUSP

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP

FE 1969 - 2009

49
ANOS
1959 - 2008

Aluno(a):

n.º 3

Ano: 3

() EF (X) EM

TRATADO SOBRE O CONHECIMENTO HUMANO
GEORGES BERKELEY

DOS PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO HUMANO

1. É evidente a quem investiga o objeto do conhecimento humano haver idéias atualmente impressas nos sentidos ou percebidas (...) ou finalmente formadas com auxílio da memória e da imaginação (...). Pela vista tenho idéias de luzes e cores, e respectivos tons e variantes. Pelo tato percebo o áspero e o macio, quente e frio, movimento e resistência e de todos estes a maior ou menor quantidade ou grau. O olfato fornece-me aromas, o paladar sabores, e o ouvido traz ao espírito os sons na variedade de tom e composição. E, como vários deles se observam em conjunto, indicam-se por um nome e consideram uma coisa. Por exemplo, um certo sabor, cheiro, cor, forma e consistência observados juntamente são tidos como uma coisa, significada pelo nome "maçã". Outras coleções de idéias uma pedra, uma árvore, um livro etc.

4. Entre os homens prevalece a opinião singular que as casas, montanhas, rios, todos os objetos sensíveis têm uma existência natural ou real, distinta da sua perceptibilidade pelo espírito. Mas, por mais segura aquiescência que este princípio tena tido no mundo, quem tiver coragem de discuti-lo compreenderá, se não me engano, que envolve manifesta contradição. Pois que são os objetos mencionados senão coisas percebidas pelos sentidos? E que percebemos nós além das nossas próprias idéias e sensações? E não repugna admitir que alguma ou um conjunto de sensações possa existir impercebido?

30. As idéias dos sentidos são mais fortes, vivas e distintas do que as da imaginação; têm estabilidade, ordem e coerência e não são produzidas por acaso como freqüentemente as que são efeitos da vontade humana, senão que foram cadeias ou séries de admirável conexão; (...) conhecemos por experiência que tais ou tais idéias são acompanhadas de tais ou tais outras no curso ordinário das coisas.

31. Isso dá-nos uma espécie de antevisão que nos permite regular a nossa ação para utilidade da vida. De contrário estaríamos sempre perplexos; não saberíamos como proceder para conseguir o menor prazer ou evitar a menor dor dos sentidos; que o alimento nutre, o sono restaura e o fogo aquece; que semear no tempo próprio é o caminho para fazer a colheita; e em geral que certos meios são adequados para chegar a certos fins, sabemos-lo não por alguma conexão entre idéias mas por observações de leis regulares da natureza, sem o que tudo seria confusão, e o adulto não saberia conduzir-se melhor nos negócios do que um recém-nascido.

1. IDEIA
2. EXEMPLO
3. IDEIA
4. EXEMPLO

* ESCLARE...
CONTRADIÇÃO
DUAS IDEIAS
E LANÇA
UMA DUVÍDIA

1. IDEIA
2. EXPLICAÇÃO

IDEIA
RESTO:
EXPLICAÇÃO
"SE..., SE..."

Berkeley, Georges, "Dos Princípios do Conhecimento Humano" in *Tratado sobre o Conhecimento Humano*, col. Os Pensadores, Nova Cultural, S. Paulo, 1989.

¹⁸³ As marcas de leitura realizadas nesse texto são para realização de sumarização.

ANEXO 9

RELATO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO EM DE 2011 SOBRE A PRIMEIRA AULA DE FILOSOFIA

Após a primeira aula de filosofia, pude perceber que essa disciplina estuda os nossos pensamentos. Quando descobri isso, estudar pensamentos é o ato de justificar o que cada um pensa e entender o por que de pensamos tal coisa. Logo me perguntei, como faz para estudar os pensamentos? O único modo que vejo é a forma de perguntas e respostas no ato de falar. O sentimento que tive da filosofia foi de ser algo que mexe com o coração das pessoas, com os sentimentos, pois pensamentos estão ligados aos sentimentos como se fosse um ecossistema.

A impressão que tive de filosofia é como se fosse uma aula conversada, como amigos e não professor e aluno.

A princípio a discursão não tinha muito sentido, quando a professora nos perguntou por que de cada aluno ter sentado naquele lugar; Isso não fazia muito sentido, mas logo percebi que já estava estudando nossos pensamentos.

Afinal, o que é Filosofia?

Após uma aula de Filosofia, algumas coisas em mim chamaram a atenção. A profundidade que as coisas pareciam ter e a quantidade de questões que eu poderia levantar sobre elas eram imensas.

Na aula em que já tive de filosofia levantamos tópicos sobre o que ela seria. Com a atividade finalizada tive a sensação de que é algo muito vago/abstrato, já que não houve uma conclusão ou um padrão nos supostos significados. Dentre as hipóteses levantadas, houve a que disse “Filosofia é o Estudo da Vida”, que ao meu ver é completamente cabível, pois se não for exatamente isso, é filosofando que você vai entendendo a vida.

Filosofar é levantar questões, é perguntar e entender mais o porquê das coisas e sobre si próprio.

Na aula, tive a impressão de que a filosofia é um aprofundamento no estudo do ser humano, os seus sentimentos, pensamentos, anatomia e ações.

Uma coisa que ficou marcada para mim, foi o que a professora disse sobre a comunicação de que ela é essencial para a aula, e também que a liberdade de expressão é muito importante, assim como a cooperação.

Também é necessário argumentos para defender seu ponto de vista.

A partir da primeira aula sobre filosofia, posso afirmar que a mesma serve para nos expressar, para falar o que sentimos e pensamos e para podermos ouvir o outro. Acredito que esses são os princípios básicos da filosofia.

Depois da primeira aula, pude perceber que, não podemos julgar algo, sem ter argumentos para sustentá-lo. Também notei que as pessoas possuem ideias diferentes sobre filosofia, alguns dizem que é falar o estudo dos pensamentos, outros dizem que é falar da vida.

De qualquer forma, a filosofia nos ajuda a refletir, nos ajuda a se comunicar e enxergar o mundo com outros olhos.

As sensações que você teve da experiência filosófica vivenciada na 1ª aula. As minhas primeiras impressões sobre a matéria seriam que, agente (1º IEM) teria que ler muitos livros bibliográficos de filósofos e livros que eles produziam. Mas na 1ª aula vi que na Filosofia o que é essencial é a fala, escrita e liberdade de expressão e que a Filosofia é o estudo do pensamento. A discussão foi importante pois me deu uma ideia de o que a filosofia se trata e me fez querer aprender e me aprofundar um pouco na matéria.

A nossa primeira aula de filosofia, foi um pouco estranho pois nunca tivemos aula de Filosofia. Mas deu para entender bem porque quer os detalhes o porque “da coisa” os motivos, tudo como uma criança aprendendo os significados de tudo. Saindo da aula eu continuei confuso porque tive uma certa dificuldade de entender a professora, eu achei muito complexo da minha parte.

Na primeira aula de filosofia eu cheguei sem ideia nenhuma do que significava ou muito menos o que se estuda em filosofia. Logo ao sair da sala sabendo que a matéria filosofia está ligada a pensamentos e expressão de ideias sem medo de errar e falar o que pensamos, eu senti uma sensação de “liberdade”.

Filosofia envolve ideias e pensamentos, é o chamado “estudo dos pensamentos”, pois é preciso pensar muito e ter alguma ideia sobre alguns fatos e acontecimentos da vida para poder filosofar. Platão foi muito importante na história da filosofia, ele e Sócrates foram grandes filósofos e trabalhavam em conjunto, Platão era discípulo de Sócrates e assim a Filosofia foi desenvolvida. No começo da nossa primeira aula a professora nos perguntou porque tínhamos sentados onde estávamos e muitos ficaram em dúvida se perguntando o porque. E a partir daí começou a nossa discussão do que cada um achava que era Filosofia e eu comecei a perceber que para entender essa matéria é preciso pensar no porque as coisas acontecem e porque agimos como agimos. Curiosidade: a Filosofia foi retirada do currículo escolar no período da ditadura militar.

A aula de filosofia foi muito interessante e aprendi que não podemos julgar uma coisa que não sabemos; e, também que a filosofia uma vez, já foi retirada do currículo escolar. Muitas pessoas puderam dar a sua opinião sobre o que seria a filosofia e as suas expectativas sobre essa matéria, apareceu novo, diferente e um falar da vida, ou, seja cada um tem a sua forma de pensar. A filosofia tem um jeito diferente de ver as coisas e a partir disso percebi que falar e escutar é muito importante para aprender essa matéria, a professora sempre vai ter um ponto para discussão da filosofia e que essa matéria terá que ser discutidas muitas vezes para poder ser aprendida.

Em nossa primeira aula aprendemos algumas coisas como Pensamentos e ideias. No início da aula a Professora disse sobre dois filósofos Platão e Sócrates, e Platão era discípulo de Sócrates. Jamais ao longo de nossa aula ela disse para pensarmos o que era filosofia, e eu falei sobre falar da vida, e nisso a professora começou a separar coisas relacionadas a vida como: pensamentos, ações, ideias e outras coisas. E comecei a ter um pouco de noção sobre a filosofia que estava um pouco relacionado a vida ou também entendi que era a filosofia era os estudos dos pensamentos. A última coisa que vi na aula de filosofia foi que ela já foi tirada do currículo escolar na época da ditadura militar, e que na filosofia tem sempre um, “porque”.

Na aula anterior falamos sobre a filosofia e para mim a filosofia fala sobre a vida, a morte, o espírito e sentimento de cada ser vivo, a filosofia abre nossas mentes para as coisas importantes para nós e nos faz refletir sobre nossas vidas, nos lembra que uma coisa tão simples na verdade é tão complexos, e isso me fez pensar como a filosofia é realmente importante para todos os seres vivos.

Após a aula, as impressões que passei a ter da filosofia foram de uma ciência comunicativa; expressiva; que tenta entender os pensamentos de um indivíduo e o que este pensamento reflete em suas atitudes e sentimentos; que relaciona a argumentação com a cultura e as outras diversas ciências. Eu sai me sentindo mais humana e ao mesmo tempo mais Julia. Porque eu pude perceber e tentar entender um pouco melhor a sociedade em que estou inserida, a minha relação com a minha família, o meu jeito de ser e de tentar me expressar.

Aquela discussão me provocou pensar como eu sou com os meus amigos, família, namorado, com os desconhecidos, sobre meu jeito de pensar e falar.

A filosofia é a ciência que estuda e discute os problemas relacionados à existência, conhecimento e valores gerais. Diz-se que Platão foi o patrono da filosofia e Sócrates, como tantos, foi seu discípulo.

A liberdade de expressão e a apresentação e discussão de ideias são os pontos principais em uma aula de filosofia, propondo concordâncias e discordâncias entre as diferentes ideias apresentadas.

A filosofia pode falar da vida de um jeito mais complexo, procurando ao fundo explicar o porque da existência das coisas com argumentos concretos.

A discussão feita na aula me fez pensar nos vários jeitos de explicações para os diversos assuntos existentes e como a filosofia sem relacionar com isso.

Filosofia é o estudo dos pensamentos, ou seja tudo que você pensa esta relacionado a filosofia.

Logo depois da aula fiquei curioso desidi procurar no dicionario e no dicionario dizia que filosofia é o estudo que visa a ampliar incessantemente a compreensão da realidade.

Então para mim filosofia se resume em uma palavra que é pensamentos.

A partir da discussão realizada na aula anterior minhas sensações em relação a experiencia filosófica foram: pensamento, reflexão à vida humana e seu comportamento na sociedade visando ampliar incessantemente a compreensão da realidade.

A discussão me provocou interesse em relação ao comportamento humano na sociedade e seu desenvolvimento ao longo dos tempos como a existencia da guerra ou como o ser humano surgiu.

Aprendemos na aula de Filosofia que a comunicação é base de tudo, devemos falar e aprender a escutar nosos colegas e a professora.

Só por isso a aula de Filosofia já passa a ser diferente das outras pelo simples fato de que a comunicação seja base de nosas aulas.

A minha primeira impressão de Filosofia antes de termos a aula foi de que seria uma aula normal onde falaríamos da vida humana. Já durante a aula na discussão sobre o que seria Filosofia, percebi que na aula temos que nos expressar exibir nossas opiniões, já que cada um tem uma idéia sobre o assunto discutir, debater até chegar numa conclusão ou não.

É isso que eu acho e sinto da aula de Filosofia.

Filosofia significa o estudo do pensamento das ideias, de um grupo social, o que esta por traz das coisas, como as pessoas se relacionam, e um estudo das ideias de um grupo ou so uma pessoa, como ocorre esta relação entre individuos diferentes ou iguais. A partir do momento que voce pensa voce acaba sendo um filosofo que tenta entender algo na sociedade e se empenha para entender essa coisa que te interessa muito.

A partir da discussão realizada na aula anterior descobri que Platão e Sócrates foram duas pessoas muito importantes para a filosofia.
Descubri que ele estudo o pensamento dos seres humanos.
Uma coisa muito ruim para as pessoas da ditadura militar foi a retirada da matéria naquela época.
E tudo o que falamos na filosofia tem que ter um porque.

Para mim filosofia era o estudo da vida, mas ela é como estudar os pensamentos das pessoas, sobre o porque a pessoa acha que tal coisa, ou porque não é.
E todas as opiniões que as pessoas tem, para se falar elas, tem que ter uma justificativa muito boa, porque uma pessoa que pode ter opiniões diferentes, pode até ser errado, com justificativas muito boas, outras pessoas irão acreditar que quem tem justificativa está certa.
Ou seja filosofia é falar a sua opinião, mas com justificativas muito boas para tudo, e o aprofundamento das ideias.
E para estudar filosofia é como fazer o caminho inverso da resposta, é como se já tivessemos a resposta e temos o que descobrir o que a pessoa estava pensando e o porque para responde-la deste jeito e não de outro, é como ler nas entrelinhas.

Após a nossa discussão da primeira aula, eu passei a entender filosofia como o estudo dos pensamentos e das ideias das pessoas de uma sociedade. A filosofia vai tentar alguns tipos de pensamentos e de ideias.
Eu sai sentindo, após a conversa, que filosofia seria uma nova materia, uma que eu nunca tive, e nessa matéria eu senti que a gente ia aprender muito sobre os pensamentos de grande filósofos como Platão e Socrates.
A discussão me provocou um pouco de duvida de como iam estudar os pensamentos e ideias das pessoas.

A minha opinião sobre a filosofia antes da 1ª aula era de uma matéria que aprofundava e percebia o sentido das coisas de uma maneira que passa despercebida por muitas pessoas, a não ser os filósofos. No decorrer da aula percebi que ia além do que eu imaginava que a filosofia estuda os pensamentos, que foge apenas da opinião, que precisa da razão e que sempre tem o por que de tudo.
Pensei e refleti, a filosofia é muito interessante, ajuda a não ficar só no eu acho e sim aprofundar e buscar o porque.

Quando começamos o estudo de filosofia eu tinha a sensação de que iríamos estudar mais aprofundamento as ideias do ser humano, ou seja estudar sua vida, seus conhecimentos. Depois desta aula percebi que estava certa. A filosofia em si, é o estudo de todos os aspectos da vida, o corpo, as ações, os sentimentos e pensamentos de nós.

A filosofia é como aprender um novo jogo que você não conhece. É como um jogo que depois apreendido e vencido qualquer dificuldade se torna fácil e “tira de letra”. É uma matéria nova que nós não tivemos contato no Ensino Fundamental, e vamos começa-la de agora em diante.

Depois daquela aula me despertou uma curiosidade e interesse pela filosofia, pois a professora apresentou-la de uma maneira misteriosa e que despertou o interesse.

No primeiro momento filosofia para mim não tinha nenhum sentido, nenhum propósito aparente com conteúdos “chatos”, mas com o decorrer da aula pude perceber que filosofia era mais ou menos o estudo do pensamento não só o pensamento de grandes nomes como Sócrates, Platão etc e sim o estudo dos nossos pensamentos. Nas aulas de Filosofia vamos debater nossas opiniões acerca de determinados conteúdos e com o decorrer das aulas iremos aprofundar este assunto, para a aula ter um bom andamento todos nós devemos escutar e respeitar outras opiniões estabelecendo assim uma corrente entre a turma. Tenho muitas expectativas para as aulas de Filosofia pois gosto de expor minhas opiniões e ouvir outras opiniões, aposto em aulas interativas e que vão render espero que tenhamos um ótimo ano com a professora Marta.

A partir da aula que tivemos de filosofia, percebi que se trata de uma matéria um pouco complicada. Cansativa pois a muitos diálogos, isso é fundamental. Matéria com bastante conteúdo, relacionados aos filósofos, antepassados. Espero que eu consiga entender filosofia, não como tinha uma visão antes, que seria difícil de lidar e entender. Seja uma aula legal, bastante diálogos, para que não fique uma aula cansativa ao longo do ano.

Na minha primeira aula de Filosofia de 2011 as sensações que eu tive foi que a Filosofia é uma matéria muito complexa e que você tem que prestar muita atenção para entender a matéria, eu saí me sentindo que eu iria tem que estudar mais pois a Filosofia é uma matéria nova.

A discussão que fizemos em aula me provocou muitas dúvidas como uma delas é como surgiu e para que serve a Filosofia.

Na 1ª aula eu descobri que Platão e Sócrates foram dois [illegível] filósofos. Para tudo na Filosofia você tem que ter um (por que).

A matéria Filosofia foi retirada das escolas na época da ditadura militar.

Após nossa aula, eu entendi que Filosofia é o estudo dos pensamentos, das ideias. Eu acho que Filosofia é uma matéria bem diferente das outras, por ir além.

Eu me senti um pouco preocupado na verdade, pois achei que seria difícil, ou complicado, mas estou aberto a essa experiência.

Durante a aula eu fiquei imaginando como as aulas seriam, que tipos de atividade nós faríamos.

Primeira impressão!

Nunca havia assistido uma aula de filosofia na minha vida, achei minha primeira aula bem diferente, pois ficamos conversando sobre assuntos e ideias que estão presentes em nossas vidas e que nunca eu tinha parado para refletir antes.

A aula na verdade foi uma grande conversa, e discussões entre vários pontos de vista sobre os assuntos que iam surgindo dentro dessa grande conversa, grande diálogo.

Eu saí da aula me sentindo estranho, pois eu descobri vários pontos de vista sobre assuntos que eu nunca havia imaginado que existia. Comecei a analisar pensamentos de uma forma crítica e interpretativa.

No dia 11 de fevereiro de 2011, tive a minha primeira aula de filosofia, nesta aula conversamos, e discutimos o que é filosofia, como se trabalha e outras coisas.

Ao sair da sala se passaram várias coisas pela minha cabeça, como “EU NÃO ENTENDI NADA, VOU TIRAR NOTA VERMELHA”, sentime propondo a um desafio, em momento de aula tentei ficar atento, mais não entendia, parecia que a professora tava falando outra língua.

Ao chegar em casa falei com meus avós e eles tentaram me ajudar, mais não adiantou, falei com as minhas amigas e elas tinham entendido um pouco, ai fiquei mais preocupada.

Essa foi a minha primeira impressão pós-aula.

Após a primeira aula de filosofia, eu tive varias dúvidas sobre como classifica-la pela discussão eu achei que na filosofia nós fazemos basicamente, um estudo que visa o pensamento, mas claro que com mais complexidade. E, também nas aulas de filosofia estudaremos os filósofos.

Na última aula de filosofia eu descobri que é uma matéria muito complexa eu fiquei meio confuso e curioso sobre a materia e na aula eu fiquei meio perdido.

Sempre achei a aula de Filosofia pelo que muitos me diziam, era muito difícil. Mas de primeira impressão não achei tão complicado, posso dizer que pra primeira foi positiva e tenho uma boa expectativa para essa matéria.

A primeira aula de Filosofia foi bem confusa para mim. No meu ponto de vista filosofia, é outro modo de ver a realidade, um modo mais complicado.

Depois da aula a minha expectativa foi que nós estudaremos filósofos, frases filósofas, essas coisas.

Bem eu na verdade eu não posso formatar algo assim de cara pois não tive muitas aulas mais a primeira impressão que tive foi muito boa em relação a aula. Não foi bem o que eu esperava acho que nem bem sabia eu o que esperar foi algo interessante. Tive medo de não gostar me deixei guiar pelo o que os outros me diziam mais descobri que eu tinha que tomar as minhas proprias decisoes pois não saberia o que quero realmente se seguir os outros e não meu coração no final adorei a aula e também a professora não saberia disso se seguisse os pensamentos dos outros e não os meus.

Na minha primeira aula de filosofia, eu achei a filosofia muito complexa, pois as coisas que os alunos disseram que achavam que tinha a ver com filosofia eram coisas “basicas” e que com a explicação da professora foi aparecendo varias outras coisas em cima do que os alunos tinham dito eu sai da aula de filosofia pensativo e confuso

A Filosofia, pelo o que eu entendi, é a matéria em que se estuda os diferentes pontos de vistas para coisas que acontecem no Mundo. Tive a impressão de que ela estuda muitas coisas, de que ela da muitas voltas para chegar no mesmo lugar. Além disso, a Filosofia trabalha com coisas muito complexas e por isso acho que trabalha com hipóteses.

A Filosofia tem uma parte poética, com pensamentos bonitos e alguns com rimas. Achei ela bonita, porém confusa, fiquei com dúvida de que realmente é a Filosofia.

Semana passada dia 11/02 a minha primeira aula de filosofia, a professora falou muito, já achei a aula cansativa e pensei que fosse difícil também, pois o quanto que a professora falou eu achei que a matéria tivesse muito conteúdo a aula foi meio confusa.

Quando sai da aula pensei nossa que aula chata e fiquei pensando sobre isso e o que iremos estudar e fui conversando com os meus amigos e eles acharam a aula muito cansativa e confusa mais apesar de tudo eu acho que a aula vai ser divertida e muito diferente.

Minha impressão sobre filosofia, foi de que ela é uma matéria meio complicada de se entender. De que a filosofia analisa com detalhes as coisas em que ela estuda. Ela exige muita atenção e mesmo eu tando concentrada fiquei muito confusa. Más eu gostei da aula.

Eu achei que filosofia é difícil mais interessante, parece ser bem legal. Eu não entendi muito o que é, mais espero aprender e vou trabalhar para que isso aconteça.

A minha opinião sobre filosofia após a última foi que para você entender e estudar esta disciplina, você precisa pensar muito, pois é um estudo de pensadores, de explicação, você precisa se perguntar o que é tal coisa e se perguntar o porquê disso para poder explicar, você precisa fazer uma análise e depois juntar tudo para conseguir.

Filosofia é uma matéria que na minha opinião estuda tudo, todos os tipos de conhecimentos.

Eu sai da última aula pensando que filosofia é algo muito mais amplo do que eu imaginava que era. Para mim, filosofia era tudo aquilo que você parava para pensar no significado, não sempre de uma forma literal, mas talvez até de uma forma poética. Eu achava que filosofia era só isso. Agora, acho que também é isso, mas não só isso.

Filosofia parece ser bem interessante de se estudar.

Sobre a materia Filosofia, é uma materia muito complicada pois aprofunda muito e confunde. Sobre a aula passada não lembro muito, mas sobre o ano passado lembro um pouco, uma materia dificil que precisa se concentrar muito para conseguir entender.

O primeiro trimestre do ano passado foi dificil, mas deu pra entender, os outros ficou bem mais complicado e dificil de entender.

Na 1a aula, os levantamentos de ideias sobre o que é filosofia eu não entendi nada, na minha cabeça é como se aquelas ideias tivessem girando, e me deixando confusa, porque para mim filosofia basicamente é a explicação do mundo, numa forma mais poética, mais romantica. Mas eu sei que filosofia não é só isso, é muito mais complexo.

Mas a aula passada foi boa, eu gostei da aula, mas ficou tudo muito confuso, é como se tivesse girando as ideias, tipos querendo evoluir, mas pra mim as ideias não saíram do lugar.

Eu acho que filosofia é uma coisa muito complexa, pro poder se dizer O QUE É FILOSOFIA?!, pra mim essa pergunta não dá para ser respondida. Mas da para dizer o que filosofia, estudo, qual o objeto da filosofia, etc.

Na sexta-feira passada, após a aula de filosofia, o que eu senti foi que percebi que algo eu ia aprender, que eu não terei dúvidas, que a professora sabe o que diz e se ela não souber posso ter vontade de que ela irá atrás para me responder o mais rápido possível.

Mesmo que eu não saiba muito sobre essa matéria sei que nos próximos três anos me esforcarei para aprender algo e sei que você sempre estará ali para me ajudar.

Na primeira aula de Filosofia, discutimos o que era Filosofia, lembramos de filósofos como Descartes, Marx e etc. Chegamos a várias ideias, até que concluímos que Filosofia era um modo diferente de ver as coisas.

Ao sair foi bem legal, pois todos saíram discutindo coisas do tipo, que loucura essa aula. Ao chegar até conversei com minha irmã sobre como eram as aulas de filosofia e ela disse confusas mais bem legais.

Isso me despertou curiosidade.

A primeira aula de Filosofia realizada no dia 11 de fevereiro foi bem confusa para mim. Eu sempre ouvi falar de Filosofia, grandes pensadores e grandes frases, só que eu não possuía uma ideia certa de que é isso. Na primeira aula discutimos para saber seu verdadeiro significado e afinidade, só que eu não tinha argumentos para discutir. No início achei que deveria se tratar de uma matéria bem difícil, mas depois percebi que não seria se eu me esforçasse bastante e quisesse mesmo entendê-la. Pelo que discutimos sobre os filósofos, tive uma primeira impressão de que eles são meio loucos pelo fato de utilizarem palavras e frases difíceis e serem excessivamente inteligentes. Eu espero me identificar bastante com essa matéria pois gosto de frases significativas e que exigem bastante esforço para compreendê-las. Só estou com medo de ter um pouco de dificuldade, mas sei que consigo correr atrás.

A primeira aula de Filosofia para mim, foi meio confusa, pois tive que pensar além, construir uma definição com ideias principais. Comecei a pensar ideias amplas, Imaginar que Filosofia envolve significados, de tudo o que pode ser dado definição. A primeira impressão foi boa, tenho expectativas de que aprenderei mais coisas legais e confusas.

Na aula passada discutimos sobre o que a filosofia estuda, e nos entregou um texto explicando sobre a filosofia e filósofos.

Depois da aula, fiquei curioso sobre o que estudaríamos sobre a filosofia. O texto que ela nos entregou, li e achei bem interessante o assunto que nos explica a relação das coisas. Embora já tinha estudado ano passado, é bom rever novamente o assunto, assim posso aprofundar e compreender a filosofia.

Eu não lembro muito, pois eu estou com muito sono hoje e na aula anterior foi falado dois que já morreram. A também foi falado de todo o que será feito no ano todo e eu fala a sim não dá, beleza fuiiii. FIM.

Saindo da minha primeira aula de filosofia que foi no dia 11/02 uma sensação estranha pois nunca tinha tido uma aula de filosofia.

Tive a sensação de que vamos aprender muita coisa nova como os grandes pensadores como o Marx, Leon e o Tolstói e muitos outros. Vamos estudar a filosofia em um modo mais específico, ir profundo na

filosofia da vida ter várias teses e visão de um modo diferente sobre as coisas, descobrir modos diferentes sobre o acontecimentos da vida.
Além de que vamos descobrir o sentido da palavra amor.

Ao cabar a primeira aula, eu tive a impressão que a matéria é legal, que vamos aprender muitas coisas novas, e expor muitas coisas.
Na primeira aula já tivemos um contato com a matéria, fizemos uma atividade que falamos o que achamos que é a filosofia. Tiveram muitas opiniões umas erradas e outras certas, pois esse foi o nosso primeiro contato com a matéria, tive a impressão que a matéria é um pouco complicada, mais temos que passar por muitos obstáculos em nossas vidas para obter resultados positivos no futuro.

Ao meu ver, a Filosofia é um modo poético de analisar e explicar as coisas existentes. De uma forma confusa, a minha visão de filosofia foi essa, mas também a aula anterior me instigou a aprender mais.
Minha impressão sobre a primeira aula de filosofia foi:
A minha sensação ao sair da aula foi um pouco dúvida, não havia entendido muita coisa sobre a matéria. Porém, eu saí com algumas certezas, como por exemplo a de que filosofia é uma ciência que faz muitos questionamentos ao estilo de vida que temos.
Após sair da sala além de ficar com dúvida senti mais curiosidade e também um pouco de alegria por ter tido a primeira aula de filosofia da minha vida; fiquei feliz por embora não entender todo o conteúdo, participei das discussões e me esforcei para entendê-los.

Minha opinião sobre a aula passada, foi que a aula foi legal, bem interativa, informativa, mas me deixou um pouco confuso.
Mas no final das contas eu entendi que a filosofia é um modo diferente de observar e justificar as coisas e atos existentes no Mundo.

Eu não entendi nada que foi dito na aula passada.
Só entendi que existem filósofos, que podem ser pensadores que se expressam de forma diferente de pessoas “normais”. Eu ainda não sei o que é exatamente o que é filosofia.
Espero aprender o que é filosofia.
Deu pra perceber que filosofia não é algo tão simples, e que precisa de muita concentração.

Na aula passada discutimos sobre o que a filosofia estuda, e nos entregou um texto explicando sobre a filosofia e filósofos.
Depois da aula, fiquei curioso sobre o que estudaríamos sobre a filosofia. O texto que ela nos entregou, li e achei bem interessante o assunto que nos explica a relação das coisas.
Embora já tinha estudado ano passado, é bom rever novamente o assunto, assim posso aprofundar e compreender a filosofia.

Eu não lembro muito, pois eu estou com muito sono hoje e na aula anterior foi falado dois que já morreram. A também foi falado de todo o que será feito no ano todo e eu fala a sim não dá, beleza fuiiii. FIM.

Saindo da minha primeira aula de filosofia que foi no dia 11/02 uma sensação estranha pois nunca tinha tido uma aula de filosofia.

Tive a sensação de que vamos aprender muita coisa nova como os grandes pensadores como o Marx, Leon e o Tolstói e muitos outros. Vamos estudar a filosofia em um modo mais específico, ir profundo na filosofia da vida ter várias teses e visão de um modo diferente sobre as coisas, descobrir modos diferentes sobre os acontecimentos da vida.

Além de que vamos descobrir o sentido da palavra amor.

Ao acabar a primeira aula, eu tive a impressão que a matéria é legal, que vamos aprender muitas coisas novas, e expor muitas coisas.

Na primeira aula já tivemos um contato com a matéria, fizemos uma atividade que falamos o que achamos que é a filosofia. Tiveram muitas opiniões umas erradas e outras certas, pois esse foi o nosso primeiro contato com a matéria, tive a impressão que a matéria é um pouco complicada, mais temos que passar por muitos obstáculos em nossas vidas para obter resultados positivos no futuro.

Ao meu ver, a Filosofia é um modo poético de analisar e explicar as coisas existentes. De uma forma confusa, a minha visão de filosofia foi essa, mas também a aula anterior me instigou a aprender mais.

Minha impressão sobre a primeira aula de filosofia foi:

A minha sensação ao sair da aula foi um pouco de dúvida, não havia entendido muita coisa sobre a matéria. Porém, eu saí com algumas certezas, como por exemplo a de que filosofia é uma ciência que faz muitos questionamentos ao estilo de vida que temos.

Após sair da sala além de ficar com dúvida senti mais curiosidade e também um pouco de alegria por ter tido a primeira aula de filosofia da minha vida; fiquei feliz por embora não entender todo o conteúdo, participara das discussões e me esforçar para entendê-los.

Minha opinião sobre a aula passada, foi que a aula foi legal, bem interativa, informativa, mas me deixou um pouco confuso.

Mas no final das contas eu entendi que a filosofia é um modo diferente de observar e justificar as coisas e atos existentes no Mundo.

Eu não entendi nada que foi dito na aula passada.

Só entendi que existem filósofos, que podem ser pensadores que se expressam de forma diferente de pessoas “normais”. Eu ainda não sei o que é exatamente o que é filosofia.

Espero aprender o que é filosofia.

Deu pra perceber que filosofia não é algo tão simples, e que precisa de muita concentração.

ANEXO 10

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FILOSOFIA REALIZADO PELOS ALUNOS DO 3º ANO DO EM DE 2011

A respeito do curso de filosofia, acredito ser uma estratégia de estudo e conhecimento a partir de nossos pensamentos, verdade, etc. Acho que o curso tem como finalidade principal dar a oportunidade ao ser humano de questionar a si mesmo; de levantar hipóteses de soluções sobre aquilo que conhecemos baseando-se nas idéias de alguns pensadores/filósofos.

Acho que o curso é interessante, eu posso expressar minhas opiniões e também ouvir a de outros. Para mim, filosofia é como uma ferramenta de estudo, ela nos direciona e nos proporciona questões a se discutir. Um dos aspectos positivos seria este, o negativo é que muitas vezes o curso se torna maçante e confuso, e também cansativo. O conteúdo é bom, os textos são ótimos! Mas entendê-los é o principal objetivo, e esse objetivo muitas vezes não é alcançado. Creio que treinar o elemento de sumarização é uma maneira de solucionar esse problema. Treinando é que se pode aprender. E eu acho que conforme o esforço de cada aluno, a filosofia pode-se tornar algo construtivo! Como sugestão, acho que poderiam haver mais debates entre os grupos, apresentações de slides, livros para compreensão e mais aulas dinâmicas (filmes, saídas, etc, jogos).

As aulas de filosofia de um modo geral trazem conteúdos que podem interessar os alunos contanto que eles estejam entendendo. Muitas vezes, as aulas acabam sendo muito densas, pois há bastante explicação do conteúdo e poucos momentos em que podemos sintetizar aquilo que absorvemos na própria aula, que seria um momento nos qual os alunos poderiam tirar suas dúvidas com a professora.

Outro problema que vem com as aulas pesadas e carregadas é a facilidade com que os alunos irão se dispersar. Se os alunos perderem uma parte da explicação por estarem desatentos não irai entender a explicação seguinte. Dessa forma, poucos alunos participarão de fato da aula, já que muitos se cansarão rapidamente ou desistirão por não compreender o conteúdo.

Em relação às atividades avaliativas e outras atividades, seria melhor para que o aluno pudesse tanto por em prática aquilo que aprendeu quanto ter um melhor desempenho em suas notas.

No entanto quando os alunos estão compreendendo o conteúdo, participam mais, tornando a aula mais dinâmica.

O curso em geral traz aos alunos reflexões e diferentes maneiras de pensar um mesmo assunto (Ex. Descartes x Berkeley).

Começamos o nosso curso de filosofia tratando sobre a origem do universo, lêmos o livro tratando sobre Deuses e seguimos para a “alegoria da caverna” com o professor Fernando, ficamos praticamente 1 semestre tratando sobre o que é certo ou incerto.

No segundo ano estudamos a percepção e a existencia, usamos como referencia os filosofos Heraclito, Parmenides e Zenão.

No terceiro ano tratamos até então sobre Descartes e Berkeley, tratando sobre o real e sobre o “sobre natural”.

Estou gostando do curso apesar de ficarmos muito tempo tratando sobre os mesmos assuntos, porém, eu entendo que esta é a pratica da aula e só conseguimos prosseguir desta maneira.

Não tenho problemas com a professora, acho que ela é compreensiva, tira bastante as dúvidas e explica claramente.

Espero conseguir entender claramente o curso de filosofia até o final do ano.

Eu acho que as aulas de filosofia fluem bem, mas eu acho que as vezes a aula fica muita confusa e não consigo entender. A sumarização que você faz com os textos ajuda muito o entendimento do texto e o que quer dizer. Os aspectos negativos da aula de filosofia é que o curso muitas vezes ficam meio cansativo, pelo fato de ser praticamente a aula toda baseada em leitura e sumarização de texto, assim faz com que as pessoas durmam na aula e não entendam nada.

A relação aluno/professor professor/aluno na aula de filosofia é boa, pelo fato do aluno escutar o professor e o professor escutar o aluno.

Com o curso pude ver que a filosofia está em muitas das coisas que convivemos, filmes, jogos, desenhos, que nos dá uma visão diferente das coisas, com o que estou aprendendo este ano a compreender melhor os pensamentos dos filósofos.

Eu acho o curso um pouco complexo, os textos tem um palavreado difícil em algumas vezes, mas eu acho que está é uma matéria que me faz criar muitos argumentos, ou seja eu gosto de criar argumentos, e também os “seminários” e projetos que são exigidos e essa é uma boa maneira de aprender a matéria.

Os aspectos positivos são os projetos e dissertações (sumarização) que são bons na hora da compreensão da matéria, já o aspecto negativo é a “aula parada”, quando a professora fica na lousa explicando e lendo textos, não é uma aula “dinâmica”, onde todos participam. Em muitas vezes a matéria não é dada por completo, ou seja em muitos casos falta matéria.

Eu acho que a professora deveria criar aulas mais “animadas”, que exijam a participação do aluno, passar a matéria em slides, mais lições de casa.

Eu acho também que deveriam ter mais debates!! Pois ajudam na argumentação e isso é muito bom”

O curso de filosofia é importante pois ele nos ajuda a exercitar a nossa mente, auxilia na organização de nossas ideias e nos treina para sabermos nos expressar melhor.

O que eu acho positivo na aula é a leitura detalhada que nos ajuda a entender bem os textos que são bastantes complexos.

O que eu acho negativo é a pouca quantidade de exercícios avaliativos, eu acho que deveria ter mais atividades para ter mais notas para fechar o conceito final.

A única coisa boa mesmo e significativa que o curso de filosofia me proporcionou na vida foi o exercício de sumarização de textos, no qual eu consegui organizar minhas idéias em varios textos, não só os de filosofia.

Achei essa atividade legal porém a maioria não é tão interessante, ia ser legal se estudássemos temas mais interessantes p/ nossa faixa etária ou filósofos conhecidos. Gosto de aprender sobre filósofos que são meio psicólogos, que invadem a mente humana. Eu ia ficar feliz de aprender isso.

As aulas de filosofia proporcionaram um clima/ambiente agradável para quem que prestar atenção na aula isso seja possível. Pelo fato da professora ser exigente em relação ao silêncio ela consegue de diferentes formas obtê-lo e então trazer para a sala de aula um ambiente agradável e de estudo. Sem que tenha aquele falatório, que incomoda e atrapalha a concentração, o tempo todo.

Os temas tratados nas aulas são interessantes porque não dizem a respeito apenas na teoria. São temas aplicáveis para situações do dia-a-dia e que nos põem em momentos de pensamentos, também fora da sala de aula. Algumas vezes, durante as aulas tivemos Descartes e Berkeley como assunto, fiquei pensando que eu nunca tinha parado para refletir onde a realidade está, nos sentidos ou na razão.

Os temas tratados nas aulas e alguns métodos de como dar o conteúdo são corriqueiros encontrarmos em outras matérias e fora da vida escolar. Como leitura atenta dos textos para que possamos obter um entendimento certo sobre o que o texto traz.

O raciocínio filosófico é construído paulatinamente e eu, de acordo com as produções (filmes e livros) da minha geração estou habituada a receber as informações rapidamente, como nos livros atuais em que a trama se desenvolve tão mais rápido do que num livro do século 19, em que a trama se desenrola vagarosamente, tal como acontece na filosofia. O raciocínio se desenrola aos poucos. Muitas vezes essa característica da filosofia faz com que eu me desinteresse das aulas, devido a ansiedade e o hábito por receber as informações ligeiramente. No entanto, ultimamente ao entender que essa é uma característica da filosofia estou controlando minha ansiedade e os últimos assuntos conseguiram prender minha atenção de tal forma que me deixavam com vontade de ver as “cenas dos próximos” capítulos, apesar de demorar em construir o raciocínio.

Eu acho que o curso de filosofia é algo importante para minha vida, pois com ele consigo desenvolver muito melhor o meu modo de raciocínio e análise em leituras de textos, não só de filosofia, como também nos textos de outras matéria.

O raciocínio que eu desenvolvi também me ajuda muito em assuntos pessoais de vários tipos, que surgem na minha vida em diversos momentos. Facilitam, ou não, na hora de tomar decisões importantes em minha vida.

O curso avança meio lentamente em relação aos demais cursos, mas esse é um ponto positivo, pois assim é possível discutir bem todos os assuntos que surgem. A técnica de leitura de textos eu acho ótima, pois permite analisar detalhadamente o que o autor quis transmitir e me permite ver que há textos em que a minha primeira compreensão é totalmente diferente do que o texto realmente quer dizer.

Com essa técnica de analisar o texto de forma mais detalhada adquirida eu posso utilizá-la nos demais textos das demais disciplinas, facilitando a compreensão e a futura resolução de exercícios.

O modo de trabalho da professora na aula é bom. A leitura e exercício de utilização da mente faz com que nós realmente utilizemos nosso raciocínio nesta e nas demais disciplinas. Após o trabalho com os textos haver um trabalho de fixação do conteúdo é muito interessante, ajuda muito na própria percepção de se houve um entendimento total do conteúdo.

Eu acho que a prova é boa mas não é totalmente necessária. Um trabalho de fixação é mais interessante de se fazer e eu acho que é um jeito melhor de verificar o entendimento do aluno sobre o assunto.

Obs.: Passe Matrix novamente no final do ano. É um filme muito bom. XD

O curso de filosofia acaba me proporciona uma visão melhor do mundo, a perceber questionar e refletir melhor sobre as coisas.

Os aspectos positivos da aula é que só na aula de filosofia temos o costume de fazer sumarização e aprender a fazer o texto dissertativo. Os pontos negativos é que temos muitos textos para ler em pouco tempo.

A minha relação com a professora não é boa discordo em muitas coisas que ela fala.

O curso se baseia em fases onde há uma leitura sobre as ideias de um determinado filósofo e a partir delas iniciamos uma ardua jornada de leitura do texto para entender-mos cada parágrafo, isso é bom pelo fato de compreender melhor as idéias principais do texto.

Um aspecto negativo é que demoramos muito para fazer essa leitura.

Os trabalhos em grupo ajudam a entender melhor o conteúdo.

Filosofia nesses 2 anos e meio me proporcionou um conhecimento e visão mais cuidadosa de coisas como a realidade, razão, fanatismo, sentimentos.

Filosofia também nos auxiliou a perceber coisas que estão aí na nossa frente porém não damos devida atenção, por exemplo a questão que depois que começamos fazer uso da razão não precisamos que nossos pais tomem decisões por nós mesmos.

Desses meses restantes para o fim do ciclo escolar espero ver, aprender muitas coisas em filosofia, e que essas coisas mudem meu modo de ver as coisas.

Poucas atividades avaliativas (professora poderia passar mais atividades individuais como seminários, fichamentos, provas, etc);
Professora procura certificar-se de que todos os alunos esta acompanhando a aula;
Explicações são detalhadas;
Conteúdos estudados se relacionam;

Eu acho que as aulas são lentas, o que faz com que a maioria dos alunos percam o interesse. As aulas mais dinâmicas (trabalhos em grupo/dupla, apresentações), para mim, são as melhores, as que eu aprendo melhor o conteúdo, pois são as aulas que participo ativamente.
O curso me proporciona o entendimento de várias coisas que antes pareciam só detalhes, mas que na verdade são essenciais.
Acho que a sala como um todo gostou do conteúdo sobre mitologia, eu gostei principalmente da “lenda” que as pessoas antigamente eram um corpo de duas cabeças, quatro braços e quatro pernas, que foram divididas e que vivemos para encontrar nossa metade.
Para mim, como a professora só faz esquemas na lousa, às vezes fica complicado para entender e/ou estudar depois.

Ah... Eu acho muito interessante a sua atitude de nos encinar a ler texto, repetindo exercícios diversas vezes. Porém algo que não gosto é que na hora da chamada que é um tempinho pros alunos converçarem , você da falta para quem não responde, porém ele não responder a chamada não quer dizer que no resto da aula ele não irá participar.

Acho que filosofia é uma matéria muito importante paraa o meu desenvolvimento e o de todas as pessoas, especialmente para a minha formação pessoal e acadêmica. Acho importante conhecer ideias, teorias e dúvidas de filósofos que viveram há tanto tempo ou nem há muito, e perceber como estão ligadas à situações de hoje. Por exemplo, ao estudar as paixões/afetos e como obtemos nosso conhecimento, notei mudanças em meu próprio pensamento e da maneira que vejo o mundo. O bom estudo da filosofia ajudará minha formação acadêmica pois ele me dá base argumentativa e oral que curso de gramática não ofereceria. Ele pode me proporciona conversas e discussões estruturadas em bases factuais com pessoas formas em nível superior e/ou cultas, o que me proporcionará melhores chances de emprego e o aumento do meu conhecimento pessoal.

Porém não é possível desfrutar desses aspectos do estudo da filosofia sem uma aula bem estruturadas, e, infelizmente, isso já ocorreu algumas vezes nestes dois anos de curso. Principalmente nas aulas do professor Fernando, tive dificuldade no entendimento da matéria, mas agora não me recordo dos exatos aspectos problemáticos de suas aulas.

Como acredito que temos um grande número de matérias no Ensino Médio (12, desconsiderando inglês que não curso) em um pequeno número de horas-aula (1h40 e apenas uma vez por semana), às vezes é difícil para mim lidar com os prazos de entrega das atividades e trabalhos, o que normalmente prejudica meu conceito final, pois não tento dar prioridade a nenhuma matéria em especial. Mas isso não é um problema estrutural da matéria e sim uma dificuldade pessoal.

Não vejo, nem consigo encontrar muitos problemas nas aulas de filosofia com a professora Marta, mas se eu tivesse que listá-los, poderia destacar um próprio da didática do curso e um que faz parte tanto do curso de filosofia quanto do curso de sociologia. No entanto esses problemas só retardam meu aprendizado, não o impedem. O primeiro problemas está no estudo dos textos lidos em aula. A análise que fazemos dos textos é muito boa e explicativa, mas eu acho que damos um passo muito longo ao sairmos da análise direto para uma sumarização ou seminário. Acho que deveríamos fazer exercícios de sumarização em textos ou extrações de textos mais “fáceis” até chegarmos nos textos “pra valer”. Acredito que se chega mais rápido e de melhor maneira no aprendizado se começarmos no 1º degrau e subirmos um por um, mesmo que sejam curtos, simples e possíveis de se pular todos com um impulso.

O segundo problemas, comum nas aulas de filosofia e sociologia, está mais na metodologia de ensino. Eu sinto que essas aulas são “tachadas” de “chatas”, pois, além de serem recentes no nosso histórico, não conseguiram ainda criar uma relação, um vínculo com os alunos. Em outras palavras, os alunos ainda são

muito “crianças” para um estudo tão culto, então deve-se equilibrar esses lados, aumentando, de alguma maneira, a capacidade de raciocínio e aprendizado dos alunos ou simplificando, e consequentemente perdendo parte do conteúdo, as aulas desta matéria.

Particularmente eu adoro filosofia. Eu sou uma pessoa que se pergunta muito pelas questões/problemas da vida. Eu gosto de descobrir o “porque” das coisas. Na escola, o curso de filosofia mostrou muitos assuntos interessantes, dos quais eu me interti muito.

Não achei nenhum aspecto negativo até hoje. E pontos positivos é de que abre nossos “horizontes”, alguns assuntos nos ajuda como um todo na escola, como o assunto razão.
Eu não tenho nenhum problema com a professora, é uma relação de respeito. Só recentemente que a professora desconfiou que eu copiei a lição de minhas colegas. E eu não copiei delas, só fizemos juntas, queríamos dizer a mesma coisa mas escrevemos de formas diferentes. Fiquei chateada, pois nossa discussão, nossos pensamentos de uma tarde juntas valeu nada.

Nesses quase dois anos e meio de curso de filosofia no ensino médio, aprendi algumas coisas que ajudaram a desenvolver meu pensamento filosófico, aumentar minha margem de conhecimento.
Os conteúdos são interessantes, uma boa grade curricular, mas acredito que as vezes eles levam um período muito grande sendo explicados, não saindo do mesmo assunto, o que devia agregar muito mais conteúdos.
Em minha opinião, os trabalhos em grupo como seminários e as vezes sumarizações auxiliam bastante no entendimento dos conteúdos, pois pesquisamos fazemos trabalhos de leitura o que ajuda muito, mais dinamismo, pois muitas vezes o que os filósofos dizem não é possível de se entender de primeira e só a partir de uma explicação elaborada que todos acompanhem.

Para mim, o curso de filosofia me proporciona uma melhor interpretação de textos, onde aprendemos a sumarizar, algo que não tínhamos o costume de fazer e agora temos, e conseguimos entender os textos.
Os aspectos positivos que eu acho que existem no curso são as novidades, pois o que fazemos nos textos de filosofia não fazemos em matéria nenhuma.
Os aspectos negativos que eu encontro são a grande quantidade de textos que lemos, o que resulta em não conseguirmos terminar muitos deles.

Na minha opinião o curso é desgastante quando ficamos várias aulas seguidas discutindo sobre um determinado texto. Acho que a classe se envolve mais quando precisamos sumarizá-lo e apresentá-lo.
Quando precisamos entregar alguma atividade sobre o texto também é bom, porque a partir daí a professora pode pegar dúvidas gerais da classe e esclarecê-la para todos, pois, como dito anteriormente, comentar parágrafo por parágrafo durante três aulas desgasta.
Esses são os aspectos que para mim são os principais a serem discutidos.

O curso de filosofia tem e teve uma grande importância, pois faz com que todos exercitem suas mentes que auxilia na organização de nossas idéias e no pensamento racional, por isso este curso não tem uma grande irrelevância, pode até apresentar alguns pontos fracos, mas nada que prejudique a nossa compreensão.

A aula de filosofia é uma aula que exerce muito o pensamento, portanto, acho que quanto mais “animada” for a aula, melhor. Ou seja, apresentações em power point, montagem de grupos em sala com o professor auxiliando os alunos. Também acho bom fazer sumarização em casa, porque aí aprendemos a ir lendo, parando e entendendo o que aquele parágrafo quer dizer. Por mais que seja importante, acho que as aulas em que só a professora fala e explica fica muito pesada e as pessoas acabam dispersando.

Sobre a minha vivência com a filosofia ao longo do Ensino Médio, digo que faria falta a ausência desse curso na grade curricular do EM. Primeiramente, é importante dizer que a contribuição da filosofia transcende a escola, e é perceptível seus efeitos na relação com as diversas instituições e pessoas que interagem conosco a cada dia. Seja na exposição de idéias por parte de professores ou amigos, seja na análise de conceitos diversos que compõe ‘as coisas’. De certa forma a filosofia e o seu curso atingem o objetivo de reflexão do ser e suas interações. O curso consegue propor uma reflexão do ser humano que sem esse curso seria pobre e imatura, através de caminhos já percorridos pela pesquisa de filósofos. Como ponto negativo, acho que falta uma advertência no início do curso para os alunos informando que as ideias que eles verão não são as únicas existentes, e que por isso há frequente debate entre idéias diversas. Digo isso pois vi colegas adotarem todos os pensamentos que lhe eram passados, se viamos Descartes ele adotava uma posição racional. E se víamos Berkeley ele era empirista. É preciso salientar mais no começo do curso o que é adotar uma posição de ideias e como o aluno deve enfrentar essa exposição a filosofia.

Bom, o curso me proporciona um vasto conhecimento sobre a matéria proposta. As matérias são muito bem explicadas, mas as vezes as explicações são demoradas e eu fico com sono. Resumindo, tudo foi relevante.

ANEXO 11

DEPOIMENTOS DE EX-ALUNOS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO 2001-2010

A EXPERIÊNCIA COM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Solicitação de depoimento:

Olá Ex-alunos da EA!

Estou concluindo meu trabalho de Mestrado aqui da FEUSP sobre Ensino de Filosofia. Trata-se de uma pesquisa em Educação sobre a proposta de ensino de Filosofia que vem sendo por mim praticada desde 2001 na EA. Queria muito poder contar com ajuda de vocês. Escrevo para pedir um depoimento sobre a experiência que tiveram no Ensino Médio com a disciplina de Filosofia.

A ideia é que vocês escrevam livremente, contando o que essa experiência significou, seja lá o que for... Não procuro elogios, mas depoimentos sinceros que digam o que essa experiência representou, o que ficou ao término do curso, o que marcou, pra o bem ou para o mal. Pretendo confrontar esses depoimentos com os percalços por mim encontrados nesses anos de trabalho e as soluções que foram sendo encontradas para os obstáculos que se apresentavam no dia-a-dia da sala de aula, e através dessa análise, sistematizar uma reflexão sobre o caminho que esse curso vem tomando ao longo desses anos. Nesse sentido, escutar quem ficou do outro lado (os alunos) é fundamental.

Pensei num texto breve, simples, despretensioso, crítico e sincero, ao mesmo tempo. Pode ter o tamanho que vocês quiserem. E que fique bem claro: é um depoimento, não é um trabalho escolar, e digo isso porque sei que para alguns talvez possa ser difícil separar a relação professor-aluno que se estabeleceu ao longo desses anos com a posição de pesquisadora na qual agora me apresento. Estou em busca de opiniões pessoais, com toda franqueza possível.

Ficarei imensamente grata se vocês puderem me ajudar enviando, para meu email mvitoria@usp.br, seu depoimento. Por favor, coloquem o nome completo, indiquem o ano em que concluíram o EM, sua atual profissão e/ou atividade, e quando houver, formação superior e nome da instituição em que se formou.

Se vocês ainda tiverem contato com outros ex-alunos, mesmo que de outras turmas, por favor, reencaminhe essa mensagem a eles. A contribuição de vocês é fundamental para essa pesquisa.

Abraços,
Marta Vitória de Alencar
Profa. Filosofia EA/FEUSP

DEDPOIMENTOS DE EX-ALUNOS

Ensino Médio de 1999 a 2001

Sou Arthur Rodorigo de Barcellos da turma que se formou em 2001. Eu vou colocar aqui alguns relatos que eu me lembro das aulas de filosofia no período de ensino médio entre os anos de 1999 até 2001.

Quando iniciamos o ensino médio, pela primeira vez tivemos contato com a disciplina de filosofia. Na época eu fiquei bem curioso para saber do que se tratava mas não tinha professor para dar a matéria porque o professor que dava essa aula nos anos anteriores havia saído. Me lembro que logo entrou uma professora chamada Silvana e iniciou uma metodologia bem diferenciada das outras matérias. O principal objetivo da metodologia adotada pela professora era fazer com que os alunos tivessem senso crítico tanto nas avaliações quanto no conteúdo a ser ensinado. Os alunos eram ouvidos e as regras da disciplina era decidida em conjunto. Tudo era bem interessante porque pela primeira vez eu tinha a sensação de que nossos pensamentos tinham valor e que deveríamos chegar em um consenso para chegar em um "bem" comum.

No ano seguinte a professora Terezinha que substituiu a Silvana que havia saído, iniciou outra metodologia mais tradicional com textos mais complexos, isso acabou gerando uma série de conflitos com os alunos. A maior parte das aulas era ocupadas com brigas e desentendimentos entre os alunos e a professora. Naquele ano não posso dizer que teve muito aproveitamento das aulas de filosofia exceto quando fazíamos atividades.

O ano de 2001 tivemos outra mudança de professora. A professora Marta entrou substituindo a professora Terezinha com uma metodologia semelhante a da professora Silvana em 1999 mas com mais conteúdo. Me lembro que tive muitas dificuldades com os textos complexos que tínhamos que ler e fazer e fazer fichamentos, mas tive a grande oportunidade de fazer um trabalho em vídeo junto com o grupo. Eu achei muito interessante a ideia de fazer trabalhos em formas diferenciadas. Ainda tive dificuldades no final do curso pois a ideia de trabalhar com respostas mais subjetivas me deixavam confusos. Acho que o período do meu ensino médio foi de transição e repleto de mudanças, acredito que isso fez com que não tivesse ficado bem claro o conteúdo das aulas de filosofia gerando essas dificuldades.

Marta!!! Quanto tempo!!! Que bacana poder participar de sua pesquisa e assim também partilhar da minha experiência em suas aulas, que fundamentou e norteou minhas escolhas depois do colégio. Me formei em 2001, e apenas neste ano tive aula com você. Apesar de não serem memórias claras, posso dizer que constituíram minha formação de forma essencial. Meu primeiro exercício real de escrita aconteceu nessas aulas, mas não aquela escrita comumente solicitada, onde um tema era definido e um caminho a ser percorrido praticamente descrito, não, o que aconteciam eram momentos de escrita onde podíamos (e devíamos!) formular e reformular, de escrita criativa, crítica, auto-corretiva, enfim, textos que fossem capazes de conter hipóteses e argumentações. Além disso me lembro de ter tido uma perspectiva ampla sobre o "surgimento" da política e seus caminhos, que trago comigo até hoje. Na universidade (fiz Pedagogia na Unesp – Araraquara), a disciplina que mais me chamou atenção a princípio foi Filosofia da Educação, ministrada pela professora que orienta minha pesquisa até hoje. Tenho certeza que me chamou atenção porque havia me identificado com a disciplina no colégio, me remeteu sem dúvida a ela. Depois fui participar de um grupo de estudos em Filosofia para Crianças (GEPFC), do qual faço parte até hoje, e minha pesquisa de mestrado (em Educação Escolar) - , que defendi na UNESP em setembro de 2009 também foi em Filosofia. Trato do conceito de subjetividade em contextos de privação de liberdade, unindo literatura – Dostoiévski, e autores franceses – Foucault e Deleuze. E é engraçado que me lembro dos seus comentários em relação aos meus textos até hoje e durante a escrita da minha dissertação ele também estavam lá!! Ah, não sei se minha experiência ajuda, mas posso afirmar, que aprendi a escrever nas aulas de filosofia dadas por você, e sou suspeita porque acabei seguindo adiante por uma grande afinidade com a matéria! Ainda quero fazer outra graduação...rs Ah, hoje em dia sou diretora de escola concursada, com uma escola de Educação Infantil, e estou prestando doutorado, também em educação, mas com foco em filosofia da educação.

O ensino de filosofia na Escola de Aplicação da FEUSP no período em que cursei o ensino médio (1999 a 2001), foi muito prejudicado pelo fato de haver troca de professores em todos os anos escolares e de problemas pessoais entre os membros da turma que não são cabíveis de serem citados neste presente depoimento.

Em 1999, no 1º ano do EM havia uma boa professora de Filosofia, pelo que eu me lembro, a temática da disciplina era sobre Mitologia e Filosofia greco-romana. Esta professora saiu da escola por um motivo que não ficou claro na época.

Em 2000, no 2º ano do EM, as turmas de ensino médio ficaram prejudicadas pelo fato de ter tido uma professora que não sabia lidar com os problemas da sala de aula, as aulas não rendiam, não houve avanços no conteúdo programático, os alunos rapidamente perderam o respeito com ela e a rejeição foi total contra ela.

Em 2001, no 3º ano do EM, foi o ano em que a professora Marta entrou nesta escola, com ela, houve uma retomada do conteúdo programático feito no 1º e 2º ano do ensino médio e uma pequena introdução sobre filosofia moderna.

O ensino de Filosofia na minha turma ficou muito restrito a Filosofia antiga Greco-romana e mitologia. Senti falta de maior exploração sobre a filosofia moderna e contemporânea e de filosofia oriental.

A experiência que tive cursando filosofia no 3o. ano do colegial foi no mínimo diferente, até então não tinha tido contato direto com esta área do conhecimento humano, e no começo confesso que me trouxe estranheza não conseguia encaixar exatamente o que eu precisava fazer, ou mesmo o que a professora do curso esperava como resultado final. Assim sendo a matéria se apresentou desde o começo como uma oportunidade de ser indagado, questionar e frequentemente ser questionado, levando a investigações sobre as respostas do ser humano que até então se apresentavam como veladas, sem a menor possibilidade de questionamento, ou seja, isto é assim e pronto, o homem é assim e pronto, o homem é mal e basta, o homem é bom e é o suficiente.

Ao decorrer do ano percebi durante as aulas que não é bem por aí, o homem não é o lobo de si mesmo, nem é somente o ambiente que forma o homem, as coisas não são somente pólos negativos e positivos, e a verdade passou a ser constantemente relativa a cada situação.

Sai da escola com uma bagagem teórica muito valiosa, mas pude durante os anos enxergar na prática o que é o ser humano, o que leva-nos a ser ou a querer algo. Comecei a me auto perceber melhor e até mesmo as pessoas que me cercavam sem fechar os conceitos e conclusões precipitadas, estudei administração de empresas, onde uma das competências desenvolvidas é gestão de pessoas, ou seja lidar com as mais profundas motivações do ser humano e como podem ser usadas para aumentar a produtividade no ambiente de trabalho, sem dúvida essa matéria de filosofia facilitou muito este caminho. Continuo sem muitas respostas, mas descobri também que muitas delas não existem, pois o ser humano é complexo e extremamente esférico, mas uma matéria de filosofia não chegaria a conclusões exatas, exatamente por que é uma matéria humana.

Hoje confrontando a geração Y no ambiente de trabalho, tenho uma facilidade ampliada para lidar com as diferenças e a transição entre os pólos que acontece freneticamente na consciência humana. Mas continuo tentando entender melhor o que somos de forma "carnivorosamente" antropofágica, mas estou longe de conclusões, e nem as quero, e talvez nem as precise.

Posso seguramente colocar essa materia como uma das fundamentais, como matemática, português e história, sou muito grato e se tenho alguma critica a fazer é de que um ano foi muito pouco para mim.

Já se vão 10 anos que me formei, na Turma de 2001. Fui, provavelmente, a primeira turma da professora Marta. Me lembro muito claramente dos debates acerca de Hobbes, Rosseau e Locke. Lembro de debater e procurar entender a fundo estes autores, e, conseqüentemente, o contratualismo.

A impressão que tive nos anos seguintes, é que quase ninguém havia aprendido, ou então debatido, estes temas na escola. Não havia grande compreensão (embora houvesse conhecimento) sobre o tema. Isso ocorreu tanto no cursinho, no ano seguinte, quanto na faculdade.

Eu sou suspeito para falar, porque gosto muito da matéria e me sentia muito atraído pelo formato da aula, onde podíamos – após leitura de texto - debater livremente os temas e concluir sobre eles, e (isso é engraçado) não me sentia intimidado pela presença da professora no debate (o que não é usual).

Certamente, desde as aulas, pude sopesar a importancia especial do tema “contratualismo” na sociedade

em que vivemos, e isso fazia da aula e do tema menos distante de nossa realidade. Ademais, na faculdade pude notar especialmente como os temas eram interligados às idéias de formação de Estado e Direito. Recebi elogios na universidade pelo raciocínio crítico, e a EA recebeu pela educação que me foi dada. Certamente isso tem relação com estas aulas (até porque mencionados elogios vieram do professor de Filosofia do Direito)

Claro que 10 anos depois, uma faculdade e uma pós graduação em Direito (alem de um estudo especial que vem sendo feito por mim na tentativa de ingressar na carreira diplomática) é possível perceber como muitas daquelas análises eram curtas e pouco complexas. Porem é preciso notar como elas eram críticas, e compatíveis com um garoto de 16/17 anos.

Sinteticamente posso afirmar que aquelas aulas me ajudaram a desenvolver um método crítico de acúmulo de conhecimento do qual nunca consegui me desvencilhar, de tal modo que até hoje meu melhor modo de aprender é lendo e debatendo as idéias lidas.

Ensino Médio de 2000 a 2002

No ônibus, voltando pra casa, assim que eu conseguia me sentar em algum banco, abria aquela apostila enorme de filosofia e tentava ler. Lembro claramente de um momento desses, em que cada frase do Rousseau me fazia parar, pensar, tentar entender e voltar pro começo do parágrafo. Mas lembro da minha sensação de estar sendo desafiada, e topar o desafio daquelas leituras. Essas imagens sempre voltam quando estou sentada, diante de algo difícil tentando me concentrar em ler e entender – Derrida que o diga! Tenho certeza de que não foi fácil, em muitos momentos, ter que me dedicar à leitura de contratos sociais, mas ao mesmo tempo, sei que isso ficou muito marcado em mim. As reflexões acerca do programa Big Brother, eu lembro, me contagiaram de uma forma que talvez eu não possa expressar em palavras. A sensação maior, talvez seja de poder sair de um comum de pensamentos e críticas às quais já estávamos acostumados na rotina da escola... principalmente se pensamos que as aulas de filosofia anteriores foram em muito decepcionantes.

Se é pra falar das marcas que ficaram, posso afirmar que pra mim foram muitas. No curso de psicologia, nas aulas de sociologia ou filosofia da faculdade, ou até mesmo agora, nas aulas que preparo pros meus alunos, bebo dessa minha experiência para poder refletir sobre a minha prática. As salas em roda, as regras, os textos e as discussões.... tudo isso está ainda hoje presente em mim, e acho que nas mais diversas formas. É mais interessante pensar que, nisso tudo, mesmo que eu vá procurar na memória longe, longe, não consigo me lembrar de situações em que as aulas de filosofia não faziam sentido, ou me incomodavam. E então, se eu entendo que uma aula boa é aquela que deixa marcas, opera rupturas e produz novos afetos, sou convidada a pensar que as aulas de filosofias que tive no Ensino Médio da Escola de Aplicação foram importantes na construção dos meus caminhos e na produção de afetos que hoje me orientam.

Bom, o que posso dizer é que naquela época, as aulas de filosofia só reforçaram as convicções e valores pessoais em que eu estava começando a acreditar. Eu estava passando pela típica rebeldia de adolescente sem causa, e foi quando o "sem causa" virou alguma coisa. As reflexões sobre os valores das pessoas, comportamento e a realidade, me causaram muitos transtornos, principalmente familiares. Mas hoje agradeço por ter tido acesso a esse conhecimento, por ter questionado, acreditado, e lutado a favor de minhas crenças.

Me lembro que a época que estudei com mais intensidade foi por causa do livro "Admirável mundo novo", simplesmente amei, refleti, e ainda me lebro dele quando certas coisas acontecem atualmente em minha rotina ou em qualquer lugar, virou um livro de cabeça, e que eu indico pra todos amigos que me perguntam: Me fala um livro pra eu ler?

Eu tive o meu primeiro contato com a filosofia com o clássico "O Mundo de Sofia" na 8ª série e fiquei esperando ansiosamente pelo curso do colegial. Acontece que de cara a minha turma pegou uma professora que tinha muito conhecimento, mas nenhuma didática. Tanto reclamamos que a escola desistiu dela e a essa altura eu já estava desanimando de saber sobre filosofia. Foi aí que você chegou! Acho que

está lembrada que eu não era a melhor aluna, tinha muita preguiça então deixava de fazer alguns trabalhos, mas eu adorava participar da sua aula, porque tinha bons textos (que eu guardo até hoje e usei muitos na faculdade) e me trazia muitas reflexões. O que eu mais gostei foi que sua aula tratava de assuntos do momento, como o “reality show”. Quando entrei na faculdade (fiz pedagogia na São Camilo) eu me senti super preparada pra as aulas de filosofia da educação (foi mamão com açúcar), porque os filósofos em sua maioria eu já tinha estudado com você. Também a que se considerarem as habilidades necessárias para o estudo acadêmico que não só você, mas a maioria dos professores da E A trabalhavam na época como, por exemplo, os fichamentos de texto e as discussões em grupo. No curso superior a maioria esmagadora da minha turma não tinha essas habilidades o que tornava o curso desestimulante. O meu vínculo com você não era muito afetivo e íntimo porque te achava muito brava e me sentia envergonhada por estar sempre devendo algum trabalho, mas hoje sei que você era muito sério e eu te admirava mesmo assim, pela sua competência e sabedoria. Foi engraçado como ler este seu pedido mexeu comigo, tanto que até sonhei que tinha voltado pra Aplicação e eu pensei no sonho porque eu estava lá se estou fazendo pós-graduação (1º semestre de psicopedagogia no instituto Sedes Sapientiae) e meus amigos me disseram que eu tinha que refazer umas aulas se não meu diploma do 1º grau não ia valer. Me levaram pelo prédio novo até chegar na sua aula e aí eu entendi que estava sonhando e que eu queria reviver a sua aula pra te contar como era! Hehehehe foi muito legal! Bom, espero ter te ajudado! Um grande abraço e sucesso!

Na época eu era um péssimo aluno em qualquer matéria, hoje levo os estudos mais a sério, mas ainda não sou fã da matéria de filosofia, engraçado porque uma das coisas que mais faço na vida é ficar filosofando sobre tudo, esse é um dos motivos que me fazia ir mal nas matérias do colégio, eu tinha e tenho grande dificuldade em focar nas coisas e acabava viajando em meus pensamentos.

Uma coisa que não gostava e me dificultava na matéria é que eu odiava ter que decorar como os outros filosofavam, datas e nomes, eu nunca quis saber como eles pensavam, dou muito mais valor aos meus próprios pensamentos, meu próprio modo de ver a vida, gosto de tirar minhas próprias conclusões e ter minhas próprias interpretações dos fatos.

A matéria deveria se chamar história dos filósofos e não filosofia. Seria muito bom se a matéria estimulasse mais os alunos a filosofar por eles mesmos, infelizmente temos que saber certas coisas pra prestar provas de vestibular, mas acho que uma boa formação cria alunos pensantes e não robôs que decoram matérias.

Muitas vezes me questioneei sobre a importância das aulas de filosofia. Eu sempre soube que seguiria carreira na área de biológicas e aos 16 anos não conseguia entender muito bem o que faria com aquelas informações. No ano passado fui monitora de Bioestatística para o curso de graduação em nutrição e conheço a importância do conteúdo para a formação dos alunos, no entanto, eles não conseguem perceber isso no primeiro ano de faculdade. Hoje, percebo que a minha imaturidade me cegava, assim como cega esses alunos. Mesmo assim, acredito que aproveitei muito a matéria.

Hoje quando converso com outras pessoas sobre a época do colegial fico orgulhosa, pois poucas tiveram a oportunidade de entrar em contato com obras como as de Robespierre, Locke, Hobbes, Karl Marx... Lembro que na época com a abordagem empregada foi possível entender melhor o que aprendíamos nas aulas de história. Tudo começou a fazer sentido!

As aulas de filosofia de Marta Vitória durante o ensino médio na EA foram fundamentais para minha formação crítica de pensamento. Foi onde entrei em contato pela primeira vez com as teorias marxistas e os textos iluministas. Tais referências permearam minha vivência minhas vivências no campo escolar/acadêmico tanto quanto para minha construção artística enquanto performer. Marta sempre nos incentivou ao exercício crítico e criativo da filosofia dando-nos liberdade para debater os temas abordados de acordo com nossas realidades enquanto estudantes do EM: adolescentes com os hormônios e descobertas fervilhando.

Aulas de filosofia e Escola de Aplicação, uma combinação de palavras que me remetem a inúmeras lembranças e sensações. No transcorrer do tempo e dos rumos que tomamos muitas lembranças vão se dissipando pelo caminho. O que fica? Talvez apenas as lembranças mais significativas, mais marcantes. Mas o que faz delas as mais significativas e marcantes? Por que elas e não outras? Parece-me que esteja associado ao quanto internalizamos essas experiências, ao quanto elas são capazes de nos transformar. Filosofia?

As lembranças positivas em relação às aulas de filosofia que tive na Escola de Aplicação se sobressaem em relação às lembranças negativas. Minha intenção aqui não é bajular a professora que ministrou tais aulas, mesmo porque não creio que a importância de tais experiências estejam centradas na figura do professor. Penso que tenham ocorrido diversos encontros para que essas experiências vividas tenham gerado em mim tamanhos significados. O primeiro destes encontros eu diria que ocorreu muito antes de eu entrar na escola, pois já no ambiente familiar presenciei e, posteriormente, participei de discussões bastante filosóficas. O gosto por essa forma de perceber o mundo já existia em mim antes mesmo de eu tomar conhecimento de que era possível estudá-la. O segundo encontro eu diria que consiste na estrutura escolar a qual me inseri. A Escola de Aplicação sempre me representou um ambiente de grande aconchego, pela qual guardo ainda hoje imenso carinho. Ao meu ver, essa relação com o espaço favorece a ocorrência de experiências mais positivas e por isso considero esse um dos encontros. As pessoas com que compartilhei os meus anos de formação básica e, mais especificamente, as pessoas que me aproximei e tornei amiga representam o terceiro encontro. Acredito que essas pessoas também tinham algum interesse pelo filosofar e acho que podemos dizer que filosofamos juntos muitas vezes. Como quarto encontro aponto a fase que vivíamos: a adolescência. Nessa fase da vida temos, em geral, muita necessidade de questionar quase tudo, buscar novas explicações, contestar gerações passadas, enfim, acho que essa é uma fase bem propícia para aberturas filosóficas e, ainda que sejamos bastante imaturos, já temos capacidade de desenvolver raciocínios mais complexos. Por fim, o quinto encontro considero que tenha sido as escolhas da professora no conduzir a aula, e dou muita ênfase as escolhas dos textos e temas escolhidos para serem trabalhados, mais do que as escolhas didáticas adotadas (se é que é possível distingui-las!).

Lembro que realmente gostava das aulas de filosofia. Claro que haviam dias chatos, discussões desinteressantes e leituras cansativas, mas acredito que elas tenham sido bem menos significativas para mim pois não consigo exemplificá-las hoje, oito anos depois de terem ocorrido. Lembro, entretanto, sem precisar recorrer a anotações destes tempos, de termos tido discussões sobre os reality shows (que na época estavam começando a surgir no Brasil) e sobre totalitarismo, assistimos ao “Show de Truman” e a trechos do “1984”. Lembro de termos estudados Hobbes e Rousseau sobre a natureza do “caráter” do homem e sobre o surgimento da propriedade e lembro que eu fiquei admirada de perceber que, apesar de opostas, as duas teorias eram tão bem articuladas que eu concordava com ambas. Acho que foi aí que eu comeci a perceber que no mundo há muito mais interpretações do que fatos. Lembro de termos estudado o capitalismo e o socialismo. Não lembro quais eram as pessoas do meu grupo, mas lembro que tivemos que estudar e explicar para a classe sobre a “mais-valia”, não lembro quais eram os outros temas. Além das aulas, houve também um curso sobre paixões para alunos que se interessassem, não me recordo de muitas coisas, apenas que assistimos (ou lemos?) Otelo e que a virtude é o meio termo das paixões, falando a grosso modo.

Mas essas são apenas lembranças pontuais, o significado de se ter uma disciplina de filosofia no ensino médio vai muito além. Na verdade, quando estava na escola apenas gostava das aulas de filosofia, não conseguia ter dimensão do quanto elas iriam repercutir na minha formação enquanto pessoa. Hoje, concluindo minha formação superior, já consigo identificar algumas dessas repercussões, principalmente por cursar um curso de ciências biológicas, onde a maioria dos alunos tem pouca habilidade com as ciências mais humanas. Percebo que me diferencio da maioria deles na maneira como me relaciono com a Ciência. Para muito deles trata-se de um saber bastante exato e preciso, que seguem métodos e implicam em análises. Para mim são conhecimentos produzidos que envolvem interesses, concepções e valores específicos. Há sempre um querer entender por trás, o que move, um pensar sobre. Tenho a impressão de que essa repercussão concentra-se no olhar, na forma como passamos a entender o mundo e a nos relacionar com ele.

O meu depoimento provavelmente não vai ser o mais inovador, mas segue a descrição da minha experiência nas aulas de filosofia na EA. As minhas lembranças mais fortes são das apostilas de textos, que possuo até hoje, e que cheguei a utilizar durante a faculdade.

As aulas inicialmente causaram um impacto de estranheza, tanto pelos alunos como pelos pais, que desconheciam o que seria ensinado na matéria de filosofia, pois pelo menos na minha mente, filosofia era matéria de graduação que envolvia textos extremamente complexos e desinteressantes para adolescentes, mas essa primeira reação foi espantada com as aulas e apostilas planejadas.

Posso dizer que as aulas foram bem divertidas, pois os temas eram interessantes para todas as idades, desde do contrato social, direito ao ócio, big brother que estava na moda na época e permanece até hoje, infelizmente...

Um problema sério era a sala levar a sério as aulas, porque os alunos já estavam no clima de sair da escola e nem queriam mais saber de nada, só queriam o diploma. Então, ler textos críticos não estavam nos planos da maioria dos alunos, mas eu aproveitei bem...sempre gostei de ter uma visão crítica da vida e os textos eram um embasamento bem legal na época.

O fomento às discussões era uma tentativa muitas vezes frustradas de envolver os alunos, mas a tentativa foi válida. Mesmo que na sala os alunos não comentassem nada, do lado de fora haviam algumas rodas de conversa e discussões mesmo que sem fundamento, pelo menos na minha opinião, porque alguns palpitavam sem ter lido os textos.

Não vou me alongar porque este é apenas um depoimento, mas no geral a disciplina de filosofia foi uma novidade bem-vinda; apesar de alguns problemas com a resistência dos alunos em se envolver, resalto que todos os professores (inclusive os de educação física) tiveram que enfrentar alunos sem interesse; e como em todas as matérias, quem quis conseguiu aprender e aproveitar.

Qual a experiência que tive com a Filosofia?.. Hum.. O que eu posso falar é que eu sou meio suspeita pra dar algum depoimento sobre esse assunto. Desde o começo eu me apaixonei. Lia tudo o que era pedido, me empenhava em discutir e cada vez mais me achava dentro das discussões. Não sei se eu estava aberta á experiência de discutir e aprender sobre o que era e o que se estudava em filosofia, mas eu sei que foi muito fácil pra mim, fluiu tudo muito bem. Acho que foi uma junção de estar formando um pouco da minha personalidade + curiosidade imensa sobre o mundo + a professora soube trazer e lidar com as temáticas perante a turma (ou, pelo menos, parte dela) + o meu gosto por leitura, ideias e saber o que os chamados "grandes pensadores" pensam e discutem sobre os assuntos mundanos.

Nunca tive dúvidas que eu gostaria de fazer Biologia na faculdade, mas por um momento pensei... faço bio pra viver e um dia faço Filosofia por prazer. Ainda não rolou, mas quem sabe...

Outra coisa é que o livro que eu mais amo, ouvi pela primeira vez numa aula de Filosofia. Assistimos partes do filme e, lembro que não tinha gostado muito do filme, mas tinha me maravilhado com o assunto e com a discussão que rolou depois na aula. Aí, fui, comprei, li e sou apaixonada até hoje. 1984, o livro mais foda! (desculpa pela palavra!). Super viciada em livros e em 1984, tenho 4 versões aqui em casa!hahah

Bom, acho que é isso. As aulas, as discussões, as problematizações, os temas, as opiniões... tudo isso me fez ver o mundo com olhos diferentes. Eu não tenho dúvidas de que toda aquela atmosfera me fez ser muita mais crítica com tudo. Saber pensar e analisar diferentes pontos antes de poder decidir. Posso falar que fiquei mais cética depois daquele momento de colegial e aulas que me faziam pensar e analisar criticamente pessoas, informações, ideias e meios de comunicação. Mas não acho isso ruim, me sinto muitas vezes não sendo uma idiota que aceita e concorda com tudo, o que eu vejo muito ao meu redor.

Não sei mais o que falar. Fiz todos os cursos extras que vc e os seus estagiários davam, adorava as aulas, me sentia muito instigada e desafiada nas suas aulas.

A principio é difícil pensar em escrever algo mais significativo sobre um curso que se passou a mais de 5 anos, porém ao para um pouco pra pensar existem diversas coisas que me vem a mente sobre o curso de filosofia.

A primeira coisa que recordo é que diferente de meus amigos que cursavam outras escolas publica e diziam que filosofia era apenas pensar "o que é a vida?" e que a "aula de filosofia não servia para nada" (palavras deles), tive a oportunidade (nem sempre por vontade própria, diria que na maior parte das vezes não por vontade própria) de ler textos de pensadores importantes da historia, como Locke, Rousseu, Maquiavel, Marx. Só esta oportunidade já é algo que hoje eu valorizo extremamente, e não apenas ler

estes pensadores, mas discutir suas opiniões, seus textos, e racionalizar em forma de textos próprios as ideias destes pensadores.

Me lembro ainda de um dos primeiros temas que abordamos nas aulas de filosofia, naquele momento, ano 2000, um novo programa entrava no ar o “Big Brother”, aproveitando esta oportunidade discutimos as questões ligada ao voyeurismo e tivemos a oportunidade de ter contato com o filme 1984 baseado na obra de George Orwell (me recordo até hoje que vimos o começo e o fim do filme, e fiquei extremamente brava com o não poder ver o meio do filme, que não consegui encontrar para alugar), desde então quero ler este livro, já consegui ler uma adaptação, já ganhei este livro em seu original, mas ainda não tive oportunidade de lê-lo por completo, fato que ainda me frustra.

De forma geral estas são as coisas que mais ficaram marcadas sobre o curso de filosofia.

Fui aluno da Professora Marta no ensino médio por 3 anos, acredito... Nunca fui de estudar muito, filosofia um pouco menos...achava uma matéria complexa, estranha, não me sentia bem... Porém, em filosofia se lê muito, e isso é importante tanto para o desenvolvimento da prática de leitura, quanto para entender o que os filósofos queriam dizer, pois eu tinha que ler cada texto, duas ou três vezes se quisesse entender um pouco... Mas com o passar do tempo, fui entendendo mais a matéria,a professora, mudei minhas atitudes e fico feliz de ser ex-aluno da professora Marta.

Aula de filosofia. Pois é, me lembro bem de quando soube que teríamos aulas de filosofia, eu estava indo para o primeiro colegial, e perguntas do tipo, para que serve? Onde vou usar isso? Ela vai me ensinar a pensar? Será que vamos sentar no chão e refletir sobre a vida, como nas aulas de Yôga? Passaram na minha cabeça.

E então uma professora jovem, que diferente da maioria, falava a mesma língua que nós, começa a discutir sobre os mais variados temas, entre eles, conhecimento se contrapondo a informação, amor e paixão, estado e sociedade, entre outros. Tudo isso, sinceramente me parecia vago, de certa forma inútil a primeira vista.

E três anos de reflexão e muito conteúdo se passaram, mas só depois que eles se passaram eu comecei a responder aquelas perguntas iniciais. Tenho hoje a filosofia como uma das mais importantes matérias do ensino médio, sim, ela ensina a refletir, e ainda além, ela principalmente me ajudou a desenvolver dentro da comunicação, a capacidade de construir argumentos.

Hoje sou formado em Gastronomia, talvez possa parecer não haver uma ligação clara tal qual a de meus colegas que se formaram em letras, história e outras carreiras das ciências humanas, mas a filosofia está tão ligada à gestão de empresas, aos hábitos de consumo e ao turismo e lazer, quanto às demais áreas do conhecimento científico.

Acredito ainda, que a habilidade de argumentação e reflexão crítica, é uma ferramenta que hoje me posiciona com um diferencial dentro da minha profissão.

Entendo por fim, que o estudo da filosofia me proporcionou igualmente a formação de uma personalidade mais ética e respeitosa.

Aproveito a oportunidade para agradecer a professora Marta. Obrigado!

"O primeiro contato que tive com a disciplina de Filosofia foi ao entrar no Ensino Médio, em 2001, e ao longo dos três anos até me formar pude tomar conhecimento de pensadores e suas teorias que ouço falar até hoje nas aulas da faculdade.

Aprendemos que as disciplinas de filosofia e história praticamente caminham juntas, e personagens marcantes da História Mundial, foram em muitos casos filósofos.

Claro que agora, olhando de fora os tempos de escola, posso dizer que na época por sermos jovens, talvez não tenhamos aproveitado como deveríamos ou o que é esperado de alguém que se dedicava inteiramente à escola. Apesar disso, passei tranquilamente por essa etapa e posso dizer que todo o ensinamento que tive ao longo do Ensino Médio, incluindo a disciplina de Filosofia, ajudou muito na minha escolha profissional, já que faz parte da mesma área, das humanidades."

Atualmente vejo a importância que foram as aulas de filosofia com a professora Marta, apesar de não importar na época, percebi que pelo pouco que aprendi, o resultado foi positivo. Hoje eu tento ver de maneiras diferentes os problemas, tanto na vida pessoal como na profissional, para depois buscar uma solução. Tento perceber também o que está por trás das idéias e de como elas se tornam ideológicas. Acho que isso me ajudou a construir um pensamento um pouco mais autônomo e autêntico. Enfim, acredito que as aulas de filosofia me fizeram um cidadão mais consciente com meu papel na sociedade, nas resoluções dos meus problemas e com um pensamento mais crítico.

Até escrever aquela redação, “Meu mundo, eu no mundo”, a Filosofia era um terreno ainda inexplorado. Filha de um sociólogo e de uma pianista, desde pequena fui rodeada de livros sobre ela, escutava “papos filosóficos” que eles travavam em jantares-cabeças, atenta, mas perdida. Até que, finalmente, chegariam (e sem pedir licença) os meus 14 anos.

Instigui-me e fui instigada desde o primeiro momento. Aquela nova professora, com sorriso de menina, faria acontecer. De supetão, discussões que já discutíamos, mas não tínhamos sequer idéia de fazê-lo. “Linguagem”, signos e sinais, simbólica e conceitual. “Instinto”, debate caloroso que levou ao pensamento e à razão. A “idéia de humanidade” versus o “ser humano”, coisa cultural e histórica. “Comunidade” e “Sociedade”, colocadas frente a frente e as famigeradas “cultura de massa” e “indústria cultural” fazendo chocar, assim como a complexidade das idéias de “poder” e “governo”. Em meio a isso tudo, tive o prazer de ser apresentada às aldeias de Frei Betto, e o maior Império de então levaria uma lição de Osama justamente em meio a uma aula de Filosofia.

Já totalmente envolvida, passei ao segundo ato. E que emoção descabida foi aquela sentida ao confrontar a tríade Hobbes-Locke-Rousseau, personagens daquelas conversas noturnas que eu ouvira e que agora tomavam formas de real. O homem lobo do homem, mas o homem que não é selvagem. A natureza do homem, o estado de guerra, o estado de natureza. O conflito, a violência, a guerra de todos contra todos e aquilo que extravasa o fundamento jurídico, o pacto social. Daí viriam os contratos, a justiça e a injustiça, os direitos e privilégios do soberano, a igualdade e a liberdade, a esperança e o conforto da propriedade privada, e a indagação se não seria Rousseau, aquele da “vontade geral”, um revolucionário. Mergulhamos ainda nas formas de governo, um olhar de revés para as experiências totalitárias e a queda livre sobre os reality shows (e Frei Betto, mais uma vez, admirado).

Chegando ao fim de meu ingresso inicial no mundo filosófico, a ousadia foi marcante. A nós foi proporcionado o contato com o famosíssimo Marx. Ah, quantas vezes o Manifesto Comunista teria sido confusamente invocado naquelas greves das quais, anualmente, participávamos. Luz no fim do túnel. Pudemos discuti-lo, refletir, interpretar por nós mesmos. Já aqueles complexos trechos de O Capital e dos Manuscritos econômico-filosóficos, tanto fizeram que para a cama iam comigo, em minha insistente teimosia por decifrá-los. A Ideologia Alemã nos alertaria para a reflexão sobre a consciência, e passando pelas questões do trabalho e da alienação, chegaríamos à discussão da lógica aristotélica e da dominação ideológica exercida pela globalização (e sim, mais uma vez, Frei Betto, que escancara seus efeitos). É então que, com a sua genealogia da moral, entra em cena mais um grande, Nietzsche. Da acirrada crítica dos valores morais, a nós seria proposta a discussão sobre o que seria a “vontade”, o “livre arbítrio”, sobre qual seria o valor da vida, e qual seria a sabedoria dos sábios (confesso que até hoje desconfio de Nietzsche, ainda que sempre atenta em olhá-lo além de seu rótulo “pessimista”). Válida também foi a discussão aristotélica sobre o mundo das paixões e das virtudes e, também, sobre a ética (Marilena Chauí já teria me envolvido, e continua comigo até hoje). Mas finalmente, e não sei se me engano (afinal, são 8 anos que me separam daquele tempo), finalizaríamos com Sartre, e seu existencialismo. Produzi um texto sobre ele, que infelizmente não tenho mais, mas do qual me lembro ter ficado orgulhosa por achar que tinha compreendido aquelas noções de “existência” e “essência”.

Enfim, filosofar como a mim foi proposto, com o paciente incentivo ao desafio que é “abstrair” (porque, ainda hoje, mesmo tornando-me “quase-historiadora”, assumo que abstrair é tarefa difícil e talvez a filosofia seja aquela que mais desafia), me fez e me faz olhar o redor com outros olhos, me inseriu no mundo da crítica e das questões universais. Deveria ser a filosofia não somente disciplina “obrigatória” de todo e qualquer espaço que vise formar uma pessoa, mas “naturalmente” tema diário na realidade de todos.

Filosofar. Faz bem.

No início do relacionamento aluno x professora, eu tive muita dificuldade com relação a matéria, isso automaticamente me fez perder o interesse no primeiro momento, mas depois em uma conversa extra aula, você me disse que a minha dificuldade estava em não saber fazer o que estava sendo pedido, e me incentivou bastante em procurar aprender e inclusive buscar me envolver mais durante a aula. Me lembro dos exercícios de recuperação os quais me ajudaram muito.

O seu interesse em querer me fazer aprender me despertou a vontade de querer entender a matéria, que não é tão simples assim, a complexidade e até mesmo a dificuldade em interpretar e conciliar as informações da matéria com o que está sendo pedido nos exercícios, acredito que faz com que muitos nem tenham interesse em entender.

Em primeiro lugar essa atitude sua já faz toda a diferença, porque depois mais tarde na faculdade fui aprender que o interesse é realmente nosso (aluno), porque me deparei com professores que não tinham o menor interesse em me convencer de que a matéria a ser estudada era importante para mim.

Depois, durante os três anos de aula, tivemos diversas passagens que até hoje me fazem lembrar, como por exemplo os filmes que assistimos o "Show de Trumam" e o "1984" que refletem muito o que vivemos hoje em nossa sociedade, a começar pela alienação que assombram as pessoas em tudo o que fazem. Um exemplo bem prático é o programa Big Brother, como pode milhões de pessoas simplesmente pararem suas vidas para assistir a um programa totalmente sem cultura, para aprender nada e nos levar a lugar algum.

Não me lembro de ter ficado algo negativo sobre a matéria ou sobre a forma que você lecionava, o fato é que, depois acabamos descobrindo, após algum tempo de experiência, de que tudo que vínhamos estudando sobre fatos ocorridos no passado, fazia parte do nosso presente e pior, faria mais ainda em nosso futuro... Não vivemos em uma sociedade livre, e sim totalmente alienada, não há democracia, mas sim limitações daquilo que nós mesmos nos impomos, enfim entre outras coisinhas a mais.

Além disto as suas apostilas são demais, me ajudaram durante a faculdade (Administração), tive algumas matérias e estudamos muitas teorias e muitas delas estavam em suas apostilas. A forma com que você compilou as teorias dos filósofos e também a comparação que fazia de um com outro, facilitava o entendimento. Nelas estavam trechos de vários livros sobre vários filósofos, textos, informações sobre a vida deles, enfim... me recordo que a apostila era montada de forma que pudéssemos conciliar a teoria de vários filósofos falando de um mesmo assunto, isso ajudava muito, porque ao fazermos a comparação de um com o outro acabávamos observando as diferenças entre eles, ou seja, a diferença ficava em destaque o que nos proporcionava um melhor entendimento.

Uma coisa que gostei também foi a forma que ensinava, parecia que era como se fosse uma historia, começo, meio e fim, a matéria estava sempre em constante evolução... Sempre havia uma ligação de uma matéria para outra, não me lembro de nenhum exemplo da matéria agora, mas me lembro que as aulas pareciam uma continuação da outra... O final da explicação de uma matéria, já era como se fosse o início da outra.. Quando eu perdia uma aula, sentia que na aula seguinte estava faltando algo... Eu gosto muito desse método de ensino, me identifico com porque eu acho que facilita o entendimento e faz com que quem tem interesse, corra atrás da matéria, para ficar por dentro das próximas explicações... Tinha uma frase que você dizia: "Pessoal, vocês entenderam até aqui, se alguém não entendeu pergunta, porque eu vou continuar a matéria!", Não me lembro se era com essas palavras, mas era mais ou menos assim. Isso ficou bastante marcado, porque quando eu sai de licença maternidade, a forma que você me enviava as matérias era essa, quando eu fiz as provas e também quando eu voltei as aulas, não me senti um peixe totalmente fora da água. Tive dificuldades sim, mas esse método de ensino contribui muito e contribui até hoje. Me ajudou muito na montagem dos meus trabalhos de faculdade e hoje me ajuda na elaboração de materiais para as reuniões que tenho que fazer com minha equipe de trabalho.

O que de fato posso dizer que ficou marcado é que aprendi a interpretar e ter uma visão sobre as coisas e os fatos de uma forma muito mais ampla, é claro sem contar o interesse em sair do colégio com sede de continuar estudando, sem dúvida o apoio que recebi não só seu, mas de todos os professores contribuíram e muito para formar a pessoa que sou hoje. Sinto saudades de suas aulas e se pudesse começaria a estudar isso tudo agora, com a maturidade que tenho hoje absorveria muito mais. Mesmo que eu seja ex-aluna ainda considero minha professora.

"Filosofia... Affe que coisa chata!" Provavelmente esse foi o pensamento que passou na cabeça de 29 entre 30 alunos na primeira aula do 1º ano do ensino médio de 2002, da EA. Aula pra pensar... mas pensar pra quê? Ir a escola não é só sentar na cadeira e decorar, decorar e decorar, pra mais tarde passar no vestibular?

Acredito que a ideia de que filosofia é uma coisa chata foi destruída logo nos primeiros meses. Embora desse trabalho ler os textos, e entendê-los (dava muito trabalho, mesmo!), acho que era prazeroso para nós, pré-adolescentes, podermos discutir e sermos levados a dialogar e falar o que pensamos. Tínhamos medo de estarmos errados, mas o desafio de entender e surpreender era maior. Acho que isso nos fez olhar para nós mesmos e vermos que podemos sim pensar em algo, fora do comum do que todos pensam diariamente.

E foram assim, os 3 anos que se passaram. Me fizeram aprender sobre Id, o mito da Caverna, BBB e Antônio Fagundes sofrendo com a confusão que os fãs faziam do seu caráter como pessoa e do personagem que ele representava, Cidade dos Sonhos, Clarice Lispector. Eu me sinto grata por ter tido a oportunidade de sentar em roda em aula, e falar o que eu achava sobre o que tinha lido. Tudo bem que a filosofia acabou fazendo alguns se acharem super intelectuais engajados (pobres meninos! rs), mas despertou a possibilidade de se perguntar se tudo o que vemos é realmente o que vemos e se vamos aceitá-lo assim, sem contestar.

Tenho saudade das coisas que li, me sinto inteligente por ter entendido o pouco que vi. Acho que passar por essa matéria me fez uma pessoa que pode pensar, e não viver a vida adormecida. Muito tem a ver com a forma que você, Professora, ministrava as aulas, pois não era só jogar o conteúdo e esperar que nós absorvêssemos. Sou muito grata de ter aprendido com você. Muito obrigada por esses 3 anos de filosofia!

Normalmente passamos a ter o conhecimento sobre filosofia no Ensino Médio, pois bem, foi exatamente neste período que conheci e comecei a interessar-me por esta matéria. Percebi no início que, a prática do estudo de filosofia, exigia muita leitura, compreensão e análise de textos. Processos de estudos, que eu sempre gostei de executar. Então, não encontrei dificuldades em identificar-me com a matéria. Pelo contrário, está prática se estende até os dias atuais, só que agora, somente como espectadora do programa Café Filosófico, programa de televisão exibido pela TV CULTURA. Posso afirmar que, o estudo de filosofia, permitiu uma série de conhecimentos e a aplicação na vida prática, cotidiana.

Lembro que na época, a professora Marta, sempre trazia temas atuais como BBB, Matrix, enfim, e as interligavam com o estudo da filosofia. Os esboços feitos pela professora Marta, serviam também como facilitadores para os nossos estudos. As aulas também desenvolviam-se com debates, momentos em que os alunos tinham sempre voz ativa, sem medo de ser feliz... (risos). Eu particularmente amava essas aulas. Creio que, comecei a ter melhor desenvoltura, ao expor minhas idéias, a partir dessas aulas. Como elas foram importantes para o meu desenvolvimento intelectual e até pessoal.

Sou eternamente grata ao empenho de ensinar e formar cidadãos capazes de pensar, questionar e ter voz ativa na sociedade. Trabalho que a professora Marta e os demais professores da Escola de Aplicação Faculdade de Educação da USP executaram com tanto louvor para seus alunos! Foi uma satisfação muito grande ser sua aluna, e também agora, ao relatar este depoimento para o seu trabalho de Mestrado!

No tempo em que estudei na escola de Aplicação, acho que sou um dos poucos que pode fazer uma comparação com outros professores e escolas, pois entrei no 2º ano do ensino Médio e tive aula de filosofia em outras 2 escolas.

Sempre estudei em escolas públicas (não sei se é importante esta informação mas as que tive aula de filosofia são essas: Escola Municipal Oswaldo Aranha Bandeira de Melo e Escola Estadual Jardim Iguatemi), além de diferença de uma ser municipal e outra estadual tem também diferença de localidade, alunos com diferença de classes sociais, estrutura, professores, postura, colocação, pensamento e diferença da direção e coordenação da escola, pontos creio que influenciam o aprendizado e o ensino.

Primeiramente vou comentar sobre esses pontos que acho importante, pois mostra talvez um pouco do porquê é dito algumas coisas pelos alunos da Escola de Aplicação e principalmente por justificar a minha análise sobre sua aula. Se não for relevante pule eles...

Localidade:

- Oswaldo Aranha - Periferia, Zona Leste de São Paulo.
- Jardim Iguatemi - Zona Leste de São Paulo.
- Escola de Aplicação - USP, Zona Oeste de São Paulo.

Classes Sociais:

- Oswaldo Aranha: 100 % dos alunos são pobres, com alunos com grande vontade de estudar e desde traficante a ladrãozinho de padaria.
- Jardim Iguatemi: Alunos entre classe C e D.
- Escola de Aplicação: Classe Média.

Estrutura:

- Oswaldo Aranha: Péssima, o que tinha acabava sendo destruído pelos alunos; Sem organização e coordenação, alunos usavam drogas no fundo da escola, brigas aconteciam em frente a escola e nada era evitado, a merenda dos alunos não possui qualidade e era refeição do dia para muitos; Falta de algum método ou alguma forma de disciplina e organização com os alunos; A escola era imunda, impossível usar o banheiro. As carteiras, paredes, muro, tudo pixado, lâmpadas e janelas eram quebradas diariamente;
- Jardim Iguatemi: Boa, não possuíam grande estrutura mas o que tinham conservavam e mantinham por ter boa direção e coordenação: os alunos tinham que ter disciplina, só entravam uniformizados, precisavam ter material para acompanhar as aulas; a aula de filosofia não contava com nada além do professor, o que era escrito na lousa, de alguma recomendação literária, alguma cópia de algum material e o que era dito em sala.
- Escola de Aplicação: Ótima estrutura, escola extremamente limpa, com ótima biblioteca, sala de informática pequena mas com possibilidade de efetuar pesquisas e até efetuar impressões; salas com laboratórios; a escola mesmo sendo pública não oferece refeição aos alunos (o que um aluno gostaria de aprender se está com fome?); As aulas de filosofia contava com vídeos, ótimas apostilas, com apresentações em datashow, textos, discussões em sala sobre diversos assuntos e boas recomendações literárias que poderiam ser encontradas na biblioteca.

Professores

Oswaldo: Lembro vagamente do Professor, ele possuía vontade para ensinar mas não conseguia efetuar um bom trabalho devido a postura dos alunos.

Jardim Iguatemi: Lembro pouco, mas o professor era ruim, não conseguia se expressar com clareza, todos os alunos por mais que tentassem não conseguiam entender o que era passado.

Escola de Aplicação: Professora Marta possui grande habilidade de mostrar aos alunos com exemplos do passado, presente e futuro as ideias, pensamentos e textos filosóficos; Professora usa vídeo, textos, discussões em salas de aula que interarte os alunos no foco do estudo; Mantém a disciplina em sala, com postura firme, mas com relação amigável com os alunos; Passa aos alunos visão social e a importância que cada um possui na sociedade.

Postura

Oswaldo: Se o aluno aprendeu ótimo se não passe ele de ano.

Jardim Iguatemi: Visava o bom ensino que o aluno aprendesse.

Escola Aplicação: Ensino de alta qualidade, sempre mantinham o objetivo dos alunos alcançarem o ensino superior.

Direção

Oswaldo: Direção sem influência, pouco interessada, péssima.

Jardim Iguatemi: Direção com grande influência, rígida e de total controle sobre toda a estrutura da escola, que pregava bom ensino e que conseguia manter tudo isso por ter boa administração.

Escola de Aplicação: Direção mantém o trabalho e regras que formam a qualidade e estrutura da escola. Possui interesse nos alunos, no comportamento, na postura, no ensino. Possuía dificuldade para verificar pequenos problemas... Como professores que não estavam apresentando um bom trabalho, alunos com dificuldades em sala de aula tanto comportamental, de relacionamento e de estudo. Por se tratar de salas com números menores de alunos, é possível verificar melhor esses pontos. Posicionamento dos professores em sala de aula referente a ideias e pensamentos, pois a maioria possui um pensamento político e não havia muitas vezes flexibilidade com alunos com outros tipos de pensamentos que mesmo sendo errados ou contrário do bom senso da maioria eles não eram respeitados (E isso não é por mim, eu

enxergava isso em outros colegas) o que ocorria falta de participação na aula. Alguns Professores levavam o ensino escolar como cursinho, para ser mais exato o que quero dizer é que se alunos realmente expressassem dificuldades eles eram empurrados e obrigados a acompanhar a maioria, sabendo ou não. Tudo isso deve ser enxergado pela direção, pois o foco para melhoria começa neste ideal. Referente a administração em si ela é ótima, poucos tiveram a oportunidade de estudar numa escola como essa e se ela fosse levada como modelo no Brasil o ensino teria um mega crescimento... digo isso porque tive sorte de poder estar lá e sair do péssimo ensino de outras escolas.

Todos esses pontos das escolas são fatos que enxerguei na minha época e é de única e total opinião minha. Não sei o que mudou e o que se manteve.

Disciplina de Filosofia

As aulas de filosofias foram de alta qualidade, me trouxeram visão melhor sobre posição política, social, pensamentos, ideias, história, razão, paixões, sobre a vida em si. Creio que parte do sucesso foi pela forma de como era colocado as questões filosóficas e os pensamentos dos filósofos aliados com temas e acontecimentos, fazendo comparações e combinando com entretenimento.

O que foi muito importante foi também aliar com outras matérias como história, geografia e até mesmo biologia. Lembro o quanto foi legal estudar sobre o Iluminismo e ter aula em história sobre a Revolução Francesa; Ver sobre o DNA, Darwin e verificar como o filósofos enxergavam o comportamento humano, a sua origem e como definiam a razão; Ver questões geográficas, como as áreas podem influenciar no desenvolvimento de um país, as partes econômicas, a globalização, Guerra Fria e ver como o Socialismo e o Capital eram idealizados e como Karl Marx poderia trazer clareza de como a vida capitalista não é o conto de fadas que é pregado nos filmes de Hollywood; A revolução Russa até a ditadura “socialista” de Stalin e a grande obra de George Orwell, “A Revolução dos Bichos”; Ver o quanto Nietzsche e Sartre são fantásticos e ver toda a catástrofe das Guerras Mundiais; Assistir Matrix e estudar Platão (Realmente isso foi fantástico).

É fato que todo o casamento das matérias, se ligando de uma forma que o tratamento e entendimento além de ficar mais claro e melhor é totalmente aceitável pelos alunos.

O cronograma foi muito bem elaborado.

O planejamento foi muito bem feito, a execução das aulas eram ótimas, no entanto eu sentia muita dificuldade para acompanhar a sala em outras matérias, mas me sentia “normal” e bem nas aulas de filosofia. O controle para conduzir as aulas e o material também foi muito bom.

A junção de tudo isso trouxe ótima visão pra mim sobre o que foi ensinado. A monografia que prepara o aluno a eventuais projetos e TCCs que possam ter que apresentar um dia... Os cursos que eram oferecidos aos alunos, como o da Revolução Francesa e o Iluminismo.

Minhas críticas que foram citadas foram mais apontadas para as escolas, mas que automaticamente refletem em sala de aula... Tudo é de forma construtiva, pois pelo que eu vivi em outras escolas a Escola de Aplicação e a aula de filosofia foi excelente! A pergunta que me faço após escrever tudo isso é que se estes processos e a didática da Professora Marta fossem aplicados nas outras escolas o ensino melhoraria? Pelo que refleti digo certamente que SIM!

Todos estes processos me transformaram e me evoluíram, por isso afirmo com plena consciência da experiência que tive nas aulas de filosofia.

Não sei qual é a opinião da maioria, mas quando eu ouvia queixas e reclamações que não fossem de propósito construtivo, eu era totalmente contra pois os alunos não sabem o que é estudar em outra escola e não poder desfrutar de toda a estrutura e da ótima qualidade do ensino, da vontade que a professora tinha em passar aos alunos. Que a professora se preocupava com a posição e a participação cidadã de cada na sociedade e que somos responsáveis pela melhoria e soluções problemas que enfrentamos.

Eu acordava 4:00h para poder chegar às 7:00h, correndo, antes que o portão fechasse, pois moro no Jaraguá, tinha que enfrentar um baita caminho, meu ônibus me deixava na Av. Jaguaré, ia até a Portaria da Av. Politécnica, pegava o circular e enfim descia no ponto da Faculdade de Educação. Eu chegava morto, era sacrificante, na época não havia ainda integração de 2 horas no bilhete único, se entrasse em greve o circular eu andava a USP inteira para ir estudar e depois pra voltar para casa.

No ano que entrei não me informaram que se eu confirmasse baixa renda eu poderia ganhar os livros, não tinha como comprar então vivia tirando cópia ou escrevendo as páginas das apostilas e livros quando pegava emprestado.

Quando chegava na aula, eu achava ótimo poder estudar, era outro mundo pra mim, por isso sempre darei valor e repetiria tudo. Na sua aula era impossível dormir, mesmo exausto era altamente estimulante estudar. O fato é que aproveito para lhe agradecer por tudo o que ensinou.

Não sei qual era o objetivo do ensino de filosofia na escola mas, como ocorreu com quase todas as outras disciplinas, já não me lembro de muitas das coisas que estudei. Quando digo isso, quero me referir a datas, autores, teorias, etc. De qualquer forma, acredito que isso não seja o mais importante na formação de um aluno. É claro que esse tipo de conhecimento, que costumamos chamar pejorativamente de decoreba, não deve ser abandonado, uma vez que os principais vestibulares debruçam-se majoritariamente sobre ele. Porém, o que guardo de positivo das aulas de filosofia (e de outras também) é o desenvolvimento de um olhar mais crítico e interpretativo sobre as coisas com as quais interagimos, sejam textos acadêmicos, filmes ou matérias de jornal. E, para mim, esse olhar foi sendo construído mais pelo processo do que pelo objeto em si, isto é, pelos inúmeros debates em sala, pela análise de filmes como MATRIX, por atividades como a da identificação das frutas com os olhos vendados. Percebo que isso me ajudou na faculdade (bacharelado em letras concluído e em direito recém iniciado), pois grande parte dos alunos enfrenta enormes dificuldades para apreender significados de textos relativamente simples, deficiência que atribuo à formação básica.

O começo achei meio chato pois não entendia algumas coisas quando entendia nunca tinha um final para concretizar sempre deixava as coisas no ar. Com passar dos anos aí sim fui entendendo, que filosofia era algo que sempre estaríamos descultindo e nunca chegava em lugar algum. pois se chegasse não seria uma filosofia. O intuito era mesmo filosofar demorou para entender, nem sei se vc lembra mas muitas vezes pensava na sua aula as vezes fazia os textos mais de uma vez pra entender. Mais foi muito bom, voce foi a professora que nunca deixou de ajudar seus alunos foram anos para mim inesquecíveis a garanto para todos que tiveram a sua aula. Bom vou para de falar pois se não como vc disse foi fazer um texto e não é isso que vc quer mais qualquer coisa pode contar com sua ex aluna, que era queta na aula mais te deu muito trabalho, e hoje fala que as pessoas tem que pedir para ficar queta.

Nossa são tantas as recordações de suas aulas, elas foram tão marcantes pra mim, eu não sabia o que era filosofia antes de te conhecer e fez com que eu descobrisse de uma forma muito confortável e inesquecível. Ainda me recordo de quão era intensa a sua dedicação e os que a retribuição tinham sua recompensa, ou tem até hoje como eu, afinal o conhecimento que obtive ninguém me tira. Ainda me recordo alguns trechos de textos lidos e estudados, alguns nomes como Marilena Chauí entre outros. Achei o seu conceito de ensino muito diferente e acima de tudo de grande valor para a educação, até porque eu tinha outra visão do que era filosofia achava anteriormente que estudar filosofia era ler somente aqueles textos mais antigos de Sócrates, Karl Marx, Aristóteles, Platão, e assim por diante. Descobri que eu podia filosofar, ou melhor que o tempo todo estávamos filosofando, cada vez que indago, questiono procuro saber o porque das coisas estou filosofando fazendo com que a "matéria seja incorporada" no meu dia-dia. Tudo bem, nem tudo foi tão belo assim... me lembro também que algumas vezes eu e outros alunos questionavam o porque usava tanto material da Marilena Chauí não é a toa que eu me lembro dela... Me recordo também que algumas vezes não sabíamos distinguir se algumas conclusões em que chegávamos era nossa (dos alunos ou pessoal de cada um de nós) ou se era uma imposição sua do que queria que entendêssemos sobre determinado assunto. Mas no final das contas o saldo foi positivo, hoje tenho a capacidade de analisar fatos, questioná-los, e assim formar a minha opinião sobre o mundo. E sabe que tudo isso fez de mim uma pessoa mais consciente do espaço em que vivo, do que tem em minha volta e de qual é o meu papel na sociedade. Suas aulas contribuíram para que eu me tornasse uma cidadã consciente...

A disciplina de Filosofia no ensino médio foi uma ótima e diferente experiência vivida na escola, por ter um conteúdo mais complexo e reflexivo das outras matérias. Inicialmente (1º colegial do ensino médio), achava o conteúdo e as idéias da disciplina de filosofia muito complexas e confusas, não pela imaturidade, mas pelos costumes e influências culturais. Uma das coisas mais questionadas por mim foi religião, universo e a minha existência. Os material e a forma didática era muito boa, exemplos que justificavam a lógica da filosofia, nunca me esqueço dos filmes (matrix, 1987, o show de truma, tróia etc.) Outra coisa que me nunca me esqueço é o mito da caverna e descartes, que a todo momento ouço alguma coisa sobre. Aprendi muito com a disciplina, me ajudou a construir novos conceitos. As provas de filosofia eram totalmente diferente das provas de outras matérias, previamente depois de terminar a avaliação de filosofia nunca sabia dizer ao certo se tinha ido bem ou mau, por ser uma matéria complexa podia ter vários pontos de vista. Me identificava com a disciplina pois não exista certo ou errado apenas conceitos filosóficos. A única coisa que não concordava por falta de maturidade eram, a rigidez, os limites que a profa impunha (se não trouxer, ou não ler o material mais de 2 vezes para aula, não participava). Tinham coisas que não entendia pra que serviam, como uma vez que a profa nos ensinou a organizar arquivos, materiais etc. A experiência que tive com as aulas de filosofia foram muito importantes, me ajudou em muitos conceitos, hoje em dia existem ideias que construí devido as aulas, e que fazem muito sentido, mas como naquela época não tinha essa percepção de conceitos e complexidade foi um conhecimento que adquiri, entendi e aprendi a desenvolver a longo prazo.

Uma das minhas maiores dificuldades durante o colegial era sair da sala de aula com o conteúdo compreendido. Não digo a ponto de fazer uma prova ou uma dissertação, mas era comum perder algumas informações no meio do caminho e, sem essas informações, muito difícil acompanhar e entender a matéria como um todo. O que eu conseguia de uma aula de cinquenta minutos eram momentos de uma história, nunca a história por completo. Eu não conseguia formar um único bloco de informações, faltavam sempre as conexões entre os momentos. Apenas o interesse pelo que estava sendo ensinado não era suficiente para suprir a concentração e o raciocínio que a disciplina exigia e eu não tinha na adolescência. Mas isso não significa que eu não aprendi nada.

As atividades propostas em conjunto com outras disciplinas – como História, Geografia e Biologia – foram essenciais para que eu pudesse encontrar e entender as informações que amarravam todo o conteúdo da sala de aula. É evidente que as aulas tradicionais também eram importantes, e mais ainda quando a didática do professor é muito boa, mas só fugindo da lousa e da leitura de textos tão carregados, e aplicando a Filosofia em outras situações, que o conteúdo se tornava menos complexo e eu conseguia acompanhar grande parte do curso.

As dissertações também tiveram um papel significativo. O processo de refletir sobre um assunto, organizar as ideias e desenvolver um texto argumentativo contribuía muito na compreensão da matéria. Era uma atividade mais difícil e demorada, mas que ajudou a aprimorar a habilidade de raciocínio que me faltava na época. O que eu acredito ter sido a grande barreira entre o ensino e o aprendizado da disciplina. Reencontrei a Filosofia quando a idade já não tinha mais tanta influência dentro da sala de aula. Na faculdade de Design, tive a oportunidade de também estudar Sociologia e Antropologia. Muito do que aprendi nos anos anteriores foi usado na graduação, nestas e em outras matérias. E pude perceber a grande diferença entre os alunos que estudaram em escolas que estimulavam o pensamento e o raciocínio por meio de atividades diferenciadas e os alunos que apenas frequentaram salas de aula com professores e conteúdos engessados.

O que eu levo das aulas do colegial é a certeza de que, tentando aprender Filosofia por meio dos métodos utilizados dentro e fora da sala, eu aprendi mais do que só Filosofia. Hoje estou bem e feliz. Trabalhando mais do que gostaria e fazendo planos para continuar estudando. Agora eu adoro estudar, vai entender...

Desde já parabéns professora por estar concluindo o seu mestrado, fico feliz de poder de alguma forma contribuir com a sua pesquisa e saber que os nossos professores não param no tempo e estão sempre evoluindo, apesar de eu não ter sido um dos melhores alunos, agora entendo a importância do estudo em nossas vidas, ainda me lembro muito bem das minhas aulas de filosofia, sinceramente era uma fase que eu particularmente não estava ligando para os estudos, ainda dizia brincando “a onde que eu vou usar tudo isso, nossa essa matéria é muita viagem”, mas em fim hoje em dia me arrependo muito de não ter aproveitado 100% das aulas, pois ao decorrer da minha vida, vejo principalmente na faculdade que tudo faz sentido, sempre existe um pensamento filosófico seja na matéria de Lpt ou de metodologia, ou até

mesmo em um exercício de física. Como já tinha dito a cima não fui um aluno muito exemplar, pelo motivo de ser “moleque” e querer só brincar, acabava não prestando atenção nas aulas, mas como a escola oferecia recuperação para os alunos, foi assim que eu consegui aprender um pouco mais.

Ensino Médio de 2003 a 2005

Sinto que, apesar de nem sempre ter me empenhado em ter boas notas – o que era bastante facilitado pelo sistema de progressão continuada então vigente – ganhei uma boa carga cultural nessas aulas. Lembro que o primeiro tema abordado, ainda no 1º EM, foi a crítica da mídia, inclusive com leituras de especialistas no assunto. Fiquei feliz e surpreso quando revi o mesmo material na universidade. E essa não foi a única vez em que essas aulas anteciparam conceitos que veria depois, até com menos profundidade – afinal, as aulas de filosofia e sociologia do meu curso são apenas acessórias. Foi bom entrar em contato com a obra de pensadores dos mais variados – de Marx a Sartre – mas com aquela boa sensação de “já vi isso antes”.

Mas por outro lado, essa mesma sensação me faz notar que tínhamos uma aula de nível próximo ao universitário (até simbolicamente: pegávamos as apostilas no xerox da faculdade, não no da escola) quando talvez nem todos os colegas tivessem maturidade suficiente para aproveitá-la.

E isso sem fazer nenhum grande juízo de valor ao caminho que cada um tomou depois da escola: é apenas uma constatação que você pode ter se conferir os diários de classe daquela época. Tinha gente com um NS atrás do outro, com a cabeça em outras coisas (até o crime, [...] que está preso hoje em dia). E na faculdade, às vezes, me sentia na mesma situação, com colegas totalmente alheios ao que acontecia - para você ver que não é um privilégio dos colegas de escola...

Num olhar que só a distância daquele tempo pode proporcionar, reconheço uma certa imaturidade de minha parte em aproveitar o conhecimento e até de simplesmente prestar atenção na aula em si. Eu não era dos piores, mas como você lembra, todos os meus colegas mais próximos eram os que mais atrapalhavam a aula... Já em certos tópicos, em especial mitologia e os pensadores greco-romanos, meu maior obstáculo é o pouco interesse que o tema exerce em mim até hoje – e sem a possibilidade de repetir de ano por causa disso, tinha menos interesse ainda...

Quanto às aulas, também lembro que entre você e a nossa turma nem sempre houve uma certa “química” – diferente de outros profs, como a Dirce, o Fábio e a Ziza. Tinha gente que entrava na aula a fim de te provocar, como o Levy ou o Ricardo Mitsuo, e eles na maioria das vezes conseguiam... mesmo assim, a maturidade que todos nós fomos ganhando com o tempo, assim como o convívio em situações diferentes, como os estudos do meio, ajudou a quebrar esse gelo.

Oi professora, tudo bem?

Pode ficar tranquila, pois tudo que irei citar neste texto não será “puxasaquismo” ou será dotado de vínculos professora-aluna. Mas é que realmente filosofia era uma matéria que gostava (e olha que eram poucas). Talvez seja porque não goste nem um pouco de exatas e filosofia não tenha apenas uma resposta certa para uma mesma pergunta.

Esta eu diria que é a disciplina da vida. É aquela matéria que você já pratica desde pequeno quando começa a descobrir as coisas mais simples, enchendo a cabeça de seus pais com perguntas que nunca acabam. Quando vai crescendo e questionando: Por que as pessoas são assim? Porque as coisas são assado? Por que eu sou assim e assado?... enfim, até o último dia de sua vida. Com certeza, neste dia perguntas não vão faltar.

Então para que ter filosofia na escola se já fazemos isso a vida toda? Acredito que a disciplina filosofia ajuda a ordenar estas inacabáveis perguntas em nossa cabeça. Ligando as dúvidas e conclusões de uma forma que nos convença a mudanças de atitudes para que possamos guiar a vida da melhor forma.

Como disse no começo, esta não é, nem um pouco, uma matéria exata, e na conclusão de cada dúvida cada pessoa vai ser guiado por um sentimento (ou razão) diferente que irá gerar diversas ações (que lhe satisfará nem se for por apenas um breve momento) e as consequências de seus atos abrirá uma porta para mais perguntas. Assim, incansavelmente, muitas possibilidades para uma mesma situação.

Bem, realmente esta foi a maior lição que esta matéria me deixou. Já me esqueci de muitos pensamentos de vários filósofos que vimos nas aulas, mas diria que aprendi a filosofar.

Venho por meio desta apresentação, compartilhar todo o conhecimento vago... Nossa deixa pra lá...

Mais falando sério, não vou soltar os cachorros, mais a aula teórica de filosofia é boa, a professora em si tem muito conhecimento para passar aos alunos, mais a forma de filosofia tem um conceito diferente para cada um, cada qual pensa de um determinado jeito, assim ocasionando conflito, entre o pensamento de professor e aluno, então se existir uma fórmula para que todos pensem iguais, gostaria de saber, mais tirando o que tá ruim, tá bom... ahuah, brincadeira, valeu é isso aí, mais sucesso para você, até a próxima.

Sinceramente, não tenho a memória muito clara de como foi o meu primeiro contato com o curso de filosofia no ensino médio. Porém, lembro que, durante toda minha experiência com o curso, carreguei duas sensações conflitantes: a primeira, a de familiaridade e afinidade com as questões, os problemas, os temas discutidos em sala de aula; a segunda, o estranhamento, o desconforto e o incômodo com o método proposto em sala de aula para se abordar a estas questões que me interessavam. Tinha a primeira destas sensações porque já há muito tempo, ainda que de uma forma rudimentar, me interessava e refletia sobre questões que, graças ao primeiro contato com o curso no início do ensino médio, descobri poderem ser consideradas questões filosóficas. A segunda sensação acredito ter tido, sobretudo, por dois motivos: primeiro, porque me era um tanto avesso ter que me expressar e expor minhas idéias de uma maneira mais sistemática, metódica e formal; segundo, porque o recurso freqüente aos textos me parecia um pouco despropositado e fora de lugar, já que não conseguia entender por que enfatizar tanto a leitura e análise de textos na discussão destes temas.

Entretanto, apesar de minha resistência a esses últimos aspectos, guardo a sensação de ter aproveitado muito as discussões e reflexões feitas durante o curso, realizadas de modos diversos e não apenas restritas ao uso do texto: o uso de filmes e análise deles, as discussões feitas em grupo em sala de aula (muitas vezes fazendo círculos com as carteiras), os trabalhos... Também porque, apesar de minha resistência a fazê-lo de maneira mais formalizada e metódica, já gostava bastante de escrever, e os trabalhos de filosofia mais extensos (e, sobretudo, pelo que me lembro, uma dissertação que deveríamos fazer sobre o filme *Germinal*) me deram muitas oportunidades para escrever sobre temas que me interessavam. Assim, como um todo, apesar de nem sempre gostar dos métodos ou dos modos que utilizávamos para aprender e discutir sobre certos temas, o curso, pela profundidade, riqueza e rigor com que abordava os temas a que se propunha já teria sido apenas por isso de bastante proveito para mim.

Porém, além disso, com o passar do tempo, o uso dos textos e o exercício constante para se expor de forma mais clara e sistemática foi se tornando compreensível para mim, embora, até onde eu me lembro, só tenha realmente começado a sê-lo quando estava terminando o ensino médio. Com o tempo, compreendi e reconheci o valor do demorar-se no texto e do esforço para expressar-se claramente, não apenas para tornar-se compreensível para o outro, mas também (e definitivamente não de modo menos importante) para si mesmo. Não menos digno de nota é o apoio que a professora dava para mim sempre que buscava discutir ou escrever por conta própria sobre certas idéias e temas que me interessavam, lendo meus textos, discutindo suas idéias, fazendo propostas de mudanças e, algo que hoje percebo mais claramente, buscando, sobretudo, me levar a expressar-me com clareza e, mais do que isso, tornar claro para mim mesmo o que eu queria dizer. Eventualmente esse apoio levou-a mesmo a me incentivar a escrever um artigo para uma revista de filosofia, o qual foi publicado. Tendo feito minha graduação em filosofia, posso dizer que o curso que tive no ensino médio me tornou muito mais viável compreender e familiarizar-me com a abordagem de filosofia no ensino superior e reconhecer onde se encontra o seu sentido e o seu valor.

Acho que posso dizer, em suma, que não apenas o curso de filosofia que tive com a professora no ensino médio, mas também o modo como nos relacionamos durante esse percurso, foi fundamental para que eu estivesse mais preparado para me aprofundar nessa disciplina e, sobretudo, para que eu sáísse da minha “zona de conforto” e superasse limitações fundamentais do meu modo de pensar, contribuindo em larga medida para que eu reconhecesse onde se encontra o sentido e valor da expressão mais clara e sistemática das próprias idéias e da leitura atenta e sistemática de textos filosóficos.

Bem enquanto estava no curso de Filosofia, eu não gostava muito de filosofia e de como a matéria era administrada. No entanto tem muitos textos interessantes e o curso para o nível médio era bem puxado, muita leitura e os textos não são sempre de fácil compreensão. No entanto hoje com uma maturidade um pouco maior, tenho que admitir que filosofia enquanto matéria do ensino fundamental, é muito importante e ter contato com essas discussões é importante pois ajudam a expandir os horizontes e a ter um pensamento mais crítico acerca das coisas.

Os temas tratados no curso da EA são bons e considero um curso bem forte, e o fato de ser puxado também é um diferencial. Deve ser muito difícil chamar a atenção de jovens de 15 anos para esses temas na profundidade em que são tratados, no entanto a atitude um tanto quanto arrogante da Professora Marta, não ajuda os alunos a se interessarem pela matéria. Não que isso seja o correto, mas o carisma de quem ministra o curso é importante para motivar o estudo do tema que se pretende. No futuro iria perceber que você estava correta, mas aos 16 anos não, e tal atitude da professora provocou um ódio que muitos alunos não superaram até hoje rrsrs.

Bem Marta, você é uma ótima professora, muito obrigado pela paciência, e pela força de vontade (eu já teria desistido de dar aula dessa forma para os jovens), não sei se essa característica já mudou, se ainda não mais humildade não lhe cairiam mal rrsrs

Meu primeiro contato com a disciplina foi no primeiro colegial. Como sempre preferi a área de humanas, gostei da matéria logo de cara. Mas percebi que não era algo tão fácil de assimilar, são muitos filósofos, teorias diferentes, precisamos sempre relacionar com o mundo que vivemos hoje em dia, ou seja, não é muito fácil. Durante os anos, minha relação com a disciplina foi perdendo seu brilho, é muito conteúdo pra uma disciplina apenas, fora as outras matérias, que no caso da EA são mais aulas.

Após formada, tive contato novamente com filosofia na faculdade, sigo sempre meu caminho na área de humanas, curso Comunicação Social, então já sabia que estudaria filosofia em algum momento do curso. Todas as matérias da minha faculdade fazem referências a teorias de filósofos, tenho como disciplinas: Teoria da Comunicação, Sociologia e Análise da Imagem. estou revendo quase todos os filósofos que tive contato no EM.

Enfim, gosto de todas as áreas de humanas, gosto muito de estudar filosofia, conhecer teorias e saber que cem anos atrás uma cara estava prevendo nossa relação com o mundo, e muitas vezes acertando em cheio!

Mas como já disse é uma matéria muito abstrata, por isso requer tempo e dedicação, e nem sempre estamos com tanto tempo assim!

Olá professora Marta,

Fiquei na EA até o 1º colegial, de modo que, apesar de ter tido aulas com você por apenas 1 ano, tive a oportunidade de estudar em outros 2 colégios diferentes nos anos seguintes e assim vou falar da minha experiência comparando as 3 escolas.

No 3º colegial estudei no Colégio Objetivo, um método apostilado em que apenas as matérias do vestibular são contempladas, pouco importando o real aprendizado do aluno. Como filosofia não cai no vestibular, também não tinha importância no Objetivo.

No 2º colegial estudei no Colégio Rio Branco, onde tive Filosofia e Sociologia (era uma matéria só) ministrada por uma professora de História. Eu não via como problema o fato de ela ser historiadora e não filósofa, apesar de que hoje acho que a escola deveria investir na contratação de um professor mais bem preparado e especializado na área em vez de "dar um jeitinho" e colocar a professora de História para dar aulas de Filosofia. A professora sempre nos mandava ler a Veja e assistir o Fantástico, confesso que pelo preço da mensalidade da escola, acho que merecíamos algo com um pouco mais de qualidade, se for para ler a Veja e assistir Fantástico eu não preciso da aula. A aula era totalmente superficial, os temas batidos e acredito que ninguém da turma aprendeu alguma coisa, em aprendeu Filosofia, nem Sociologia e nem Cidadania. Tive problemas de adaptação durante todo o ano, os alunos formavam "panelas" muito fechadas, não aceitavam os alunos novos e eu passei o ano sem amigos. Tinham preconceito por eu ter vindo de escola pública, mas eu pagava exatamente o mesmo valor de mensalidade que qualquer um deles, morava no mesmo condomínio que muitos deles e tinha notas boas. Quando parei de dizer que tinha estudado na EA e passei a dizer que estudei na escola da USP, pararam de me olhar torto, como se o fato de ser USP fizesse a escola ser menos pública. Tive a sorte de ter 2 professoras que estudaram na EA e elas elogiavam muito a escola, isso contribuiu para diminuir o preconceito dos outros alunos. Qual era

então a finalidade de ter Sociologia e Filosofia se os valores dos alunos eram tão mesquinhos? Se tratavam seus colegas de escolas públicas como se fossem seres de outro planeta? A escola queria ser politicamente correta, mas não ensinava valor nenhum, os alunos continuavam alienados, fechados em seus mundinhos de MP3, tênis Nike Shox e bonés Von Dutch (essa era a moda na época).

No meu 1º colegial, na EA, sei que tive apenas a base, foi só 1 ano de filosofia, não foi aprofundado, mas sinto que consegui aprender mais que nos demais colégios. Não sei se foi o fato de que nas aulas de Filosofia eram reforçados valores que já aprendíamos há anos, mas acho que aprendi mais. O ponto negativo foram os textos escolhidos para as aulas, pois eram quase todos do mesmo autor, faltou uma diversidade de autores, para termos contato com diferentes linhas de crítica e pensamentos. Um fato que contribuía para a aula era a diversidade de origem dos alunos, na minha sala tinham alunos dos mais ricos aos mais pobres, com pontos de vista diversos, o que enriquecia a discussão, criava polêmica, mas uma polêmica boa, que nos fazia pensar e às vezes até continuar a discussão fora da aula. Outro ponto importante eram os assuntos escolhidos, ou eram atuais ou eram atemporais, nunca desatualizados ou descontextualizados, por isso as discussões "rendiam" tanto.

Sei que Filosofia não opera milagres, educação e valores a gente aprende em casa, de nada adianta ter esse tipo de aula se o aluno não tem valores familiares e de cidadania (valores familiares não no sentido moralista).

Enfim, essas são as minhas lembranças e considerações sobre o ensino de Filosofia que tive na escola.

Olá professora Marta! Você foi uma pessoinha fundamental para que eu estivesse aonde estou hoje: na USP fazendo Ciências Sociais.

Enquanto formação minha em filosofia no Ensino Médio, suas aulas foram essenciais para que eu me tornasse um ser que procura ser crítico diante daquilo que está ao nosso redor, aquilo que achamos tão trivial, tão natural e que na verdade é complexo, afinal, a vida é complexa, está intrincada numa rede de relações, mas enfim (desculpe por eu estar dando umas viajadas, mas é que só estou sendo espontânea).

Mas fico pensando... Como é que eu posso ter a pretensão de querer ajudar alguém que me ajudou muito, que já tá quase no pé no Doutorado, que sabe tanta coisa de Filosofia e eu quase nada? Só sei que nada sei (desculpe a piadinha).

Mas, enfim, experiência a gente vive e esta deixa marcas, que carregamos pra sempre, que, num momento qualquer, insurgem-se ao acaso, num lapso de memória, recobrando-nos de tais horas vivenciadas, nem que eu fosse ser uma engenheira aeronáutica, as máculas não seriam em vão, afinal, Marx ainda poderia chegar em mim e falar: Olha! Você está construindo um objeto que será fornecido para a indústria capitalista, você está alimentando o capitalismo, as grandes corporações!

Vamos direcionar a produção para o operário, não somente para os empresários...

A bem da verdade, eu sempre vivi no meu mundinho da dança e da escola, quando eu estava na Escola de Aplicação e, lembro que quando comecei a estudar Filosofia contigo, as coisas começaram a se abrir para mim, porque eu vi que neste universo tem muito mais coisas, como a mídia que quer estabelecer opiniões sociais. Confesso que foi difícil para que eu me adaptasse às realidades que vivemos e, a disciplina me parecia bem difícil, demorei para me familiarizar, apesar de provocar a gente, me intrigar.

O legal é que com o tempo, eu fui gostando de ficar intrigada com as coisas, poder refletir sobre elas, perceber que elas não são como realmente são ou o são. As coisas começavam a entrar na minha cabeça e começavam a fazer sentido ou, a provocar mais dúvidas... A questão é que parece que com uma matéria que reflete sobre a produção do conhecimento de pensadores, faz com que olhemos para a realidade e a vejamos meio descolados dela, vendo um além do senso comum. O legal também, é que mesmo nas horas de lazer, eu começava, naquela época, a analisar algum filme (Matrix deixou marcas), desenhos, pinturas, é aquela coisa de se olhar para algo, já pensando automaticamente que aquela arte me trazia outros conceitos, uma intencionalidade que queria provocar, causar bem ou mal-estar, conquistar a confiança e por aí vai.

Eu sei que gostava das aulas de Filosofia (não é puxa-saquismo), algumas coisas me deixavam confusa, porque não entendia direito, afinal, a linguagem filosófica não é uma linguagem trivial, mas ia estudando, tirava dúvidas e assim ia indo. Tinha bastante texto pra ler, mas eu não posso reclamar com relação à carga de leitura da faculdade e, até porque penso que o negócio é que se a gente quer entender o conceito, é pegar a bagaça e ler, ler e ler, é assim que se aprende, né? Eu diria que as apostilas para cada ano eram uma boa, visto que eram um apanhado de textos primordiais da matéria, que deram uma boa base para quem saiu da escola querendo ir pra área de humanas ou não. Digo isso porque quando entrei na Sociais, eu sabia muita coisa que quem nunca tinha estudado Filosofia, ficava "boiando" nas aulas da facul; estudar Marx foi um exemplo disso. Ah! Aulas expositivas eram boas, dava pra discutir democraticamente os assuntos referentes a elas e os "esquemões" na lousa ajudavam bastante a ligar as idéias, sistematizar o conteúdo. Aliás, sinto falta na facul, às vezes, de os professores esquematizarem um

pouco as coisas na lousa, não é que eu queira tudo mastigadinho não, a questão é que às vezes o conteúdo fica meio no ar, abstrato demais, mas enfim, eu quem faço esqueminhas nos textos, porque aprendi com a professora Marta a fazer fichamentos, esquemas, parar um momento na posição de O Pensador, do Auguste Rodin e ficar instantes pensando sobre a vida, vida minha e dos outros, é claro (se eu não pensar nos outros, como é que eu vou ter assunto?). Ah! Estudando Filosofia parei de tomar Coca-Cola por uns tempos e praguejava o programa de tv Big Brother.

Acredito que as aulas de filosofia que tive ao longo dos meus anos de E.A. foram fundamentais para o desenvolvimento do meu senso crítico que a partir dali começou a se questionar o porque das coisas ao invés de simplesmente aceitar todas as informações prontas e mastigadas que me chegavam. O interesse de tentar entender a mim mesmo e o mundo que me cerca, a sociedade e o porque de seus valores, e a experiência de poder compartilhar isso pela primeira vez veio durante as aulas da professora Marta, a quem sou grato por ter me proporcionado essa iniciação de algo que até então era desconhecido por mim.

Ensino Médio de 2004 a 2006

Eu fui aluno do curso de Filosofia ministrado pela Professora Marta, na Escola de Aplicação da FEUSP, nos anos de 2004, 2005 e 2006. Agora, cursando o quarto ano de Direito na USP, mais velho, mais maduro, gostaria de dar a minha singela contribuição para a sua pesquisa, relatando algumas das minhas experiências como aluno do Ensino Médio.

Olhando para trás, penso que o curso de filosofia da Escola de Aplicação era muito bom, e fico, de certa forma, arrependido por não tê-lo aproveitado melhor. Infelizmente, foi uma fase muito difícil para mim, repleta de problemas pessoais, e me faltaram a maturidade e a tranquilidade necessárias para que pudesse me dedicar da maneira que a matéria exigia. Acho que muitos colegas também tiveram o mesmo tipo de problema. Ocorre que o conteúdo do curso de filosofia, de extrema relevância para formação de qualquer pessoa, apresenta um alto grau de complexidade e abstração, e mais: os textos exigem que o aluno tenha capacidades de leitura, interpretação e análise crítica razoavelmente desenvolvidas, bem como noções históricas mínimas para a compreensão do contexto em que se insere cada autor. Enfim, o curso acaba demandando níveis de comprometimento e maturidade que dificilmente são encontrados num adolescente de 15-17 anos. De fato, é um grande desafio ensinar filosofia no ensino médio, principalmente numa época em que os alunos parecem tão pouco interessados pelo conhecimento. Porém, a matéria não deixa ser essencial, e o professor deve tentar, de todas as formas, torná-la de alguma forma mais palatável aos alunos, sem nunca abrir mão da qualidade, frise-se bem. Nesse ponto, acho importante observar que um dos grandes acertos da Professora Marta foi nos fazer estudar os autores pelas fontes, em que pesem as dificuldades que isso pudesse trazer.

Apesar de todos os problemas que tive, consegui reter muitos ensinamentos, e estes me foram de grande utilidade na Faculdade de Direito. Ter estudado previamente os principais expoentes da Filosofia Política (Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Marx etc.) foi muito importante nos primeiros anos da faculdade, principalmente nas matérias de Teoria Geral do Estado, Sociologia e Direito Constitucional. São conhecimentos que uso praticamente todos os dias, ainda que mediatamente. Acho que isso foi outro grande acerto da Professora Marta: dar prioridade aos clássicos, sem se preocupar com modismos.

Por fim, a minha principal sugestão seria oferecer aos alunos, logo no primeiro semestre do curso, uma visão panorâmica do pensamento filosófico. Lembro-me de me sentir, às vezes, à deriva em meio a tantos autores, fatos, escolas, correntes etc. Penso que seria útil uma exposição introdutória do desenvolvimento do pensamento ocidental, que começasse com os primórdios da filosofia grega antiga e viesse até os nossos dias. Algo superficial mesmo, mais como uma breve história externa da filosofia, apenas para que o aluno pudesse se situar quando do estudo aprofundado de cada autor.

Espero que este depoimento contribua para a dissertação de mestrado da Professora Marta e para o aperfeiçoamento do seu curso de filosofia para o ensino médio, que, reitero, é de muita qualidade.

Filosofia nunca foi minha matéria favorita durante o período escolar, e muitas vezes cheguei a pensar que eu nunca precisaria utilizar os conceitos aprendidos na minha vida após ter me formado no colegial. Mesmo assim, sempre prestei muita atenção às aulas e entendi tudo o que era explicado pela professora, com muita clareza. Me enganei redondamente quanto à impressão que eu tinha em relação à utilidade da matéria.

Assim que entrei na faculdade (Economia) percebi que filosofia seria uma realidade para mim mesmo após ter me formado no colegial. Por isso, valeu muito a pena ter prestado atenção às aulas, pois praticamente tudo o que foi ensinado na faculdade em relação ao pensamento filosófico eu já havia aprendido na escola.

As aulas de filosofia na escola eram muito claras. Apesar de eu considerar filosofia uma matéria complicada, pois nada é óbvio, exigindo, muitas vezes, profundas reflexões sobre determinados assuntos ou temas, percebi durante a faculdade que todo o conteúdo aprendido anteriormente me seria muito útil, e como as aulas foram muito boas, não tive dificuldades em relação à filosofia durante o curso de Economia.

Um tópico muito marcante foi "O Mito da Caverna". Assim que ouvi sobre isso na faculdade lembrei das suas aulas, e eu soube explicá-lo sem erros. Suas aulas realmente foram muito boas. Do ponto de vista didático, foram perfeitas, pois você soube facilitar o entendimento para nós de algo que considero muito complicado. Até mesmo meus colegas de faculdade ficaram intrigados por eu saber quase tudo que era ensinado sobre filosofia. É claro que absorver conhecimento depende muito da força de vontade do aluno, mas quando o conteúdo nos é passado de uma forma que nos ajuda a entender, tudo fica muito mais fácil.

"Quando começamos a estudar filosofia, confesso que tinha expectativas diferentes. No início do curso considerava, equivocadamente, um bloqueio ao nosso pensamento quando estudávamos os grandes nomes da filosofia e as diversas teorias. Ao longo do curso passei a entender melhor a grandeza da disciplina e dos objetos dos nossos estudos. Algumas vezes acreditei que era "demais" para nós, já que abordávamos questões extremamente difíceis. Lembro-me bem quando, no terceiro ano, achamos que deveríamos aprender mais a exercer nosso pensamento em textos e em assuntos de vestibular, ainda que considerasse a importância de "um ensino para a vida toda, e não só para o vestibular".

Atualmente, quando analiso os ensinamentos que tive, noto como a filosofia foi importante para a formação do que sou hoje. Acho, de verdade, que isso é algo que vem com o tempo, questão de amadurecimento mesmo, e talvez por isso seja tão difícil para alguns jovens entender a razão de termos uma disciplina de tamanha profundidade. A questão é que a filosofia nos agrega muito mais do que eu havia percebido naquela época: eu aprendi a pensar melhor, a escrever melhor, a discutir melhor, enfim, além da cultura, do conhecimento "histórico", a filosofia me trouxe habilidades que eu nunca havia cogitado.

Tentei ser sucinto mas em poucas palavras mesmo o que eu acho é que a filosofia é tão interdisciplinar que chega a ser fantástico pensar, hoje, no quão importante foi ter visto isso no ensino médio.

Aliás, professora, fazia tempo que queria te dizer isso... jovens são prepotentes o suficiente pra acharem que entendem de tudo... hoje eu vejo e valorizo muito mais o que tive. Ainda bem que eu era "nerd" e me dedicava independentemente de concordar ou não (tá, nem sempre, hehe), mas aprendi muito e sei que ainda tenho muito a aprender, e espero que seja sempre assim.

O programa da disciplina foi interessante. Depois da escola eu percebi que filosofia fez diferença na minha vida, apesar que no EM eu não tinha essa visão tão clara.

Trabalhar política pela maior parte do EM acaba sendo cansativo, apesar de ser um tema interessante, mas a classe como um todo se identificou mais quando começamos a estudar Freud.

Lembro também que estudamos Espinosa, o que se diga de passagem foi muito chato...rsrs, mas em geral o curso foi muito bom.

A questão da leitura é um tanto quanto difícil no primeiro ano, principalmente pelo nível de qualidade dos textos, mas nada impossível também.

A disciplina me ajudou a desenvolver habilidades como compreensão, reflexão, escrita e oralidade. Vale ressaltar que foi até mais produtivo nestes quesitos do que outras disciplinas, pois os textos e resenhas produzidos em aula realmente geraram um efeito positivo no desenvolvimento destas.

Se eu pudesse sugerir algo, faria uma divisão nos temas:

1º Ano EM: Freud, Espinosa, empiristas e etc..

2º Ano EM: Desenvolvimento e história da ciência
3º Ano EM: Desenvolvimento e história da Política
Lógico que todos em um contexto filosófico.

Hoje, depois de quatro anos que concluí o Ensino Médio, paro, olho para atrás e consigo enxergar esse três último anos que vivi na escola com mais lucidez. Com as aulas de Filosofia posso dizer o mesmo e talvez essa nova consciência possa ser vista de forma mais explícita ainda neste caso.

Durante o Ensino Médio eu via as aulas de disciplina como uma tentativa de levar os alunos a uma reflexão muito mais profunda do que talvez eles pudessem alcançar ou mesmo quisessem. Sentávamos nas carteiras e líamos, com a ajuda da professora e dos estagiários aqueles textos difíceis e ficávamos horas e as vezes até dias tentando entender o que o filósofo queria dizer ou qual proposta ele trazia a nós. Penso que na época éramos muito agitados, queríamos tudo para ontem e a Filosofia exigia um comportamento totalmente contrário a esse. Talvez se conseguíssemos enxergar a dimensão da disciplina e todas as contribuições que ela trouxe e traz a nós e a tudo que nos rodeia daríamos à filosofia seu devido valor.

Enfim, acho que não estávamos preparados para ter aulas tão densas e complexas. Não digo que isso tenha sido por culpa da professora. Falo porque compreendo que a Filosofia exige muita reflexão, consciência crítica e “disposição” para mergulhar no universo enigmático que ela propõe.

Posso dizer que me arrependo a não ter me proposto a conhecer todas as faces da disciplina. Hoje vejo que ela é repertório, visão de mundo, razão. E na faculdade, principalmente para quem está na área de humanas, ela é essencial, ao pé da letra!

Refletindo um pouco, acho que os momentos que mais me marcaram durante as aulas foram quando tínhamos que fazer esquemas sobre algum tema ou linha de pensamento e apresentar para a sala. Acho que era o momento em que conseguíamos, enquanto interagíamos com a sala e a professora, mergulhar no esquema e compreender de forma mais clara o assunto estudado. Não bastava a leitura, acho que tentar expressar frente a uma sala tudo o que havíamos conseguido extrair do texto nos forçava a estudar e entender o conceito, mergulhados no plano das ideias.

Filosofia me causou um certo impacto de primeiro momento, a mitologia, a ideia do caos e do surgimento de Gaia além de parecerem abstratos demais ao meu repertório, eram coisas que me agradavam, mesmo parecendo apenas “historinhas”. Lembro de muita coisa do que estudei nessa época e acho que sou suspeito pra falar dessa matéria porque desde o momento em que se percebeu uma sequência lógica do desenvolvimento pedagógico, eu passei a adorar o curso. Lembro do mito da caverna, de Aristóteles e as 3 almas, das mitologias incluindo a criação do universo, enfim, me lamento de ter perdido o Nietzsche do 3º ano... inventei que queria servir o exército e saí da EA. Acho que tem a ver essa fascinação com a minha escolha acadêmica, estou no 3º ano de Psicologia da Unesp e pretendo especializar-me em C. G. Jung. Penso que o método (mais provas e menos trabalhos) foi adequado à minha preferência pessoal, e isso de fato foi importante para minha adoração, embora eu fosse um aluno pouco participativo em aula, reconheço. Eu era de um perfil que apostava firmemente em memória e compreensão de texto e temo agora estar falando muito de Psicologia já! Acho que fico por aqui, e a disposição para dar retorno novamente se precisar.

Professora Marta, tomei conhecimento da sua pesquisa para o mestrado e envio o meu depoimento. Espero que lhe seja útil. Boa sorte!

Hoje em dia, após cinco anos de eu ter me formado no ensino médio na Escola de Aplicação e estar no último ano da faculdade é que percebo a importância e o diferencial das aulas de filosofia. Não sei se por conta do amadurecimento ou pelo conteúdo das disciplinas na graduação, percebo que realmente por ter uma base filosófica na minha formação ficou muito mais simples e fácil desenvolver um pensamento crítico e compreender os textos e estudos de vários teóricos.

Mas enquanto estava na escola era difícil imaginar o que eu faria com o conhecimento adquirido nas aulas da professora Marta, parecia algo tão utópico e complexo que seria impossível aplicá-lo no meu dia a dia. Acho que isto é resquício de uma sociedade que vê a filosofia como um apanhado de ideias velhas de quem não tinha o que fazer.

Mas agora reconheço e agradeço por ter tido estas aulas, que me fizeram enxergar o mundo e questioná-lo.

De início, logo que entrei no Ensino Médio e ao longo do meu primeiro ano eu fiquei sem entender do motivo pelo qual tínhamos filosofia na escola.

É claro que eu cheguei com uma série de preconceitos com relação a disciplina já que, eu tenho um irmão que já havia passado por essa experiência - com aulas semelhantes e a mesma professora - e por conviver com alunos mais velho.

Mas, hoje eu acredito que um dos princípios da escola era de formar cidadãos pensantes e, ao longo do meu ensino médio as aulas de filosofia me ajudaram nesse sentido.

Alguns temas como religião e política são os que eu mais guardo. E alguns filósofos também como o Descartes, Rousseau e Platão.

Talvez guardo estes temas e filósofos por serem temas próximos da minha realidade e os filósofos, apesar de serem antigos, a produção textual e intelectual são de fácil assimilação com o momento atual.

E um ensinamento que eu tive o qual eu ainda levo comigo, e acredito que continuarei levando, é o da segurança que a disciplina me deu com relação as minhas escolhas. A filosofia me ajudou a entender que cada ser, até mesmo um escravo, é livre para fazer suas escolhas independente de como a sociedade é caracterizada, construída ou pensada.

Ensino Médio de 2005 a 2007

Me lembro que nos dois primeiros bimestres do 1º ano, fiquei meio perdida, sem entender o porque dessas aulas, até acabei ficando de recuperação. Mas a partir do 3º bimestre fui melhorando sem perceber, tudo bem que houve um esforço maior da minha parte, mas esse esforço foi porque eu comecei a entender melhor a disciplina, comecei a me interessar pelos assuntos que eram abordados. Acredito que esse interesse tenha acontecido pela rigidez da professora e pelas aulas que nos obrigavam a ler para poder entender tais assuntos, nos faziam pensar e refletir sobre os textos.

Passei a me interessar tanto pela filosofia em geral que até comecei a fazer a iniciação científica, que acabou não dando muito certo.

Acho que a última coisa que me lembro é que minhas últimas notas em provas e no bimestre foram muito boas, que até recebi um elogio da professora. Como mencionei antes, fui melhorando praticamente sem perceber, por isso fiquei mesmo muito feliz com esse elogio.

Assim como algumas outras matérias, filosofia nunca foi a minha preferida. Sempre me perguntei onde usaria e como usaria o que iria aprender, afinal, minha vontade sempre foi fazer Medicina Veterinária. Hoje, já na faculdade, no curso que tanto sonhei, tenho aula de filosofia I e II.

Então, pelo menos duas vezes por semana, entro na sala e lembro do que vi no ensino médio nas aulas de filosofia. Muitos dos meus colegas nunca tinham tido filosofia antes e, por esse motivo, sentem muita dificuldade. Ao contrário de mim, que com as aulas que tive e com tudo o que aprendi posso, não só fazer o que é pedido pelo professor, mas também ajudar meus colegas.

Nunca imaginei que, ao entrar na faculdade iria me deparar com a filosofia novamente. No começo pensei que seria perda de tempo, não via ligação nenhuma entre uma coisa e outra. Hoje, já no segundo período do curso e cursando a matéria Filosofia II, posso ver que há muita coisa em comum, ainda mais depois de tudo o que vi antes de entrar na faculdade. Acredito que sem a base que tive, não teria tanta facilidade na matéria e ficaria sem entender o motivo de tê-la em minha grade curricular.

Ter filosofia no ensino médio foi uma das melhores coisas que aconteceram e, mesmo não sabendo disso na época, hoje posso agradecer por tudo o que vi, por tudo o que aprendi, pelas experiências e conhecimentos passados.

Os anos de ensino de filosofia contribuíram muito nas minhas reflexões quanto aos meus questionamentos perante a vida.

Gostei muito de conhecer as teorias dos vários filósofos que nos apresentou e dentre tudo o que mais me marcou e me leva a questionar ainda hoje é:

Os levantamentos de críticas sobre os meios de comunicação;
Sobre o conflitante mundo em que vivemos (com o levantamento do tema sobre a guerra entre polícia e traficantes - que levanta questionamentos sobre se existe bem e mal, liberdade etc.);

Lembro-me vagamente, de uma teoria sobre a forma de ensino em que um filósofo defende certa liberdade (algo parecido) p que a criança ainda em idade de fácil aprendizagem possa descobrir e assim desenvolver o sua melhor características/dons e habilidades - infelizmente é como consigo descrever, esporo que consiga identificar qual teoria estou falando, pois já não me recordo bem. - Esse método de ensino me chamou muita atenção e acho relevante. Ideologia

Das aulas de Filosofia do meu Ensino Médio, me lembro de algumas coisas. Primeiro de que a professora não definiu o que era esta matéria. Esta definição foi construída inicial e obliquamente com o olhar sobre a diferença entre o pensamento mitológico e o pensamento racional grego e isso, acho, ajudou a reconhecer um pouco do que se tratava. As aulas giravam em torno de filósofos muito estudados na História da Filosofia: Rousseau, Hobbes, Descartes, Marx. Alguns importantes a ponto daquilo que aprendemos sobre seu pensamento me ajudar no início da faculdade de filosofia e ajudar outras pessoas em áreas diversas da Humanas a seguir as disciplinas (ouvi um elogio como esse). As aulas seguiam a tradição da análise de texto, que a professora acompanhava pacientemente conosco. Uma das coisas que gostava nas aulas eram os filmes: eles eram tão diferentes e críticos! Sade, Kubrick, Orwell, etc... Agora, olhando como aluna da escola e da faculdade em Filosofia, sinto falta das aulas de estética. Mas tudo bem, sinto que o que foi passado, foi bem preparado e aprendemos coisas importantes também.

Lembro-me de uma atividade que não sei se deu muito certo: o debate entre os filósofos pré-socráticos (e gostaria mesmo de saber a avaliação da professora Marta sobre isso). Creio que não estávamos preparados para uma argumentação 'filosófica', mas fizemos o que deu. Lembro de ter pegado o Demócrito para defender, pq afinal a teoria atual aponta para sua filosofia, mas ele se mostrou mais difícil de defender do que as outras concepções. Talvez o bom andamento do debate dependeu do nosso entendimento sobre filosofia defendida. Havia uma amiga que defendeu Tales - a água como princípio material do mundo -, aparentemente mais difícil, e que o fez melhor do que os defensores de Demócrito. Ao final ela cursou a faculdade de Direito. Bom, talvez nem sempre só estudar funciona: certa habilidade é necessária para os debates da Ágora!

Em geral, acho que compreendia as atividades que eram passadas. Tive dificuldades de visualizar mais claramente a atividade sobre Freud e a análise do filme "Festa em Família". Havia os conceitos de inconsciente e algum outro, mas não entendia como fazer a análise do filho traumatizado do filme. Parecia que nossos conhecimentos não eram suficientes. Já em Nietzsche com o filme Laranja Mecânica, acho que algumas pessoas não entenderam muito a proposta, por isso, talvez, a professora tenha explicado mais (a ponto de eu achar que ela estava dando a resposta: era só prestar atenção para fazer a atividade). Engraçado que, lembrando agora as aulas, vejo que há uma estratégia de utilizar o conceito para analisar situações. Como a 'interiorização do homem' em Nietzsche, a questão da auto-repressão pela moral e a atitude do Alex (filme "Laranja Mecânica") que assumia sua atitude 'pervertida' e era reprimido socialmente por isso.

Também sobre Nietzsche me lembro do meu espanto: se a moral é tão ruim, o que faremos agora em sociedade? Perguntei a professora Marta e ela disse: Calma, ele não deixa tudo em suspenso, dá soluções para isso. Acalmei-me... temporariamente.

Em paralelo às aulas, havia o projeto de iniciação científica no Ensino Médio. Inicialmente, participava de dois: um em física sobre a teoria do Big Bang, outro em filosofia sobre Ética e Filosofia Política. Mas como o de Filosofia era acompanhado mais de perto, passei a me dedicar só a ele. Creio que ele também foi frutífero, uma forma de me aprofundar no que seria a Filosofia. Apesar de eu ter 'viado' no tema: Política na América Latina - impossível-, e depois Política no Brasil - não menos complexo-, tivemos experiências boas. Tanto em enfrentar uma arguição, quanto como se aprofundar um pouco mais na matéria. Teve até um texto que de tão claro, mostrando o conceito, me fez admirar a filosofia, era ele: "Ética e Violência", da Marilena Chauí, além do Górgias do Platão. Textos que entrei em contato por causa do projeto da professora Marta.

Faz um bom tempo que sai da escola. Mas a impressão maior que me fica das aulas de filosofia são a análise conjunta dos textos (procedimento que vi se repetir na faculdade), todos eles de conceitos centrais da Filosofia.

Prof Marta, aqui estão minhas lembranças. Ah! Obrigada também pelas aulas dadas (hoje estou começando a ver todo o trabalho e dedicação que você teve, obrigada, mesmo).

Eu acredito que o estudo de filosofia durante o ensino médio foi muito importante na minha formação principalmente no que diz respeito à “criação” ou ao desenvolvimento que um hábito de questionar tudo o que é posto para a gente seja no aspecto pessoal, da vida em sociedade ou até mesmo do universo onde vivemos.

Ter contato com a mitologia grega e várias teorias de filósofos e pensadores do passado foi fundamental para desenvolver esse espírito questionador e de reflexão. O curso de filosofia foi uma espécie de “pontapé inicial” para colocar os meus pensamentos em movimento, fazer relações entre o passado, presente e futuro, entender o que foi dito e o que não foi dito trouxe para mim uma percepção de que todas essas teorias e pensamentos são resultados desses questionamentos e reflexões que buscam respostas para as angústias humanas.

Filosofia, no meu entender, é pensamento, busca por respostas (ou não), sempre tem começo, mas não necessariamente tem um fim, está situada num campo infinito: o poder de reflexão e questionamento do ser humano.

O principal motivo que me fez querer relatar a minha experiência com a professora Marta Vitória, a princípio, veio de um desejo que tenho já há algum tempo de lhe pedir desculpas e ao mesmo tempo de dizer obrigado. Durante o tempo em que fui aluno, muitas questões levantadas em aula sempre me despertaram um interesse incomum em relação às outras matérias da escola, no entanto, devo admitir logo de começo que não fui um "rapaz comportado". Sempre fui muito bagunceiro e nunca levava os assuntos de sala de aula a sério, e é pelo mesmo motivo que devo dizer que as aulas de Filosofia me marcaram, pois despertaram um interesse diferente de todas as outras. Na verdade eu mesmo na época não tinha percebido o quanto tudo aquilo mexia comigo, muito menos então a professora. Tive essa percepção só depois, ao longo das situações que vivi e discussões que participei durante esse tempo após o término do ensino médio, percebi que os assuntos abordados em aula eram tão relevantes que carregou todas as indagações e todas as conclusões que tirávamos na sala até hoje. Lembro-me muito bem das discussões que tínhamos sobre os Reality Shows e seus impactos na sociedade e quando assistimos o filme *1984* de George Orwell, lembro quando discutimos a relação do filme *Matrix* com o Mito da Caverna tomando por base o texto da Profª Marilena Chauí (texto do qual eu não me lembro mais o título), dentre outros exemplos. Mas enfim, o que gostaria de expressar por esse depoimento é que essas aulas mexeram muito comigo, e é daí que justifico meu pedido de desculpa, por não ter sido um aluno melhor e talvez ter atrapalhado o andamento do curso, e também justifico meu agradecimento, por mais que tenha sido tardio, essas aulas que tanto me acrescentaram e que me ajudaram a me desenvolver como um ser humano melhor.

Bom, o ensino de filosofia para mim foi de grande ajuda, tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal. Com o que aprendi no Ensino Médio sobre filosofia consigo fazer analogias com filmes e livros que leio e também com textos e leituras da faculdade. Faço contabilidade, e neste semestre estou tendo uma matéria cujo nome é liderança e comportamento humano, na qual se fala de muitos filósofos que tentaram explicar características do comportamento humano, e com o meu básico conhecimento consigo entender melhor algumas idéias de outros filósofos inspirados nas idéias daqueles que já estudei.

Acredito que o ensino de filosofia no ensino médio foi de grande relevância. Para mim a disciplina agregou muito, dado que foi possível o desenvolvimento de um raciocínio que nós não estávamos acostumados a fazer, ou seja, proporcionou a chance de pensarmos sobre aspectos que fugiam da esfera comum, na qual era necessário refletir e buscar além.

Além disso, durante o ensino médio abordamos temas que foram essenciais no começo da minha graduação (Atualmente sou aluna do 4º ano de Relações Internacionais /PUC) e posso afirmar que facilitou muito já ter uma bagagem prévia na disciplina de filosofia no âmbito acadêmico.

Gostaria por fim, elogiar a metodologia e dizer que para mim a disciplina agregou apenas aspectos positivos.

bom, vc disse pra ser sincero, entao eu vou ser sincero.
eu lembro que a gente passou por nietzsche, rousseau, freud.. mas so tenho uma vaga ideia do que foi dado. nao acho que isso tenha sido 'culpa sua', eu que nao aproveitei mesmo. era uma questao de INTERESSE. nao que eu nao gostasse da materia naquela epoca, eu gostava sim.. alias, o começo no 1º ano foi muito bom, nao tinha muita ideia do que seria discutido nas aulas de filosofia e tava mo animado com a mitologia grega, e nao vou esquecer quem era quem naquela coisa toda, as historias e etc. Haha mas quando fomos pros presocraticos, ja comecei a perder a vontade de acompanhar as aulas lendo os textos em casa direitinho e a atenção na sala tb nao era mais a mesma.. achava as aulas de leitura de texto MUITO cansativas e quase sempre perdia a vontade de acompanhar a leitura... maas marta, meu depoimento nao eh muito 'valido' na sua pesquisa, pq eu nao tinha vontade de estudar durante o ensino medio. logo, se eu nao segui seu programa com a dedicacao necessaria, nao tem como vc avaliar seu metodo de ensino pelo que ficou do curso pra mim. como me esforçava ao minimo, fiquei com os conceitos na cabeça naquela epoca, mas agora ja nao lembro mais. ou lembro; tive uma aula de ied(int. estudo do direito) hj, e o debate girou muito em torno do sartre e aos poucos fui percebendo que "ja tinha visto aquilo antes"(era um seminário de um outro grupo, e eles mesmos puxaram sartre pra discussao; ou seja, nos nao tinhamos lido nenhum texto anteriormente) e vamo ver se lembro de mais coisas ne.. pq as aulas do cursinho nem contam!
AH! e os filmes que vc passou pra gente foram muuito bons mesmo!

"Filosofia é arte com a qual ou sem a qual o mundo permanece igual!" Certa vez meu pai brincou, só para nao perder rima. Mentira maior eu nunca vi; até porque nao sei o que é mentira. Então também não posso negar que seja verdade. Não dessas verdades que se aprende na escola para garantir um ponto a mais na prova. Mas a verdade que se sente, e que na verdade nao é verdade (contrário de mentira). Apenas é. Filosofia é filosofia porque o mundo é assim e o mundo é assim porque filosofia; não existiria mundo sem filosofia.

Dessas verdades que senti, sei que lá em 2005, na minha época de ensino medio, toda terça e quinta feira ja chegava na escola um pouco aflita. Depois fui perceber que era por causa das aulas de filosofia, no terceiro tempo, depois do recreio, enquanto digería o lanche, sabia que ia começar a digerir um pouco mais do mundo, da vida, da filosofia do mundo. A professora ia mostrando para a turma que lá fora há mais do que toscas sombras na parede da caverna, e que eu posso ser apenas uma sombra do mundo eidético, platônico. Ou sou apenas o pensamento?! E o mundo está no que eu percebo e só existe porque eu o percebo? Ou é muito mais do que meus enganosos sentidos podem me dizer?!

E saía da aula ainda empanturrada de dúvidas e certezas porosas. Ainda hoje consigo sentir o gosto daqueles lanches quando me voltam alguns arrotinhos.

Aulas de Filosofia no ensino médio.

Foi uma nova experiência, nunca tinha tido filosofia na escola, apenas gostava por influencia da minha irmã mais velha. As aulas eram boas, foram boas explicações, esclarecimento de dúvidas, porém muitos alunos não dão valor a escola e professores que tem. Eu fui uma dessas pessoas que não dei valor, e que hoje em dia me arrependo.

Acho que as aulas poderiam ter sido mais proveitosas se a turma colabora se. Professora com um ótimo conhecimento no que passava. Alguns momentos de confusão, muitas vezes própria implicância com a professora, de uma nota que não aceitava, de matéria que poderia ser melhor ou então matéria muito avançada para nossa idade, mas tudo se resolvia.

O que poderia falar sobre a filosofia foi que através do ensino de filosofia comecei a ter um olhar mais aguçado sobre os fatos, textos, matérias de revistas e jornais que li. Considero o ultimo ano do colegial o mais legal nos temas discutidos durante todo o periodo do ensino médio e foi justamente nesse ano que mudei minha forma de pensar e de ver as coisas.

No ano passado fiz uma matéria na faculdade chamada História do Patrimônio Humano e nela houve poucos assuntos relacionados com filosofia, chegamos a falar de alguns filósofos que já havia discutido na época escolar; não nego que fiquei super feliz em já estar ciente do assunto e conseguir entender melhor o tema que estava sendo abordado, inclusive li o livro de Franz Kafka - A metamorfose nesta

matéria, que na época da escola discutimos em sala se não me engano com o tema do Big Brother. A filosofia na época da escola me deu um leve empurrão para ter olhos de lince, coube a mim busca-lo fora dela.

No meu caso, o aprendizado de alguns conhecimentos filosóficos valeram e valem a pena até hoje. Essa é uma disciplina que para ser compreendida por um aluno de 15, 16 ou 17 anos requer grande esforço por parte do mesmo, que é absolutamente capaz, mas por quase tudo que o cerca, está preso aos raciocínios rápidos. Entender filosofia dói e é chato, mas à medida que os conteúdos se tornam um pouco mais claros, também é prazeroso. E muitos dos ensinamentos podem ser levados para sua conduta no dia-a-dia. A compreensão disso me fez uma pessoa muito mais consciente de vários processos humanos que aconteceram comigo ao longo da minha vida, sem dúvida.

Oi professora!

Fico muito feliz por ter a oportunidade de dar um retorno sobre o curso de Filosofia do ensino médio. Sempre achei, especialmente quando sai da escola e fiquei por dois anos no cursinho para conseguir entrar na faculdade, que de todos os cursos da escola, o de Filosofia era dado de uma forma mais "séria" e aprofundada. Muito provavelmente isso se deve ao contato com os textos de cada autor. Ainda lembro que, muitas vezes, a senhora utilizava o período da aula para ler esses textos, fazendo pausas para interpretá-los com toda a sala.

De uma maneira geral, me adaptei muito bem ao modo como as aulas eram estruturadas e gostava de ler os textos com os comentários feitos durante a discussão sobre eles. Acho que outro ponto interessante foi a própria escolha dos textos. Convivendo com pessoas que tiveram outra formação agora na faculdade e mesmo durante o cursinho, via como o curso de Filosofia foi importante para que eu tivesse uma idéia sobre alguns filósofos que não tinha sido tirada de certos livros que os definiam com poucas frases. Particularmente, a leitura do "Manifesto Comunista", que, se eu não me engano, foi feita junto com o curso de História, contribuiu muito para o entendimento dos conceitos nele apresentados e de suas consequências. Esse é só um exemplo para mostrar tudo o que eu disse. Acho que de modo geral, é isso. Espero ter dado alguma contribuição para sua pesquisa! Se a senhora quiser perguntar algo mais, fique à vontade!

O curso de Filosofia lecionado no ensino médio, abordou temas importantes que influenciou muito positivamente na minha formação social.

Estudamos grandes pensadores que transmitiram idéias nas quais são aplicadas e comparadas com situações do nosso cotidiano como problemas sociais, políticos, religiosos, e entre outros. Assitimos filmes que hoje as pessoas comentam e eu lembro : poxa, assisti esse filme na escola, que legal...

O curso enriqueceu minha forma de entender e respeitar diferentes opiniões, me ajudou a desenvolver a capacidade de argumentação e defesa de uma idéia, além de entender o uso de metáforas e figuras de linguagem como ferramenta de argumentação e transmissão de um pensamento.

Além disso, o curso como um todo desenvolveu em mim o hábito da leitura profunda dos textos, pois através da leitura repetitiva destes, quebramos barreiras do simplesmente "não entendi", mas fomos ensinados a buscar o significado efetivo das palavras, e a entrar "na cabeça" do autor, até que pudéssemos captar a sua idéia por completo. Isso nunca mais saiu da minha rotina de leitura! Sempre leio varias vezes o mesmo texto até entender, e isso foi mérito seu!!

Atualmente, estou me graduando no curso de Marketing e trabalhando na área, e constantemente estudamos os hábitos e comportamento dos consumidores. Em muitos textos teóricos sobre a sociedade e seus hábitos de consumo, grandes "gurus" do Marketing fazem relação com pensadores que estudamos no curso de filosofia, por se tratarem de textos que explicam o ser humano e sua relação com os fatores externos que lidamos todos os dias.

Assim, para mim o curso foi de extrema importância, tanto do aspecto cultural, como para a minha formação como cidadã e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi realmente muito rico o curso, e mesmo sem saber, aprendi muitas coisas que achei que nao seriam uteis e que hoje me arrependeria se nao tivesse aprendido

Achei muito legal ter escrito um pouco sobre o curso! Lembrei de assuntos que estudamos, de exercicios que fizemos em sala de aula e que hoje eu me arrependo de nao ter aproveitado tudo o que podia por conta das minhas conversas paralelas! No colégio somos crianças, tudo é brincadeira, e as vezes nao nos

damos conta de quanta coisa legal podemos aprender e de como tudo aquilo vai ser importante no futuro.... Queria te parabenizar pelo seu excelente trabalho na escola, realmente valeu muito a pena!!!!

minha experiência com a filosofia foi curiosa e rica. No começo tinha uma certa restrição, pois imaginava do que aquelas frases estranhas iriam me servir, mas aos poucos a filosofia foi me atraindo e percebi que na verdade ela não te ensina apenas o que outras pessoas pensaram e sim abre a sua cabeça permitindo assim que eu pudesse pensar por mim mesma.

As aulas de filosofia no ensino médio me ajudaram antes mesmo de concluir o curso, a ter uma visão mais crítica num sentido em que eu considero positivo, em relação aos acontecimentos do cotidiano. E isso eu percebi que é algo que levo comigo, não foi somente um aprendizado de época escolar mais um aprendizado para a vida. Nas coisas simples pode se perceber a diferença, por exemplo, a televisão as pessoas (na sua maioria) não possuem um senso crítico quando a assistem, a tendência é aceitar o que ela já traz pronta, as pessoas não param para fazer uma análise, uma reflexão sobre as coisas vistas, e depois das aulas de filosofia esse senso crítico que todo mundo tem, mas só está adormecido despertou em mim hoje posso dizer que consigo ver as coisas com outros olhos.

A experiência em ter filosofia no EM foi no começo um tanto quanto assustadora, esse termo sempre deixou a gente com muito medo...Conforme fomos estudando as aulas começaram a atingir nosso dia-a-dia falando de coisas que faziam parte da nossa vida ou que estavam na mídia, como Big Brother ou o filme "Matrix", o que despertou todo o interesse da turma.

A vivência que mais me marcou durante os anos em que tive filosofia foram os debates promovidos pela sala sobre teorias de alguns filósofos. Eu aprendi a me expor com argumentos que fossem dignos de crença e a pensar logicamente para convencer a todos, e isso ainda é de extrema importância no universo em que vivo agora, a universidade.

Ensino Médio de 2006 a 2008

Venho por meio desta apresentação, compartilhar todo o conhecimento vago... Nossa deixa pra lá... Mais falando sério, não vou soltar os cachorros, mais a aula teórica de filosofia é boa, a professora em si tem muito conhecimento para passar aos alunos, mais a forma de filosofia tem um conceito diferente para cada um, cada qual pensa de um determinado jeito, assim ocasionando conflito, entre o pensamento de professor e aluno, então se existir uma fórmula para que todos pensem iguais, gostaria de saber. mais tirando o que tá ruim, tá bom...

Ensino médio é um período bem complicado, pois se está na adolescência. As atenções às aulas e concentrações aos trabalhos ficam sempre muito dispersos. Comigo não foi de outro modo.

Diferente de todas as outras matérias, filosofia teve outro significado para mim. Embora, sempre muito dispersa nas aulas, tiveram breves momentos que consegui pegar aquele raciocínio já traduzido pela professora de forma bem mais clara que os textos e junto as comparações para o entendimento real foi possível pegar o conceito primordial de cada conteúdo, adicionando aquilo a novos pensamentos e construções pessoais.

Ao estudar filosofia (ou supostamente sim) comecei a ver o mundo diferente, de forma que as coisas pareciam ter mais lógica, a minha vida incerta também começou a fazer um pouco mais de sentido. E foi nesse período que comecei a partir do que aparentemente havia entendido formando, criando e traçando o meu tipo de ser. Linha que sempre procuro aprimorar, trazendo até hoje.

A fase adolescente, acredito que seja o período em que o Homem mais está desorientado. As aulas que assisti, os filósofos que conheci me ajudaram a criar a minha própria ideologia de forma que conseguisse

me orientar a que caminho percorre.

Contudo, a minha melhor experiência foi ter ido a exposição de cegos em Campinas. Pois a experiência do que é real, ser real a nos que supostamente enxergamos não há igual. Lembro que havíamos feito uma comparação ao que um filósofo havia dito, acabei ficando perplexa no momento.

É a matéria que mais uso hoje em dia. Pois é a única que não ficou no vestibular, mas sim no dia-a-dia.

Se bem me recordo, comecei a ter aulas de Filosofia em 2004. Aos 14 anos eu não tinha o mínimo interesse em estudar assuntos relacionados a Filosofia, até porque nunca tinha sido apresentada a matéria.

Após algum tempo (e muitas broncas da professora), o interesse foi surgindo naturalmente. Haviam temas que não me interessavam, outros pelo contrário me interessavam muito.

As aulas de Filosofia me ajudaram a compreender muitas coisas, que antes eu não entendia e até praticava. Um tema que ficou muito marcado na minha memória (pelo dinamismo das aulas) foi o dos Reality's que assistimos na televisão. Nosso desejo de consumir a vida alheia, de quase viver a vida do outro, de querer estar sempre por dentro dos assuntos e quase sacrificarmos as nossas vidas para podermos acompanhar o "açougue da televisão".

Acho que não me interessei antes pela matéria porque quando tive as aulas eu tinha pouca idade, gostava de aulas em que pudesse interagir bastante (a fala sempre foi meu "dom", não consigo ficar quieta), falar, falar e falar. As aulas da Professora Marta sempre foram mais sérias, pelo menos nos primeiros dois anos, nós tínhamos apostilas, quem esquecesse a sua não assistia a aula, ela lia, lia e lia e para vermos se estávamos atentos ela pedia para continuarmos o texto. Essas aulas não eram as minhas favoritas, pelo contrário, mas no último ano, no meu caso os últimos dois anos porque reprovei um, foram mais legais, mais dinâmicas e até mais engraçadas... Acho que o termo ideal é LEVE, as aulas eram mais leves.

Parece ser um papinho furado, mas hoje, eu me arrependo de não ter prestado mais atenção às aulas, não ter me dedicado mais.

Ensino Médio de 2007 a 2009

Penso que minha experiência com a filosofia no E.M. foi importante para a minha formação, não apenas como estudante, mas como pessoa pois fez com que eu abrisse minha mente para várias coisas da vida.

Confesso que no início do curso não me interessava nem um pouco e quase sempre não prestava atenção nas aulas, mas...o tempo passou e acabei crescendo um pouco. Quando comecei a dar valor as aulas, vi que tinha coisas que me faziam parte do meu cotidiano, só que eu não percebia. Minha percepção sobre as coisas e pessoas aumentou, acredito que senão foi o ponto de partida, ao menos incentivou-me a procurar entender o que acontece, por que acontece, e com qual finalidade. Fui puxado para fora da caverna e acabei por me espantar um pouco, no começo foi difícil como toda mudança, porém não me arrependo de ter seguido esse caminho. Se for colocar na balança, mesmo com os puxões de orelha que levava quase todas as aulas(confesso que muitos eu realmente mereci) gostei muito de participar do curso.

Sempre achei que não tinha fixado muita coisa sobre os conteúdos estudados, uma vez que observava na matéria uma dificuldade que era na abstração, na falta de fatos concretos (isso me incomodava bastante, porque era uma dificuldade que não encontrava, por exemplo, em sociologia), inclusive porque não entendia como ensinar essa abstração, tendo a impressão que o professor também se embananava por este motivo. Porém, hoje na faculdade vejo que sim aprendi e fixei diversos conteúdos, porque muitas vezes citados teorias e filósofos me lembro das aulas e do que se embasa as teorias. Concluindo, que a filosofia é fundamental para a vida intelectual e para mudarmos a maneira de olhar para determinados temas e situações, talvez se tivesse com outra maturidade aproveitaria mais o que era proposto. (afinal: só sei que nada sei)

Olá professora!

Achei que suas aulas foram de enorme contribuição aos meus estudos e minha vida pessoal. Gostava muito de sua didática de ensino, pois você fazia com que os alunos chegassem à conclusão de forma intrigante, colocando a cabeça para funcionar mesmo. Porque, nos incentivava a buscar as respostas dos problemas propostos, evitando dar a resposta. Seu ensino sobre como abstrair as idéias de autores em seus respectivos textos foi fantástico e ficou muito marcante. A proposta de filosofia apresentada aos alunos não poderia ser melhor, pois os conteúdos tratados na matéria são de suma importância a qualquer carreira pretendida a se seguir.

Com tão pouco tempo de estudos (os três anos do EM), você permitiu que entendêssemos um pouco do que é filosofia, devido a imensidão dos ramos abordados pela filosofia que não seria possível trabalhar em 3 anos com 2 aulas semanais. Mas, como você diz pouco é muito.

Com o curso de filosofia você conseguiu nos preparar para o mundo que encontraríamos pós a vida escolar e assim sou capaz de aproveitar o aprendizado na vida e na faculdade. Além de nos preparar para vida fora da escola, o ensino englobou grandes nomes da literatura mundial e mesmo sem toda a maturidade necessária, mesmo seu tratamento conosco sendo de relação adulto-adulto e, além disso, você conseguiu fazer com que eu entendesse o que foi proposto.

Resumindo, gostei muito mesmo do seu modo de explicar os conteúdos, de forma a construir um raciocínio filosófico paulatinamente, o que me deixava ansioso e inquieto para a o desfecho daquele conteúdo e a maneira de conduzir a aula, apesar de na época achar que você falava muito. Mas, hoje em dia reconheço que não há outra forma melhor de explicar a filosofia sem ser através da fala, que a fala é fundamental, esta entendida estritamente como o diálogo, que criava com os alunos, para demonstrar, explicar a matéria.

Em 2009, no momento em que o ponto final foi colocado sobre os três anos de Ensino Médio na EA, percebi que o aprendizado e as experiências vivenciadas seriam imprescindíveis para novos capítulos, parágrafos e pontos finais de minha vida. Neste percurso do 2º grau, tomei contato direto com a filosofia pela primeira vez.

As linguagens e o pensamento mítico grego, no primeiro ano do Ensino Médio, não me cativaram. Naquele período, o conhecimento filosófico acenava distantemente, de modo a não promover e enraizar diálogo e interação. A semente, no entanto, havia sido plantada.

A metamorfose de minha fase larval para a cristalização do casulo ocorreu junto com um trabalho multidisciplinar, no qual a área de ciências humanas (no referido caso, História, Geografia e Filosofia) abordou o Antigo Regime e o Iluminismo. Lamento que a parceria não tenha se efetivado nos estudos de meio promovidos pela Escola de Aplicação, pois, nesse ínterim, eu, tal qual outros estudantes, saudei com boas vindas teóricos da ciência política, passando de mero espectador a participante das discussões e leituras efetuadas em toda aula.

A partir de então, banqueteava-me com Platão e Aristóteles, duvidava com Descartes, discutia com Kant no ônibus de volta para casa, compartilhava com Sartre minha angústia existencial e me espantava, junto a Adorno, com a sistemática racionalizada de regimes ultraconservadores. O conhecimento de Hobbes me assaltou, abalando minhas concepções sobre o sentido de amizade, belicosidade humana, sociedade e governo. Rousseau, por sua vez, desmatou o Éden de meus pensamentos com a romântica tese do “bom selvagem”. Definitivamente, nunca mais fui o mesmo: eu havia conhecido a natureza das sombras e do mundo além da caverna. Quando me dei conta disso, a sala de aula deu lugar à agora.

Com o decorrer do tempo, o amor às artes, à leitura e às ciências humanas fundamentou a minha decisão acerca de uma carreira acadêmica e profissional que me possibilitasse transitar pelos referidos saberes.

Semanas atrás, na faculdade, a professora de Pensamento Filosófico inquiria sobre o significado da filosofia. Nesse instante, amigos da sabedoria, antigos conhecidos, sussurraram feito *daemons* em meu ouvido: “Filosofia é o diálogo entre o real e o ideal, corpo e alma, ser e essência, concreto e imaginário”.

No começo eu não conseguia entender o porquê iríamos ter filosofia, afinal eu nem sabia do que se tratava. Na primeira aula todo mundo se assustou, a professora deu um texto enorme e começou explicar um pouco o curso.

Cada aula era um tema que eu não conseguia entender, talvez por ser alguns assuntos que precisam da sua completa atenção, e em uma sala de aula onde seus amigos sentam perto e a conversa é quase inevitável, ainda que eu já estava achando que a matéria era um saco, sem mesmo conhecê-la, então não

havia o mínimo interesse.

Resultado, primeiro trimestre recuperação de filosofia, mas isso ajudou a tirar o preconceito que eu tinha com a matéria. Comecei achar a matéria interessante, lembro que o primeiro trabalho que eu apresentei foi sobre mitologia grega, adorei, não queria mais parar de ler o livro, fascinante, uma historia melhor do que a outra.

Mas assim que mudou o assunto já senti dificuldade novamente, para mim o problema era que eu não estava acostumada a ter que entender um texto complexo como são os de filosofia, as outras matérias são diferentes não lidamos muito com as dificuldades que os textos filosóficos possuem e também não é uma matéria que é a primeira vez que tenho contato e sim uma continuidade da mesma, como Matemática e português que tive dès do primeiro ano escolar.

Então foi um longo processo ate me acostumar com os texto e com a professora, porque para mim as duas coisas (Matéria e Professor) são fundamentais para conseguir um ótimo aprendizado. Quando mudou de professor, senti uma grande dificuldade novamente, e isso não ocorreu só comigo, e sim com quase todas as salas, e assim voltei ao processo novamente, fiquei de recuperação, mas não tive tempo de me acostumar com o outro professor pois estava no terceiro ano.

Mas adorei ter tido filosofia, vejo agora na faculdade que tenho uma bagagem maior que os meus colegas que vieram de escolas particulares e não tiveram a oportunidade de ter filosofia no ensino médio.

Eu confesso que passei a gostar mesmo de filosofia no último ano, antes disso eu sempre me interessei e achei legal, mas mantinha uma postura de “não estar nem ai para nada”, por isso não me dediquei a matéria como gostaria.

No 1º ano, lembro de estudar mitologia grega e Édipo Rei. Gostei muito, fiquei surpresa ao estudar o complexo de Édipo. No entanto, até hoje não entendo “o ser é e o ser não é”.

No 2º ano estudamos filósofos iluministas. Como futura historiadora apreciei a matéria. Relacionamos varias vezes história e filosofia, inclusive fizemos um trabalho de pesquisa que a nota contou para os dois. Aprendemos a importância do contexto histórico.

O ultimo ano foi o que eu mais gostei, aprendemos o existencialismo do Sartre. Abriu meu caminho, pois depois desse ano fui estudar mais, acabei lendo algumas peças dele e como futura atriz sou louca para fazer “Entre quatro paredes”.

Só hoje, estando na faculdade, que eu vejo o quanto filosofia foi importante para a minha educação. Apreendi como debater (só eu era a favor do aborto), fui no museu do escuro (estudar na “prática” Descartes), consegui entender melhor o filme Matrix. Enfim, eu acabei seguindo essa área de humanas e pretendo seguir a área de pesquisa, por isso ter tido filosofia nos três anos de colegial foi algo bom para o meu futuro.

Minha perspectiva com relação as aulas de filosofia e a escola em geral mudou um pouco depois que entrei na faculdade. Para mim, as aulas de filosofia eram interessantes, pois eu gostava da matéria, e gosto dos assuntos tratados. Ao longo no Ensino Médio, nós conhecemos diversos filósofos e suas teorias, o que foi muito, muito interessante mesmo. Acho que foi no Segundo, ou no primeiro ano do Ensino Médio, que aprendemos sobre Aristóteles, Parmênides e Zenão (Não sei se era isso mesmo, mas acho que sim). Lembro-me que pela complexidade das teorias desses filósofos, nas aulas aconteciam diversas discussões. Custou-nos um pouco a entender todas elas, e até a relacioná-las, mas eu gostei do semestre que estudamos estes três, em particular, pois no final (na época), achei que entendi.

Tinham algumas aulas que as pessoas falavam, participavam, mas em grande parte delas, só a professora falava, o que tornava a aula cansativa e maçante.

Na verdade isso acontecia em muitas delas. Claro que, em muitos casos a classe era quem não colaborava para ter uma discussão legal, mas algumas aulas pareciam monólogos.

Acho que tivemos aulas bem interessantes, e legais. Produtivas, com discussões e construções de pensamentos muito bons também. Em um ano também fizemos diversos seminários e discussões sobre assuntos bem polêmicos. Isso foi bem importante.

No mais, acho que é isso que tenho para dizer com relação as aulas. Quero agradecer pela dedicação como professora.

Agora... também queria compartilhar que, de alguma forma, as aulas de filosofia foram extremamente importantes para o meu primeiro ano na faculdade. No primeiro semestre do primeiro ano (de 2010), eu tive uma aula chamada "Fundamentos Filosóficos de Arte Educação". Era incrível como muitas coisas citadas pelo professor, nós tínhamos discutido em suas aulas. Isso foi bem interessante

Fui apresentada à filosofia no primeiro ano do ensino médio, eu já me interessava por matérias da área de humanas, e com ela não foi diferente. Minhas experiências foram as melhores possíveis, aprendi a entender a linha de raciocínio, pensamento e lógica, como organizar argumentos e tive contato com várias linhas de pensamentos de filósofos diferentes. Também descobri uma área que eu gosto muito, o direito. Aprendi a ler mais ainda, expandir meus horizontes e interpretar textos com mais facilidade, além da aquisição de vocabulário. Acho muito importante o ensino de filosofia em escolas porque entendemos vários conceitos importantes e enriquecedores e até nos mesmos.

Acho que, infelizmente, grande parte da população, governo, escolas, professores e alunos não entendem a importância do ensino de filosofia nas escolas. O papel para a formação da cidadania e do pensamento mais amplo de todos.

Só pra colocar uma observação, minha irmã estou no Colégio Porto União, eles usam apostila do Anglo e ela teve aulas de filosofia desde a 4ª série. Mas as aulas dela eram mais 'práticas': o professor sentava em roda com os alunos, discutiam assuntos cotidianos, sobre Deus, amizade e etc, expunham ideias, faziam atividades como falar dos colegas e de si próprio, e enquanto faziam isso o professor ensinava conceitos e apresentava os principais filósofos e suas teorias.

Vou confessar que sempre achei esse método estranho, minha irmã adorava, pois entretia bastante, mas eu ainda prefiro ler e re-ler textos sobre ideias filosóficas.

Sinto muuuuita falta das aulas de filosofia e de você.

As minhas aulas de filosofia até o começo do terceiro ano do ensino médio, não foi muito produtivo, nunca fui um bom aluno de filosofia, não levava muito a sério a matéria. Achava a matéria um pouco chata, era mais um aula que eu não via a hora de acabar, achava que não fazia muito sentido as coisas que eram estudadas, e sempre pensava que eu nunca iria usar nada do tipo na minha vida.

Depois do primeiro trimestre do terceiro ano do ensino médio, eu me comprometi eu tentar aproveitar um pouco mais as aulas de filosofia, porque eu também sabia que podia ter problemas no final do ano com relação a campeonatos e falta em aulas. Comecei a prestar mais atenção nas aulas, e tentar me preocupar em ler mais os textos que eu nunca gostei de ler, e nunca levei a sério.

Foi difícil no começo porque eu já tinha colocado na minha cabeça que não gostava de filosofia, não gostava das aulas, e muito menos dos textos, mas fiz um esforço. No segundo e no terceiro trimestre, comecei a aproveitar um pouco mais as aulas, ler os textos e me interessar mais. Comecei a gostar mesmo da matéria, achei legais as aulas, os textos também, poderia ter aproveitado muito mais durante os três anos.

Com o pouco que aproveitei acho que filosofia me acrescentou coisas importantes e interessantes.

Ensino Médio de 2008 a 2010

A minha experiência com a filosofia no Ensino Médio foi muito boa, principalmente pelo fato de eu ter passado por uma enorme mudança de ambiente, realidade e pensamento ao entrar na Escola de Aplicação. Com a filosofia, aprendi a questionar o que eu estava vivendo, aquilo que me diziam que era certo e aquilo que me diziam que era errado, assim criando, como nunca tinha criado antes, um modo mais consciente de pensar e fazer minhas escolhas. Assim, pela primeira vez, aprendi a pensar por mim mesmo, usando a opinião das outras pessoas apenas como um ponto de referência.

A maior dificuldade que encontrei, durante as aulas de filosofia, foi a interpretação dos textos, cheios de conceitos e palavras mais complexas. Nesse caso, o uso de outros recursos, como filmes, é uma excelente ajuda para a compreensão da matéria.

Bom não sei muito o que falar mas pra mim a materia mais legal e que achei relevante foi no primeiro ano do colegial se eu não estou enganada onde estudamos "ser ou não ser" de Freud.....ah gostei de estudar tambem a interpretação dos sonhos o que era ou não real, aquele onde os sonhos eram divididos em 3 etapas... tambem estudamos aristoteles acho que esse é o cara porque em quase todas as materias so se ouvia falar de aristoteles esse foi meio cansativo mas acredito que essencial

bom, sinceramente eu não aprendi praticamente nada em filosofia, devido tbm a nao ter me esforçado em estudar a matéria filosofia e tudo mais, a aula tornava muito cansativa, alem do mais depois qdo se tornou aulas de 01:40 hora explicações muito complexas sobre o assunto tratado, se tornava facil no começo, e ao decorrer, ficava confuso, complexo. quando eu participei das aulas de recuperação, q tratamos das redações, onde conversamos muito, foi bem mais facil de tentar entender o que realmente era a filosofia, e q estava envolvida em tudo praticamente.

Minha experiência com a Filosofia foi bastante interessante, pois apesar de ter dificuldade em aprender a matéria, eu gostava muito dos temas relacionados à ela. Além dos temas, eu também gostava da aula por ser uma das únicas que não te apresentavam apenas um jeito de pensar sobre um assunto. Essas aulas reflexivas eram as que eu mais gostava, pois era o momento em que podíamos parar e pensar o que achávamos sobre o perspectivo assunto. A minha maior dificuldade era ter concentração na hora de ler os textos, que necessitam de muita atenção, devido as palavras difíceis e interpretação de texto. Por isso, acho que um jeito melhor de se aprender a matéria é utilizando outras formas, além do texto, como por exemplo: filmes, vídeos, áudio, etc.

Creio que a vivência com a filosofia no Ensino Médio é uma grande janela para o "pensar", conceitos Freudianos como o ID e o Superego são coisas que fazem todo o aluno pensar em como suas mentes funcionam e são aplicados em um momento de extrema turbulência mental e acho que é um encaixe perfeito para a organização de cada um. A filosofia no ensino médio em esse poder de abrir esses horizontes para coisas que teoricamente passam despercebidas, como a idéia de existência, sonho, mundos ideais, tutores, razão e etc... porém, pode ser que fique algo pesado, cansativo e as vezes repetitivo como em filósofos que tratam do mesmo assunto mas cada um defendendo sua posição. Acho interessante o curso de filosofia na EA por começar com os mitos, e ir avançando através deles, pois os mitos são "histórias" que os alunos podem se aprofundar e idealizar, o curso aberto ai e o aluno disposto a entrar nessa abertura ele passa todas as barreiras filosóficas impostas durante os 3 anos. O mundo ideal Platônico, a Mente humana Freudiana, a arte de filosofar do Kant, a idéia de existência de Descartes e Berkeley, os sentidos por Schopenhauer, as virtudes de Maquiavél (meu preferido Marta hehehe) entre outros, são extremamente importantes para a formação do pensar, e do questionar e isso para um adolescente é essencial.

No inicio do curso de filosofia admito que odiei a matéria, acho que ter começado com - O que é o belo, não foi nada fácil. Mas o tema não foi o único fator que me fez desgostar inicialmente, a questão dos textos complexos também. Contudo, acho que foi muito construtivo ter usado esses textos, hoje em dia eles são mais fáceis. Passei a gostar do curso quando me dispus a prestar realmente atenção, tendo uma melhor postura, concentração e olhar diante do apresentado. pois, a perda de uma unica frase faz toda a diferença na compreensão.

A filosofia pra mim foi uma magnifica oportunidade na liberdade de expressão, em poder argumentar e contra dizer diferentes opiniões.

Ela abre portas e dimensões, que minunciosamente encontramos, e nos permite com toda propriedade a dominar um primeiro saber.

Nos meus anos de filosofia, encontrei muita dificuldade em aprender e entender o que é a filosofia, e descobri que a Filosofia não é, não existe, não vive. Cada um tem sua Filosofia, e ela parte de provas reais ou hipoteses, leis da Fisica ou da Química. A Filosofia não é dominada e nem tão pouco dominante, ELA É, ELA EXISTE, ELA VIVE. Diz quando na verdade num quer dizer nada, argumenta e contra-argumenta, usando das armas adversárias de seu próprio escudo...E finalmente a conclusão -"Eu só sei, que nada sei!" -Socrates (Grande filosofo)

Marta muito obrigada pelas brigas em classe, pelas lições de moral, e por manter sempre em um pensamentoe um ideal...Seguir sempre em frente, tomei como principal objetivo...