CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA: PRESSUPOSTOS PARA SEU ENSINO.

Wellison Silva Corrêa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Professor. Dr. Rafael Mello Barbosa
Coorientadora: Professora Dra. Taís Silva Pereira

Rio de Janeiro
Março de 2020.

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA: PRESSUPOSTOS PARA SEU ENSINO.

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/ RJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Wellison Silva Corrêa

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Rafael Mello Barbosa (orientador)

_____

Professora Dra. Taís Silva Pereira (CEFET/RJ) (Coorientadora)

_____

Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO)

_____

Professor Dr. Maximiliano Lionel Durán (UBA)

_____

Professor Dr. Francisco José Dias de Moraes (UFRRJ)

Rio de Janeiro
Março de 2020.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C824 Corrêa, Wellison Silva
O ensino de filosofia como experiência filosófica: pressupostos para seu ensino / Wellison Silva Corrêa — 2020.
151f. : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2020.
Bibliografia : f. 148-151
Orientador: Rafael Mello Barbosa
Coorientadora: Taís Silva Pereira

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3.Filósofos. 4. Portifólios em educação. 5. Método de projeto no ensino. I. Barbosa, Rafael Mello (Orient.). II. Pereira, Taís Silva (Coorient.). III. Título.

CDD 107

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha amada mãe Maria Inácia Silva Corrêa (*in memoriam*), que sempre me apoiou e nunca perdeu a fé nos meus sonhos. Hoje permanece na graça divina, mas continua sendo a minha maior inspiração. “Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé”. (2 Timóteo 4:7).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de toda graça e misericórdia; à intercessão de Nossa Senhora Aparecida, cujo amparo sempre recorro e nunca me faltou; A São Bento, a Cruz Sagrada seja a minha Luz!

Agradeço, em especial, a minha esposa Fernanda Pereira de Paiva Corrêa, pelo incentivo e força nos momentos mais difíceis (que Deus nos proteja e faça nova todas as coisas); a minha família (essa conquista é nossa!), em especial, as minhas amadas irmãs: Dayse Cristina e Vânia Aparecida, pela iniciação na Filosofia. Ao meu pai pela torcida e pelo otimismo. Aos meus amados sobrinhos e sobrinhas (João Vitor, Verônica, Guilherme e Júlia Maria) grandes amores desse tio. Agradeço ao Tarciso e a Maria Lúcia pelas orações e incentivos. Agradeço em especial ao João Victor Laviola, "o grande homem," pela contagem das páginas e descontração. Obrigado de verdade, meu garoto! Lembre-se sempre do meu carinho e das advertências: "juízo!".

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Mello, que apostou em mim e nesse projeto, tornando possível sua realização.

À minha querida coorientadora, Taís Pereira, cuja colaboração foi fundamental para esse trabalho.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (CEFET/RJ) em especial, ao professor: Marcelo Guimarães, membro dessa banca. Agradeço a todos os funcionários e técnicos do CEFET/RJ.

Aos meus amigos, felizmente são muitos, agradeço a todos pela torcida e incentivo. Mesmo com o risco de alguma injustiça, que sei que irei cometer, quero apresentar o nome de alguns amigos, especialmente os que acompanharam de perto esse momento do mestrado, desde a inscrição até a defesa: Osvaldo Maffei, pela indicação do mestrado, William; Gilson, Marcelo, Arlindo, Luiz Gustavo e Renata. Aos amigos que a música me deu: Alessandro (Lelê), Rafael, Felipe, Jessé, Luiz Augusto.

Expresso um agradecimento especial aos meus colegas de trabalho do Santa Mônica Centro Educacional (Bernadete, Jussara e Juninho, vocês representam esse "povo todo"); Colégio Notre Dame Recreio (Robson, Pablo e Marcelo Lupp vocês também representam esse "povo todo"); aos colegas do Colégio Estadual Leopoldina da Silveira e aos colegas do Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht.

Por fim, agradeço aos meus queridos estudantes que me inspiraram para a realização desse sonho tão importante para mim, que me incentivaram a buscar novas formas de pensar e ensinar Filosofia. Como sempre assevero: "Que tarefa grandiosa incentivar desde os pequenos o caminho do filosofar. Há, através das nossas aulas, um Sócrates vivo entre as crianças!" Conduzo um carinho especial aos meus estudantes do Ensino Médio, espero ter apresentado a vocês a Filosofia como uma maneira de viver. A todos, muito obrigado!

O pensamento como experiência [...]. Creio que uma das principais forças ligadas ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado.

Walter Omar Kohan.

RESUMO

A questão central desse trabalho consiste em pensar o ensino de filosofia enquanto experiência filosófica. Para isso é imprescindível ao professor de Filosofia a reflexão em relação à sua prática. Qual Filosofia ensinar? Como fazê-lo? Que Filosofia vale a pena ser ensinada? Pensar em tal possibilidade é deparar-se com a problemática da experiência filosófica, ou em que sentido, as aulas de Filosofia se apresentam enquanto exercício do pensamento, oportunizando essa experiência. Dessa forma, como podemos pensar um ensino de filosofia que conduza a uma experiência de filosofar, no qual a experiência se confunda com o próprio *modus operandi d*o ensino? Defendemos em nosso trabalho que o professor de Filosofia não apenas afirme aspectos teóricos da Filosofia, onde seu ensino se reduza a uma mera transmissão dos conhecimentos filosóficos produzidos, cabendo ao estudante apenas a tarefa de repensar o que já foi pensado e comentar o que já foi comentado, mas proporcionar aulas como lugar da experiência filosófica. Trazemos para nossa reflexão, Jorge Larrosa, Pierre Hadot, Sílvio Gallo e Walter Kohan, como possibilidade de nos apresentar, em um primeiro momento, empecilhos ou impedimentos que cancelam ou anulam a experiência. Em um segundo momento, pretendemos demonstrar o que entendemos por experiência filosófica, sugerindo caminhos para que ela seja possível em sala de aula, através de uma metodologia voltada, para a promoção de um ensino ativo, enquanto exercício do pensamento. A sala de aula é um espaço para se formular perguntas e realizar experiências, não devendo se tornar lugar onde o professor irá oferecer respostas a seus alunos de perguntas que eles não formularam, ou simplesmente, reduzir as aulas de Filosofia a comentários de textos de filósofos ou à resolução de exercícios e realização de simulados. Assim, tencionamos discutir a Filosofia e o seu ensino na perspectiva de experimentação do pensamento, colocando em relevância possibilidades de experiências filosóficas produzidas na vivência coletiva e dialógica em sala de aula. O produto final da nossa pesquisa terá como objetivo apresentar através de um portfólio, com o auxílio das dinâmicas de grupo, atividades lúdicas e prazerosas, a Filosofia enquanto experiência filosófica.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Experiência Filosófica; Portfólio Filosófico.

ABSTRACT

The central issue in this assignment consists in thinking the Philosophy Teaching as a philosophical experience. In order to do so, it's essential for a Philosophy teacher to reflect regarding one's own practice. Which Philosophy to teach? How can I do it? Which Philosophy is worth teaching? Thinking about such possibility is facing the problematics of the philosophical experience, or in which meaning the classes of Philosophy present themselves as an exercise of thinking, creating oportunities for this experience. Insofar as such, how can one think a Philosophy teaching which leads to a philosophical experience, in which the experience can be taken as the *modus operandi* of teaching? We defend in this assignment that the Philosophy Teacher not only affirms theoretical aspects of Philosophy where one's teaching reduces itself to a mere transmission of knowledge produced, fitting to the student only the task of re thinking what was previously thought, and comment on which was previously commented, but provide classes as places for philosophical experience.We bring in for our reflection Jorge Larrosa, Pierre Hadot, Silvio Gallo and Walter Kohan, as possibilities of displaying us, in a first moment, obstacles or deterrents which cancel or nullify the experience. On a second moment, we intend to demonstrate what we understand as philosophical experiences, suggesting pathways to make it possible in a classroom, through a methodology focused on the promotion of an active teaching, as an exercise of thinking. The classroom is a place for formulating questions and perform experiences, it shouldn't be a place where a teacher can offer to the students answers from questions they didn't formulate, or simply reduce the Philosophy classes to comments on philosophers' texts or solving exercises and mock-tests. That way, we p intend to discuss Philosophy and its teaching in the perspective of experimenting thought, focusing on the relevance of the possibilities of philosophical experiences produced in the collective and dialogical experience in the classroom. The final product of our research will have as objective presenting through a portfolio, with the assistance of group dynamics, ludic and pleasant experiences, the Philosophy as a philosophical experience.

Keywords: Philosophy Teaching; Philosophical Experience; Philosophical Portfolio.

SUMÁRIO

Introdução **11**

1. O ensino da Filosofia como experiência filosófica: pressupostos para seu ensino **19**

1.1 Condições adversas à experiência filosófica 31

1.1.1. Será que falta espanto? 32

1.1.2. Da burocratização da estrutura 36

1.1.3. Das condições socioculturais dos educandos 38

1.1.4. A presença da Filosofia na escola em constante ameaça 40

1.1.5. Da presença da Filosofia nos vestibulares e no ENEM 42

1.1.6. O ensino enciclopédico 44

1.2. Condições favoráveis à experiência filosófica 48

1.2.1. Aproximar a Filosofia do cotidiano do aluno 48

1.2.2. Da problematização da realidade vivida. 51

1.2.3. Pensar com a habilidade 54

1.2.4. Sensibilização 58

1.2.5. O Planejamento 64

2. O Saber da Experiência em Jorge Larrosa. **68**

2.1. Empecilhos à experiência 69

2.2. Sujeito da experiência 72

2.3. O saber da experiência é subjetivo. 74

2.4. A diferença entre experiência e experimento 75

3. Hadot: Elogio de Sócrates **78**

3.1. A máscara de Sileno 81

3.2. A Máscara de Eros 86

4. De qual professor de Filosofia estamos falando? Reflexão para a prática de um docente emancipador. **90**

4.1. O ensino de Filosofia e o modo de vida filosófico. 99

5. Portfólio Filosófico: A experiência filosófica através das dinâmicas de grupo e atividades em sala de aula **105**

5.1. Orientações para a realização das atividades: 105

5.2. Atividades didático-filosóficas 108

5.2.1. Dinâmica do Autorretrato 108

5.2.2. Dinâmica de grupo: Socializando com as diferenças. 114
5.2.3. Dinâmica de grupo: A importância da atenção 119
5.2.4. Dinâmica de grupo: Autoconhecimento 122
5.2.5. Mosaico de imagens: os grandes problemas da Filosofia 123
5.2.6. Mitologia Grega: Teatro de Sombras com Fantoches de Papel. 133
Conclusão Final **139**
Referência Bibliográfica **145**

Introdução

Entendemos a Filosofia em sala de aula como uma ação do pensamento voltada para a transformação dos envolvidos em seu ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ela se assume como uma forma de viver e não apenas como um conjunto de pensamentos que nos aproximamos apenas para conhecê–los, em alguns momentos, decorá-los, registrá-los em testes, provas e trabalhos e, posteriormente, esquecê-los.

Neste trabalho procuramos compreender algumas questões que emergem ao refletirmos a Filosofia e seu ensino: "Qual filosofia ensinar?" "Como fazê-lo?" Desenvolvemos nosso trabalho voltado para questões que envolvem a Filosofia na escola, seu ensino e aprendizagem enquanto processos de mediação escolar para uma experiência filosófica. Essas experiências se caracterizam pela promoção de um espaço de reflexão que possa auxiliar o estudante a pensar o que ainda não foi pensado, afastando-se de um objetivo restrito à assimilação plena de conteúdos, mas possibilitar uma transformação do indivíduo. Para que o aprendizado de Filosofia seja significativo, é importante que o professor não ensine apenas conteúdo dela, mas que faça do seu ensino uma reflexão.

Uma motivação para nossos esforços nesse trabalho é a constatação de uma das maiores dificuldades para aqueles que se dedicam ao ensino da Filosofia na educação básica: levar para o cotidiano da sala de aula os conhecimentos construídos ao longo da História da Filosofía, motivar os estudantes para as aulas, propor caminhos metodológicos para mediar a relação dos estudantes com a Filosofia. Tendo em vista essa dificuldade, apresentamos algumas reflexões teóricas e estratégias didático-pedagógicas, ou seja, práticas para serem realizadas nas aulas de Filosofia, ofertando como percurso de aprendizagem, um produto didático, com sugestões de atividades, exercícios e dinâmicas, com as quais acreditamos, ao menos em parte, atualizar, contextualizar e enriquecer as aulas de Filosofia em todas as etapas da educação básica. Pretendemos que o produto didático seja aberto, em coautoria com o professor (o docente que utilizar os produtos didáticos aqui desenvolvidos em suas aulas), pois ele conhece a realidade de suas turmas, sabe avaliar as dificuldades específicas de seus alunos e, dessa forma, transformando, produzindo e adaptando as atividades de acordo com a necessidade de cada sala de aula e poderá fazer da aprendizagem e das reflexões em aula, caminhos para uma experiência

filosófica e de vida para o educando.

A fim de facilitar a leitura do trabalho e buscar um melhor entendimento de cada uma das partes do desenvolvimento da presente pesquisa, apresentaremos a seguir os procedimentos, que serão novamente retomados, de maneira pormenorizada, ao longo de cada um dos capítulos. Assim, cada capítulo funciona de modo a nos ajudar enfrentarmos a problemática, a saber: 1) Pensar um ensino de filosofia que possibilite uma experiência filosófica. 2) Defender que a aula de Filosofia não é mera transmissão dos conhecimentos filosóficos produzidos, mas mostrar a relação que existe entre o pensamento filosófico e a vida, oportunizando ao estudante um modo de viver a partir das próprias experiências.

Nesse trabalho, trazemos para a reflexão sobre o ensino da Filosofia nas escolas as contribuições de pesquisadores do tema no Brasil e na América Latina, como: Sílvio Gallo, Walter Kohan, Ricardo Navia, entre outros. Tomamos como caminho principal a construção de uma concepção teórica-prática para a reflexão sobre o ensino da Filosofia, entendendo que a atividade filosófica se constitui como uma ação do pensamento, criativa e criadora, cujos processos de aprendizagem devam se constituir como experiências do filosofar.

Apresentamos ao longo do primeiro capítulo os passos metodológicos e procedimentos adotados para que a aula de Filosofia proporcione caminhos para a experiência filosófica do educando. Após desenvolvermos algumas considerações sobre o ensino de filosofia, esboçamos um breve relato dos principais motivos para a nossa pesquisa, expomos a problemática que, ao longo do trabalho, tentamos enfrentar. Dentro dessa ideia, como oportunizar a aula de Filosofia como espaço de experiência filosófica, oferecendo ao educando condições para que exerça de forma original o próprio pensar? Dessa forma, procuramos estabelecer procedimentos e diretrizes como caminhos para a experiência filosófica refletindo e sugestionando condições favoráveis e adversas para essa experiência, esperando que o professor leitor, refletindo a sua prática e a partir do seu planejamento, construa dentro da especificidade de suas turmas, a melhor estratégia de ensino.

Ainda no primeiro capítulo explicitamos algumas condições adversas que, se não impedem, ao menos dificultam uma verdadeira experiência filosófica. Questionamos os motivos que levam as pessoas e, principalmente os estudantes, a filosofarem. Enfatizamos as conjunturas socioculturais dos educandos, como uma condição adversa ao ensino.

Acrescente-se às condições adversas, a presença da Filosofia na escola em constante ameaça, principalmente a partir da Reforma do Ensino Médio, promulgada em 16 de fevereiro de 2017 através da Lei 13.415, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96), colocando a Filosofia e a Sociologia, na redação final da lei, enquanto "estudos e práticas" (BRASIL, 2017a), permitindo, ainda que numa condição insegura, algum espaço para o ensino de Filosofia nas escolas do país.

Também atentamos para a burocratização da estrutura educativa e refletimos sobre a presença da Filosofia nos vestibulares e no ENEM. Por fim, encontramos no ensino enciclopédico o obstáculo mais comum em nossas escolas, como condição adversa à experiência filosófica. Na terceira parte do primeiro capítulo, tratamos de condições favoráveis à experiência filosófica, como: aproximar a Filosofia do aluno, o caráter dialógico do seu ensino, a sensibilização, etc. Pensamos o ensino da Filosofia como uma tarefa que desafia professores a construírem ações pedagógicas adequadas para o seu aprendizado, para que esse saber se faça significativo, levando em conta as necessidades e interesses dos alunos, promovendo um arranjo entre textos e conceitos da história da Filosofia e os assuntos comentados nos meios extraescolares para que estudantes se encontrem cada vez mais envolvidos em seu ensino e aprendizagem e alcancem, por sua vez, uma autêntica experiência do filosofar.

Trazemos também o papel do professor, refletindo acerca do que é ensinar e aprender Filosofia: Por que a filosofia deve ser ensinada? Como ensinar e aprender Filosofia na escola? Aliás, a motivação para nossa pesquisa surgiu da necessidade de repensar a prática docente, a partir da nossa própria experiência com o ensino de Filosofia, para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e estudantes do ensino médio, da rede particular e pública de ensino. Assim o trabalho, ora apresentado, é resultado de várias preocupações e reflexões convergentes e que, dada sua importância, motiva a problematização sobre o modo como se entende a Filosofia quando a questão é seu ensino. Com isso, no fim do primeiro capítulo, tomamos como referência Jorge Larrosa e procuramos separar "experiência" e "experimento", descontaminando "a palavra "experiência" de todas as aderências empíricas e empiristas que tenham sido incorporadas nos últimos séculos" (LARROSA, 2011 p.15).

Enquanto um experimento é sempre repetível, ou seja, o mesmo se dá em suas ocorrências, a experiência é sempre irrepetível e singular e, dessa forma, cada indivíduo

tem a sua. Contudo, apesar da sua singularidade, a experiência produz pluralidade, pois a atividade em sala de aula é, principalmente, coletiva (leitura, dinâmica ou jogos cooperativos), porém o significado é diferente para cada educando, de acordo com o período de sua vida, mas sempre se caracterizando com algo novo e surpreendente. Em seguida, trataremos de uma perspectiva como concepção de vida, pensando o seu ensino a partir das contribuições de Pierre Hadot (1922-2010). Esse filósofo desenvolveu grandes investigações acerca da filosofia antiga, dando ênfase as seguintes correntes filosóficas: estoicismo, epicurismo e platonismo. Nessa direção, a principal proposta da filosofia hadotiana, reside no fato de mostrar a relação que existia entre a Filosofia e a vida na antiguidade, afirmando que o objetivo de toda escola filosófica era criar uma forma de viver.

O pensamento de Hadot contribui para a proposta de investigação que empreendemos em nossa pesquisa. Ora, o que pretendemos para a Filosofia e seu ensino, não é apenas afirmar os aspectos teóricos, mas, sobretudo, envolver os estudantes em um modo de viver filosófico, se constituindo como sujeitos. Nesse sentido, abordamos Sócrates em nossa pesquisa, pois representava, não de forma exclusiva, mas pela força de sua Filosofia, a figura do filósofo. Segundo Kohan (2011), "Se há algo que Nietzsche destaca em sua leitura de Sócrates são os efeitos pedagógicos de um tipo de vida". Sem dúvidas, e nisso reside uma das suas peculiaridades marcantes, o filósofo grego, buscou e viveu a Filosofia de forma prática, exerceu uma vida dedicada ao exame filosófico, pensando de modo crítico o cotidiano, questionando os valores e aqueles que eram considerados os poderosos do seu tempo.

O autor e professor Walter Omar Kohan, em seu livro *"Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia,"* intitula, Sócrates, como o primeiro professor de Filosofia. Segundo o autor, era através do diálogo que o filósofo grego convidava seus companheiros a uma autocompreensão de si mesmos e, consequentemente, a modificarem suas atitudes.

Ainda a partir das contribuições de Hadot, no texto intitulado, *A figura de Sócrates*, analisamos o filósofo grego sob as máscaras de Sileno e de Eros. Dentro de uma perspectiva hadotiana, a máscara de Sileno revela o sentido profundo da ironia socrática, através de sua estrutura argumentativa. Já a máscara de Eros, apresenta Sócrates como um mediador, no qual os traços de Eros são os traços de Sócrates.

Sócrates vagava por Atenas sempre pobre, descalço, com o manto sujo. Essa

apresentação corresponde à transformação que a ironia pretende provocar. Como assevera Hadot (2011, p.113), “para aquele que cuida de sua alma, o essencial não se situa nas aparências, no costume ou no conforto, mas na liberdade”.

Dentro de uma perspectiva pedagógica, refletimos sobre a experiência a partir das contribuições do professor espanhol Jorge Larrosa Bondia. Nesse tópico, nosso estudo busca traçar um exercício filosófico, para capturar uma perspectiva acerca da experiência, sabendo que o resultado da experiência se passa em mim. Sobre isso, Larrosa (2012, p. 21) defende: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Podemos apresentar duas motivações iniciais como ordem para esse estudo – a primeira referente à prática, pois foi no ensino de Filosofia, na vivência da sala de aula, que deparamos com a necessidade de aperfeiçoar a atividade docente, a começar pela nossa própria prática; procurando refletir e elaborar estratégias e procedimentos didáticos que despertassem o interesse dos docentes e, dessa forma, motivá-los para a reflexão filosófica em sala de aula. Nesse sentido, nenhum questionamento ou problema nos despertou maior interesse do que tentar compreender, em um primeiro momento, em que consiste o ato de ensinar e aprender Filosofia e, por extensão, construir uma proposta teórica que pudesse contribuir para que os processos de ensino e aprendizagem constituíssem em experiência filosófica para os estudantes, isto é, em que medida as aulas de Filosofia poderiam se conceber em um espaço que permitisse que o estudante, a partir de suas relações com o texto de Filosofia e da relação com professores e colegas, vivenciasse uma experiência de pensamento própria, sua, significativa para si mesmo. Acreditamos que esse momento de percepção, compreensão súbita de algo, próprio da experiência filosófica, é subjetivo, isto é, não podemos fazê-lo pelo outro. Entretanto, para que essa experiência aconteça, o estudante não precisa estar sozinho, ao contrário, para nós isso precisa ser evitado, pois o professor, mediador desse processo, assim como os colegas de classe, podem e devem contribuir para a reflexão, na medida em que a aula oportunize experiências de pensamento. Assim, os alunos, em um primeiro momento, aprendem através da leitura filosófica a, por exemplo, compreender um texto, depois, mais confiantes, possam construir as suas próprias ideias.

A segunda motivação é a de ordem teórica, resultado de estudos e pesquisas em Jorge Larrosa (abordado no segundo capítulo dessa dissertação), onde apresentamos o

sentido de experiência, não como simplesmente um saber a ser aprendido ou que pode ser provado empiricamente, mas, antes de tudo, uma produção de sentido a partir do que foi extraído, pensado e refletido. Uma vez posta essa afirmação, o passo seguinte do trabalho (capítulo três da dissertação) buscamos a contribuição em Pierre Hadot (1922-2010), através da defesa da Filosofia como um modo de vida. Em síntese, quer como centro, quer como referência da organização dessa dissertação de mestrado, não pretendemos trazer à tona a possibilidade de abordar em um diálogo, convergências temáticas, pontos de discordância entre Larrosa e Hadot, mas, sobretudo, encontrar, inicialmente em Larrosa, a fundamentação do conceito de experiência que pretendemos defender e, posteriormente em Hadot, a defesa da Filosofia como uma maneira de viver para os estudantes. Tendo em riste os propósitos apresentados, iremos buscar desenvolver com mais cuidado e com mais fôlego em páginas seguintes todos esses temas.

No quarto capítulo é onde o presente trabalho ganha maior sentido como orientador de propósitos. A partir da pesquisa e da nossa experiência empírica buscamos refletir e definir o papel do professor de Filosofia. Para isso, tomamos o auxílio de Jacques Rancière em *"O Mestre Ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*," e fazemos uma breve explanação da trajetória docente de Joseph Jacotot, um revolucionário na França de 1789, que se exilou nos Países Baixos por razões políticas. Ao refletir a sua experiência e problematizar a sua prática, Jacotot percebe que ensinar já não pode ser mais a mera transmissão do conhecimento como um instrumento de exposição do saber do professor. Partindo dessas considerações e apontamentos, reconhecemos que o papel do mestre não está exclusivamente em convidar e estimular os seus educandos a pensarem criticamente, mas, sobretudo, dada a sua importância, fazê-lo junto com o estudante. Problematizando, o professor exerce o papel do filósofo junto aos seus alunos e a partir de um olhar atento à própria prática, o docente de Filosofia exerce o papel de pesquisador, ao estruturar um programa de trabalho/aprendizagem junto aos seus estudantes.

De maneira complementar e conforme se poderá notar, nos dedicamos a apresentar, ainda no quarto capítulo, o ensino da Filosofia como um modo de vida, enquanto caminho para seu ensino, a experiência filosófica deixa para o estudante uma "herança," dito de outro modo, a Filosofia se assevera para além de um exercício do pensamento, mas, e, sobretudo, se apresenta como uma maneira de viver e que pode ser praticada por qualquer estudante, independente do seu nível de escolaridade, como experiência vivida,. Conforme

cremos, apesar das condições adversas, dos desafios e tensões que envolvem a Filosofia e seu ensino, existe um espaço nas escolas para estimular a Filosofia como um modo de vida para os estudantes.

Após a apresentação da tese, sua fundamentação teórica e desenvolvimento, o nosso trabalho volta-se ao produto didático, como produção final desse mestrado profissional. O principal objetivo é ofertar alguns recursos para serem aplicados nas aulas de Filosofia, como: atividades, exercícios, seminários, dinâmicas e jogos cooperativos, no sentido de enriquecer as aulas, fazendo da aprendizagem algo prazeroso e das reflexões em aula, momentos de vivência e experiência filosófica.

Embora o ensino da Filosofia se apresente nas escolas, principalmente, no ensino médio, o desenvolvimento de uma compreensão filosófica como experiência de pensamento e modo de viver não se restringe a esse nível e modalidade de ensino. Por isso, as atividades desenvolvidas em nosso produto didático poderiam contribuir como experiência do pensamento, independentemente de sua modalidade e nível de ensino, guardando, evidentemente, as devidas peculiaridades de cada etapa da educação básica. O que pretendemos é enriquecer as aulas de Filosofia, independentemente da série e idade do estudante.

Na última parte, (nas considerações finais) refletimos as perspectivas desenvolvidas ao longo de todo trabalho, a partir de uma concepção do ensino de Filosofia como caminho para a experiência filosófica. Procuramos entender se as atividades propostas no produto didático, parte final dessa pesquisa, respondem acerca da possibilidade de um ensino de Filosofia como experiência do pensamento. Todo trabalho desenvolvido ao longo desse mestrado profissional, visa contribuir com o ensino da Filosofia, a partir da construção teórica e de estratégias para pensarmos a aula como momento de vivência do educando de uma subjetiva e original experiência filosófica, superando a forma tradicional de como a Filosofia, na maioria das vezes, é ensinada e refletida nas escolas do país.

Entendemos que essa pesquisa de mestrado não esgota o assunto e faz parte de um estudo mais amplo sobre o tema, se inserindo em uma discussão importante, contribuindo para o desenvolvimento do ensino da Filosofia, a partir de uma fundamentação teórica para seu ensino.

Ensinar com vistas a uma experiência filosófica é, sobretudo, uma ação pedagógica consciente do docente. Apesar da singularidade da experiência, seu caminho se dá na

pluralidade de uma atividade, debate, seminário, nas relações em sala de aula. Por isso, entendemos a escola como lugar privilegiado para despertar o pensamento filosófico, através de ações pedagógicas adequadas.

Ao pensarmos e elaborarmos uma compreensão do ensino da Filosofia, será possível ampliarmos o filosofar nas aulas, melhorando os programas e a atividade docente nas escolas, contribuindo com elementos e estratégias para os processos de ensino e aprendizagem. Pensar o ensino da Filosofia como uma experiência filosófica é afirmá-la em um sentido transformador, capaz de orientar o indivíduo a uma experiência de si. Nesse tópico, a Filosofia possui um caráter emancipatório, no sentido de produção do indivíduo crítico, autônomo, com coragem de agir e pensar por si mesmo, e atende, inclusive, a uma transformação social, dentro de uma dimensão política, pois o sujeito submetido à experiência, já não é mais o mesmo e, à medida que reflete, compreende melhor a si mesmo, enquanto sujeito individual e, ao mesmo tempo, histórico, considerando, ao nível do pensamento, o contexto histórico-cultural e social que está inserido, em que vive, e que não pôde escolher - "Eu sou eu e minha circunstância", delineia o filósofo espanhol Ortega y Gasset, em *Meditações de Quixote*, publicado em 1914. Assim, através do exercício filosófico praticado em sala de aula, se tem a possibilidade de operar mudanças na própria realidade. Segundo Luckesi:

> Filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo. Corpo de conhecimentos, em Filosofia, significa um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade (LUCKESI, 1990, p.22).

Nesse registro, reconhecemos na Filosofia não apenas um pensar sobre si mesmo, ela é mais do que isso: é capaz de fazer com que questionemos e busquemos maneiras de melhorar a vida, de compreender e apresentar soluções para a realidade, e a partir dessa compreensão, estabelecer um comprometimento com a transformação social. O professor, ciente dessa realidade, no desempenho do seu papel intelectual, cria um compromisso com a transformação social, desenvolvendo ações pedagógicas que contribuem para propulsionar nos educandos o desenvolvimento de habilidades sociais que são fundamentais para intervir crítica e criativamente na sociedade da qual fazem parte.

1. O ensino da Filosofia como experiência filosófica: pressupostos para seu ensino

Tomando a ousadia de parafrasear Albert Camus em seu ensaio sobre o Absurdo, publicado originalmente em 1942, na obra intitulada o Mito Sísifo (2006), podemos afirmar que existe apenas um problema filosófico sério que envolve o professor de Filosofia com relação à sua prática. Qual filosofia ensinar? Evidentemente, a partir da primeira provocação, poderíamos acrescentar outras: Como fazer para se ensinar Filosofia? Qual o sentido de se ensinar Filosofia? É necessário um sentido?

Julgar que Filosofia vale ou não a pena ser ensinada significa como fazê-lo e que sentido atribuímos ou não para seu ensino, é responder questões que consideramos fundamentais para o seu ensino. Se o professor de Filosofia se percebe nessa dúvida, já podemos considerar um bom começo.

Reafirmando, como diz Camus (2006, p.45) "o absurdo não está no homem e nem no mundo, mas na presença comum". Pedimos licença a Camus para tomarmos de empréstimo o termo *absurdo* e trazê-lo para o ensino da Filosofia (nosso objetivo). Para o autor, o absurdo nasce da busca de uma unidade, de certezas e do conforto das ideias claras e o silêncio e caos que é o Universo. Assim, pensando o ensino da Filosofia aos jovens estudantes, é preciso esforçar-se para lidar com o absurdo, o que significa inverter a lógica da transmissibilidade dogmática do conhecimento, reconhecendo que não há apenas uma Filosofia a ser ensinada e que não há uma fórmula, uma mecânica, certezas, para seu ensino, não há um caminho confortável e seguro para seu ensino da Filosofia. Tendo em riste tal empreendimento, o "suicídio filosófico" do professor de Filosofia é propulsionar um ensino que não leve à reflexão, mas ao aprisionamento do conhecimento, é a reprodução, a cópia da cópia, para que, simplesmente e unicamente, o estudante anote. É fazer da ameaça a estratégia de sobrevivência e ensino: "escute, anote e estude, porque vai cair na prova."

Por isso, é urgente desenvolver estratégias de ensino para além do "bom planejamento", que constrói sempre o previsto, que é formular e, devido a isso, despotencializa a criação a sensibilidade e o imprevisível. Assim sendo, convidamos a

pensar o ensino da Filosofia, principalmente, como experiência, pois, fora dela, acreditamos, nenhuma metodologia irá dar conta do seu ensino.

De certa forma, a Filosofia pode se apresentar como um ato, ou como prefere afirmar o professor Silvio Gallo (2011) "um ato de pensamento", e para que seu aprendizado seja significativo, não basta apenas que nos dediquemos a ensinar somente o seu conteúdo, mas que façamos do seu ensino e reflexão, experiência filosófica. Nesse sentido, não se trata apenas de consumir as palavras dos filósofos ou, de outra forma, refletir o que já foi refletido, comentar sobre o que já foi comentado sobre determinado pensamento filosófico, mas estabelecer o ensino de Filosofia enquanto uma produção filosófica, ou seja, convidar o aluno a filosofar.

Do que se trata aqui é pensar uma proposta para o ensino de Filosofia, enquanto experiência filosófica, não apenas para o Ensino Médio, mas que se realize também nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em turmas do 6º ano ao 9º ano, em todos os níveis de ensino. Visto que, é papel da Filosofia provocar o estranhamento e a curiosidade, desenvolver a capacidade de reflexão e investigação. O estudo da Filosofia, independente do período de aprendizagem do estudante, propulsiona o desenvolvimento do caráter autônomo, criativo, fundamentado na busca de soluções para conflitos, como por exemplo, divergência de ideias, opiniões e valores. A Filosofia convida o estudante a refletir e atuar sobre problemas atuais, por exemplo, dilemas éticos, questões ambientais, políticas, jurídicas, comportamento, consumo, Redes Sociais, etc, envolvendo argumentação na defesa de opiniões e pensamentos, estimulando relações intrapessoais entre os educandos. Segundo Walter Omar Kohan, professor titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, quando se propõe pensar as diversas especificidades do ensino da Filosofia:

> Estamos colocando as condições da filosofia em um nível de generalidade que abarca as distintas idades de seus atores ou os diversos níveis de ensino, bem como suas múltiplas modalidades. Isso significa que pode tratar – se da filosofia para crianças, jovens ou adultos, em escolas ou universidades, em instituições oficiais ou em outras, com métodos de ensino mais ou menos referenciados da história canônica da filosofia. (KOHAN, 2009, p.10).

Afinal, entendemos que devemos aproximar a Filosofia de educandos, de todas as idades, valorizando a experiência de todas as experiências e, principalmente, aquela que é transformadora de si mesmo.

Então a pergunta que se apresenta é a seguinte: O que seria vivenciar uma

experiência filosófica nas aulas de Filosofia?

Inicialmente, é promover um espaço de reflexão que motive o estudante a pensar o que ainda não foi pensado, onde o objetivo da aula não é a memorização plena de conteúdos, o que poderia, no limite, endossar um olhar estritamente conteudista, mas, diferente de tudo isso, no que concerne ao desenvolvimento de competências, possibilitar uma transformação do indivíduo. E diante e a partir da vivência de uma experiência filosófica, o estudante já não é mais o mesmo.

Sem nenhum prejuízo aos temas fundamentais da tradição filosófica e, de maneira alguma, desconsiderando a história da Filosofia, pois uma boa formação histórica é imprescindível, "o intercâmbio incessante e particular mantido entre a Filosofia e sua História, e o resgate e debruçamento sobre seus textos clássicos" (ADAS, 2012, p.13) são, sem dúvida, saberes inalienáveis para que o aluno possa compreender e posicionar-se diante de temas e fenômenos atuais, as aulas de Filosofia, como lugar para a experiência filosófica, têm como principal objetivo oferecer ao aluno possibilidades de julgamento criterioso da realidade, por meio de um olhar plenamente filosófico e questionador. Decerto, não é apenas exigir do estudante o conhecimento dos temas, mas possibilitar um debate, entre o conceito ou texto filosófico estudado, com assuntos do interesse do aluno e que fazem parte do seu mundo.

Nesse sentido, por meio da experiência filosófica, educamos o estudante para ser outro, porém que seja ele mesmo. O professor dentro dessa postura não é um depositário de verdades, mas aquele que, possuindo o conhecimento dos textos clássicos da Filosofia, dos problemas levantados ao longo da história da Filosofia, dos grandes temas que suscitaram debates entre os pensadores, ofereça na história da Filosofia instrumentos para uma experiência do pensamento. Observe que não nos opomos ao texto filosófico e/ou conteúdo filosófico, esta não é a crítica, muito pelo contrário, não contestamos que os estudantes conheçam, leiam e debatam textos clássicos e da história da Filosofia, contudo defendemos que isso não deve ser feito de forma dogmática e mecanizada, um ensino "protocolar" que atenda simplesmente ao planejamento e que não estimule, nem o professor e nem o aluno. A aula de Filosofia, como lugar da experiência, dada a sua importância, pode se dá através de um conteúdo ou texto filosófico, desde que exista um pensamento do estudante – também do professor – agindo sobre esse texto ou conteúdo. Exige que o saber filosófico não seja apenas transmitido, mas que estimule o educando a compreender e querer entender

como se deu aquele pensamento e possa provocá-lo a querer investigar, pois o ensino da Filosofia na escola se justifica como experiência do pensamento. Dentro da ideia de uma experiência filosófica, o que está em evidência não é o texto, senão a relação com o texto ou conceito filosófico estudado. "O texto, que aqui funciona como acontecimento, como o isso do 'isso que me passa', tem que ter alguma dimensão de alteridade" (LARROSA, 2011, p.11). Mesmo que o estudante, depois de dominar todas as estratégias de leitura, seja capaz de compreender o que foi dito, responder às perguntas que são feitas sobre o texto, entenda plenamente as colocações apresentadas pelo professor para a discussão sobre o que foi lido, ainda sim, não esteja preparado para questionar a si mesmo, não sente um incômodo com a ordem vigente, não indaga os conhecimentos e verdades recebidas, não existe uma relação entre o texto e a sua própria subjetividade, não foi possível a vivência de uma experiência filosófica, pois não houve outro entendimento além da compreensão da leitura.

Entretanto, sabemos que são diversos os momentos que compõem uma aula de Filosofia, tanto nas séries iniciais, quanto no Fundamental II (em escolas que possuem Filosofia em turmas do 6º ao 9º ano) e, principalmente, no Ensino Médio. Por isso, salvo exceções, nem sempre será possível o encontro com a experiência, dentro de uma condição reflexiva, subjetiva, transformadora e que implica mudar aquilo que sou. Concretamente, há aulas que exigem soluções de exercícios, entrega e apresentação de trabalhos, etc. Tomemos o auxílio de Renata Aspis para nos esclarecer sobre o tema:

> Escola aprisionamento do pensamento. Aprender. Aprender o que é ensinado. Prestar atenção ao professor. Prestar atenção só ao professor. Falar e calar ao comando. Copiar. Reproduzir. Demonstrar inteligência relacionando os conteúdos do professor, na forma do professor. "Professor, vale nota?" […] Os corpos agrilhoados em coreografias reguladas, sovados pelo excesso de conteúdos obrigatórios e milimetricamente desencorajados de funcionarem por si mesmos. Nada de exceções. Fazer viver e deixar morrer. O que é feito viver: corpos uniformes, otimizados para a reprodução, sem imaginação propria. (ASPIS, 2013, p. 3-4).

O que traz a professora Aspis é um exemplo da tensão entre o exercício da Filosofia, como lugar da experiência, e as exigências concretas da escola. Quais as possibilidades do seu ensino? Como despertar, de um modo geral, o interesse dos educandos e cumprir exigências de provas, exercícios, avaliações, notas, planejamentos, quadro de horários, etc? Acreditamos, mesmo que diante de condições adversas e, alguns

casos, desfavoráveis, que o mais importante é que o professor, ao longo do curso e dos acontecimentos das aulas, utilize estratégias que orientem os alunos para uma experiência filosófica, oportunizando, através dos textos, conteúdos, soluções de tarefas, a operacionalização de práticas de ensino e estratégias inovadoras, que ultrapassem a simples cópia e reprodução dos conteúdos com vista a constituir momentos que se transformem em um exercício do filosofar. Estar disposto a encarar a necessidade de criar novas ideias, insistir em despertar no aluno o seu potencial e diante das dificuldades, criar para aula de Filosofia, novas possibilidades. É a diferença sem negação, pois já não se subordina ao que está posto na burocracia estatal, mas não chega à contradição, seria um "exemplo da tensão colocada por Nietzsche, entre o exercício da filosofia com o seu ensino regular em instituições educacionais, para ele, um beco sem saída." (ASPIS, 2013, p5). A resistência está em arriscar para além do burocrático, mobilizar para o pensamento, dito de outra forma, convocar o estudante para o conhecimento, insistir, e não se acomodar às condições adversas.

Conforme cremos, nas aulas de Filosofia que caminham para uma experiência filosófica o professor tem o papel de orientar os estudantes no sentido da investigação e provocá-los para que tenham ideias. O que isso quer dizer? A leitura de Sócrates, Platão, Descartes ou qualquer outro filósofo, pode ajudar o estudante a transformar a própria linguagem, a escrever e a pensar por ele mesmo, realizando as próprias produções, a partir de suas reflexões. Na relação com esses grandes pensadores, o aluno terá a oportunidade de elaborar e reelaborar os próprios pensamentos. Como nos fala Larrosa (2011, p.11) "O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou o que ainda não quero pensar".

Os grandes pensadores são referências, ou melhor, são modelos de pensamento para a elaboração de um pensar próprio. "Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia mas, filosofando, fazia filosofar." (Langón, 2003, p. 90).

Seria importante reforçarmos aqui a indispensabilidade do professor de Filosofia e de toda a tradição filosófica. Como dissemos, para pensar com propriedade o estudante de Filosofia precisará se valer de alguns, ou melhor, de muitos instrumentos, para exercitar uma atividade filosófica mais apurada. Assim, textos, conteúdos e temas filosóficos, funcionarão como repertório para que o educando possa fazer as suas próprias reflexões

diante das questões que se apresentam, das aflições frente às questões da existência, do estranhamento diante da realidade, do incômodo com a ordem vigente, das reflexões dos dilemas éticos, etc.

Então, a partir do que pensamos, o professor de Filosofia irá ensinar a pensar filosoficamente, a questionar e elaborar perguntas de um modo filosófico, não impor a sua verdade, ao contrário, proporcionar a partir do diálogo, um conhecimento que todos em sala possam desfrutar. Ao ensinar ao estudante a debater e a defender filosoficamente as suas ideias, o professor demonstre que o mais importante é que todos participem com vontade de expor honestamente o que pensam, sem que haja a necessidade de vencedores e vencidos.

Acreditamos que o professor de Filosofia deve também ser um filósofo. Ora, nada mais honesto do que praticar aquilo que ensina, por isso, nada mais adequado do que a reflexão do filósofo e teólogo Beda, o venerável, "Há três caminhos para o fracasso: não ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina, não perguntar o que se ignora." (São Beda). Para levar o outro a pensar, primeiro o professor precisa exercitar o ato de pensar. Por isso, o exercício do olhar questionador, investigativo e filosófico também é uma competência que o professor deve ter.

A máxima argumentativa que defendemos em nosso trabalho, resulta em que o professor de Filosofia não se coloque apenas em afirmar aspectos teóricos da Filosofia, mas proporcione aulas como lugar da experiência filosófica, oferecendo possibilidades para os alunos julgarem a realidade a partir de questionamentos filosóficos, como um exercício autônomo do pensamento, mas, sobretudo, requer do professor um modo de viver filosófico. A partir das contribuições do filósofo Pierre Hadot percebemos a relação que existe entre a Filosofia e a vida, afirmando que seu objetivo é criar uma forma de viver. A Filosofia não é um saber acabado, fechado em si mesmo, devendo ser aplicada de forma impositiva e sistemática. Antes disso, consiste em um exercício do pensamento que está no fazer diário, em um processo no qual discurso e ação estão sempre em conformidade e, dessa maneira, dar sentido um para o outro (posteriormente definiremos esses conceitos de acordo com Pierre Hadot).

O professor de Filosofia, assim como o aluno, também está em um processo de formação e para exercer com proficiência a sua atividade, não pode restringir o seu pensar filosófico apenas à sala de aula. Ao selecionar os conteúdos para as aulas, organizar as estratégias e bosquejar as atividades, o docente de Filosofia está construindo repertório para

as suas aulas, exercendo a pesquisa, arriscando a sua criatividade, pensando os próprios problemas e os problemas do mundo. Em última instância, não dá para ser filósofo apenas em sala de aula.

Uma educação para a experiência filosófica não deve promover a manutenção do mesmo, ou seja, a pluralidade deve ser a tônica da ação pedagógica do professor. Sabemos que são inúmeras as dificuldades para o exercício da atividade docente, como por exemplo, à sobrecarga de trabalho, o grande número de alunos, superlotação das salas, as condições estruturais das escolas, assim como, as condições socioeconômicas e culturais dos discentes. Em outras palavras, os desafios para o ensino de Filosofia são variados e diferentes, visto que as escolas são variadas e as turmas são diferentes. Nesse tópico, refletir a respeito das condições adversas e tornar variada a prática de ensino de Filosofia são formas de surpreender e deixar motivado o estudante para a reflexão.

Consideramos interessante a proposta do professor Ricardo Navia (2008) da Universidade da República do Uruguai, trazer sempre para reflexão aquilo que ele considera "grandes temas do nosso tempo". Uma forma de sensibilização e de instigar os estudantes para o pensamento, leitura, exposição de suas ideias, etc.

> Problemas, enfim, que têm a ver com o possível sentido da vida dos jovens e adultos que neste tempo vivemos e atuamos. Pensamos, por exemplo, no tema das mudanças de costumes e de valores, no tema da aceleração histórica, no da globalização, no da revolução científica – tecnológica, nos temas dos meios de massa, na justiça no mundo de crescentes dificuldades, na epistemologia das ciências humanas e o surgimento de novas correntes e valores artísticos e nos temas da violência, da guerra e da paz. (NAVIA, 2008, p.81).

Esta proposta deve ter um especial: cuidado em atender aos grandes temas da história da Filosofia e, dessa forma, não reduzir o seu papel. É recomendável, que o diálogo filosófico realizado entre professor e alunos não se paute apenas a alguns temas debatidos no presente, em conversas que se iniciam e terminam dentro de uma visão simplista e superficial, que não se difere das ideias de senso comum que os estudantes já possuíam. O ensino de Filosofia voltado para uma experiência de pensamento deve proporcionar, assim como já apresentamos, um espaço de reflexão que leve o estudante a pensar o que ainda não foi pensado, ou a pensar de outra maneira, aquilo que os outros pensam da mesma forma, possibilitando a transformação do indivíduo, pois frente a uma construção original de um pensamento, o estudante já não é mais o mesmo.

Assim, uma aula de Filosofia não se conforma ao senso comum, ou seja, não assume a sua forma, mas pode a partir das ideias pré-concebidas e dos pré-conceitos, impulsionar o estudante ao pensamento filosófico, tomando como auxílio à reflexão de grandes pensadores.

Instrumentalizar o educando para fazer como os filósofos fazem: se mobilizar a partir de um problema a uma investigação na tentativa de construção do conhecimento como investigação. Na visão do professor Navia:

> Isto não implica em diluir a especificidade da análise filosófica, transformando nosso papel em algo como compensadores de cultura geral, ou de meros reiteradores de temas abrigados pelas ciências naturais e sociais. Pelo contrário, reivindica o papel universal da análise da reflexão filosófica; qualquer desses temas, seja qual for sua natureza e a disciplina que aborde cientificamente, deixa uma margem para a reflexão filosófica, nunca esgotando temas correspondentes. NAVIA, 2008, p.81).

Dessa forma, o professor Kohan (2009) destaca: “ensinar e aprender filosofia são possibilidades de transformar o que pensamos e, assim, o modo em que vivemos e somos”. Com isso, pretendemos reforçar que o expoente do pensamento filosófico não está no conhecimento da vida dos filósofos, da simples repetição de suas palavras, mas na complexidade de seus pensamentos. Concebemos como ensino de Filosofia uma perspectiva criativa e criadora de experimentação do pensamento como forma de transformação crítica do educando, por ele mesmo. Contudo, quando pensamos a aula de Filosofia será que essa se caracteriza apenas pela provocação do diálogo, do debate crítico e leitura da realidade, visto que estes elementos também são comuns aos outros saberes?

Essa dúvida nos implica a refletir a especificidade do ensino da Filosofia na vida dos jovens educandos. Como assevera Adas (2012, p.12), “a Filosofia não é a única disciplina capaz de promover uma ‘leitura crítica da realidade’, mas que ela que detém, ao lado dos saberes e das perspectivas pedagógicas das demais, tão somente uma chance para contribuir efetivamente com essa tarefa”. No entanto, na realização deste estudo teórico, a dúvida permanece, o que poderíamos creditar como característica marcante da aula de Filosofia e de sua especificidade? Teria a Filosofia como tarefa primeira despertar o senso crítico do estudante? De acordo com Favaretto (1993, p.100): “O pensamento crítico não provém, portanto, da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da

doação de soluções pelo professor". A ressalva apresentada por Favaretto nos ajuda a refletir a respeito do risco que corremos quando objetivamos o ensino da Filosofia nas escolas relacionado ao despertar do pensamento crítico no estudante. Ainda que importante, afirmar o ensino da Filosofia remetendo a uma promoção do espírito crítico é, no mínimo, insuficiente, uma vez que a capacidade crítica deveria participar de todo processo educativo e nas diversas disciplinas. De acordo com Gallo (2012), teríamos uma situação, no mínimo, complicada, ao garantir que a aula de Filosofia, tivesse a responsabilidade de promover o espírito crítico do estudante, desobrigando as outras disciplinas a também desenvolverem essa tarefa.

Portanto, no sentido de investigar a especificidade da Filosofia, na obra, *"Metodologia do ensino de filosofia"*, Gallo (2012) assevera uma indicação. A tarefa da filosofia é criar conceitos. Tomando em riste tal empreendimento, para Gallo (2012), a aula de Filosofia "é um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como uns laboratórios onde se façam experiências e experimentações com os conceitos". Mas, se a Filosofia cria conceitos, como entender o conceito?

> Pra dizer brevemente, o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados. (GALLO, 2012, p.55).

Portanto, a aula de Filosofia é um momento para o estudante experimentar problemas e criar conceitos, isto é, a aula de Filosofia pode ser entendida como uma "oficina de conceitos". Dentro desse tópico, da aula de Filosofia como lugar do conceito, sabemos que não precisamos necessariamente nos preocupar que o aluno seja crítico, pois, além de não ser essa uma tarefa exclusiva da Filosofia, enquanto experiência do pensamento por conceitos, se existir por parte do professor um cuidado para tenham a experiência do pensamento próprio, o estudante vai ser crítico. Para Gallo (2012), quando nos dispomos a ensinar Filosofia, é essencial que a aula possibilite que o estudante perceba a sua singularidade, na forma de ser, pensar e agir, e, dessa forma, poder resignificar um conceito, ou até mesmo, criar um conceito original. A tarefa da Filosofia não está na repetição, mas na invenção. Assim, ao elaborar uma pedagogia do conceito, Gallo, busca referência na filosofia deleuziana, na obra (2010), "O que é Filosofia?", onde Deleuze e

Guattari apresentam-nos aquilo que pode ser considerado, do ponto de vista da Filosofia, a ideia de criação de conceitos, como própria da Filosofia. De acordo com Gallina (2004),

> A filosofia não pode mais ser pensada como uma reflexão, uma comunicação ou ainda uma contemplação, formas pelas quais ela sempre foi considerada, mas como uma operação de criação de conceitos. O conceito não pode ser confundido com uma proposição, porque ele não tem um valor de verdade, não se refere a estados de coisas, como é o caso das proposições da ciência.

Nesse trâmite, a Filosofia não é contemplação, pois essa, "mesmo dinâmica, não é criativa; consiste na visada da coisa mesma" (GALLO, 2012, p.58); isto é, se ocupa em apenas descrever o que está contemplando. Muito menos comunicação, porque uma "razão comunicativa"- aos moldes de Habermas - "visa apenas ao consenso, mas nunca ao conceito; e o conceito; muitas vezes, é mais dissenso que consenso" (GALLO, 2012, p.59). Finalmente, a Filosofia não é apenas reflexão, pois essa não é uma especificidade da Filosofia, mas mecanismos de qualquer disciplina. Assim, a tarefa da Filosofia é propor novos conceitos ou se debruçar em antigos conceitos filosóficos no sentido de ressignificá-los, de modo a servirem como possibilidade de responder a problemas e questões que reconhecemos na prática, como importantes. Deleuze insiste na desconfiança em relação à aceitação de conceitos que não foram criados de forma particular, singular, em um estilo próprio de pensar e descrever o mundo. Nesse sentido, a contribuição da tradição filosófica não está relacionada a uma espécie de recognição, mas, ao contrário, está diretamente relacionada a uma atividade de criação, que faz surgir, a partir do mesmo, a diferença. Assim, o conhecimento se dá a partir de uma dimensão singular de criatividade e produção. De acordo com Gallina (2004, p.367, apud Deleuze & Guattari, 1992, p. 255), "Por que a filosofia é a única que produz conceitos? Por não poder criar o Uno, 'a filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos', ao passo que 'a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções'.

A concepção deleuziana tem sido muito utilizada como forma de crítica a uma perspectiva mais conteudista de se interpretar a atividade filosófica na educação básica, isto é, como uma mera reprodução das ideias elaboradas pelos filósofos, podendo, talvez, considerar o professor de Filosofia não como um criador de conceitos e, por isso mesmo um filósofo, mas um repetidor da história da Filosofia.

De maneira complementar, e apoiada em uma perspectiva da Filosofia como atividade criação de conceitos, é tarefa da Filosofia se perguntar sobre as base dos conhecimentos em geral. Vejamos, portanto, que algum paralelo entre a Filosofia e a Matemática, nos permite problematizar o que é próprio da natureza filosófica. As ciências, em âmbito geral, focalizam seus interesses apenas em suas áreas, dão maior importância ao modo de funcionamento, ao método e a sua aplicabilidade. A Matemática, por exemplo, não costuma colocar em questão o que é o número, não se aprofunda em investigar a essência de seus objetos. É tarefa da Filosofia se perguntar sobre os conceitos que estão na base da Matemática, da Literatura, da Astronomia, que, apesar de não estar interessada especificamente por aritmética, não ter uma relação direta com a narrativa literária de Lima Barreto ou pretender desvendar novas galáxias e estrelas, é responsabilidade da Filosofia por se questionar sobre: "o que é o número?" "Qual a relação entre linguagem e realidade?" "O que é o tempo?", etc.

Conforme cremos, a Filosofia é, pois, a história dos conceitos elaborados acerca do conhecimento, do homem, do mundo, da morte, do amor, de Deus, da liberdade, etc. Em cada etapa de sua história, e com seus respectivos pensadores, foram-se tecendo, ao longo do tempo, diferentes conceitos e sentidos de filosofar a partir do contexto histórico e da realidade vivida por cada pensador. O propósito da Filosofia na educação de jovens estudantes é convidá-los e estimulá-los a também criarem seus próprios conceitos, serem capazes de dialogar com os textos e neles encontrar ferramentas conceituais para encarar seus próprios problemas e questões.

Nessa perspectiva, os pesquisadores Felipe Araújo e Filipe Ceppas (2017), em seu artigo "A aula de filosofia como oficina de criação", escrevem que

> Uma "boa aula" é como um concerto. A emoção é tão fundamental quanto a inteligência. Cada estudante irá pegar o que lhe interessa, o que lhe sensibiliza as emoções de forma significativa. É possível que uma aula não convenha a ninguém, nesse caso, aconteceria uma aula ruim. Para que os estudantes sejam tocados, sensibilizados, é necessário que o professor também fale sobre algo que ache interessante, é preciso entusiasmo, e isso pressupõe o ensaio.

O ponto nos parece ser, de alguma forma, conseguir "comprar" o estudante para

uma “boa aula” como demonstrou Felipe Araújo e Filipe Ceppas (2017), tornar a aula de Filosofia um momento aguardado e, nisso, o professor tem uma tarefa importante: sensibilizar os alunos visando uma aprendizagem como uma experiência de pensamento. Daí a necessidade de atividades e propostas que provoquem, deixando os educandos curiosos, despertando o interesse, atuando na emoção do estudante. Nesse sentido, o produto didático, resultado dessa pesquisa, último capítulo dessa dissertação, procura apresentar propostas de dinâmicas e atividades que mobilizem, convocando o estudante a participar de forma ativa e criativa, que desloque, dentro das possibilidades de cada escola, o educando da sala de aula convidando-o a ocupar novos espaços. De forma complementar às atividades, há também pequenos textos, possíveis para o tempo de aula, que tenham além de potencial mobilizador, um viés problematizador, possibilitando que determinado problema seja visto, dando, ainda, a cada estudante a oportunidade de imprimir a sua singularidade em torno do tema, oportunizando seu modo de ser, pensar e agir no mundo. No sentido apresentado por Larrosa (2002): “ao nos deixar tocar por aquilo que nos afeta, para que algo possa nos acontecer, para que as coisas que vivemos ou produzimos possam atravessar o pensamento e fazer-nos pensar diferentemente do que pensamos”.

As aulas de Filosofia enquanto possibilidade de experiência filosófica, dada sua importância, requer do estudante e do professor de Filosofia algo que consideramos fundamental: autoria, ou seja, oportunizar a perspectiva de um pensar próprio, apoiando-se no próprio pensamento.

Nesse sentido, o educando nas aulas de Filosofia não apenas reproduzirá um pensamento, mas e, principalmente, criará e manifestará uma forma de pensar através de várias habilidades. A escrita de texto e exposição oral das ideias, a pintura e desenhos como forma de problematização e intervenção na realidade, as atividades em grupo em forma de dinâmicas são algumas delas.

Segundo Gallo (2012) afirma que um ensino ativo de Filosofia procura assumir uma postura de experimentação do pensamento, visando a criação, rechaçando a transmissão direta de saberes e assimilação passiva dos conteúdos. Assim,

> Uma postura que não implique a transmissão direta dos saberes, que seriam assimilados diretamente por aquele que aprende; uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende àquele que ensina; enfim, uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação. O ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por

> meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível *controlar* isso. (GALLO, 2012, P. 48).

Assim, a tarefa de qualquer educador, e principalmente do professor de Filosofia é, junto com o aluno, provocar uma investigação, começando pelos questionamentos dos discentes, suas hipóteses, investigando e explorando seus conhecimentos prévios, para depois chegar aos resultados, como diz Kohan:

> O docente deve ser uma pessoa habilitada a mover-se na paisagem das ideias, um guia que não ofereça soluções em uma investigação que é, por essência, uma investigação pessoal. Pode, no entanto, tornar a viagem mais rica e profunda ao introduzir ideias relevantes derivadas de várias fontes filosóficas; descobrir assunções ocultas que a criança dá por descontadas; propor possíveis aplicações; ajudar a formular e a resolver problemas; acompanhar o jovem em sua viagem pessoal "na rede de ideias que subjaz ao horizonte da existência humana. (KOHAN, 2007, p.153).

Reconhecidamente, é um desafio manter o docente estimulado a "produzir pensamento", a investir em propostas didáticas que valorizem a participação e a troca de vivências com e entre seus alunos, uma vez que na escola ainda encontram-se enraizadas práticas e metodologias centradas no ensino e não na aprendizagem. Não ter receio em debater os assuntos, demonstrando interesse e disposição para aprender com os educandos, lembrando que os alunos estão cada vez mais sintonizados com a tecnologia, pertencendo de fato, a uma geração mais informatizada. Por isso, ao elaborar propostas e atividades, o professor de Filosofia busque problematizá-las, estruturando um diálogo com questões contemporâneas relevantes, oferecendo ao educando condições conceituais e argumentativas, visando, ao menos no nível do pensamento, a solução para os problemas levantados. Queremos com isso defender a importância de capturarmos, ainda que minimamente, certas inquietações próximas ao universo dos alunos e comentadas pelos docentes nos meios extraclasses dos quais são expostos, principalmente através das Redes Sociais na internet, contribuindo para renovar o interesse dos mesmos para aula, cabendo ao professor de Filosofia oferecer a leitura filosófica de textos para a discussão das temáticas apresentadas.

1.1 Condições adversas à experiência filosófica

Desse modo, no que concerne ao desenvolvimento do trabalho, nos ocuparemos neste momento de apresentarmos algumas condições que, se não impedem, ao menos dificultam o estudante de fazer da aula um momento autônomo de construção de uma experiência filosófica.

Dentro dessa proposta de reflexão, percebemos que o educando, em sala de aula ou na convivência em sociedade, não se apresenta em vários momentos, como sujeito detentor da experiência, mas, em certa medida, apropriador de um tipo de conhecimento, que não é necessariamente feito por ele, a partir de suas reflexões.

Nas palavras de Agambem, (2005, p. 22) "É esta incapacidade de traduzir-se em experiência, que torna hoje insuportável". Isso não significa que deixaremos de participar dos acontecimentos, ou que a vida seja simplesmente rotina de eventos desagradáveis e desfavoráveis à existência, mas há uma incapacidade de nos apropriarmos dos fatos que ocorrem e dessa forma, diante do que se passa ao nosso redor, traduzirmos em experiência.

Para Agambem (2005, p.23) "O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos e maçantes, banais ou insólitos, agradáveis, ou atrozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência." Essa dificuldade encontrada em nosso mundo contemporâneo do século XXI, uma incapacidade de experienciarmos as coisas que acontecem ao nosso redor, de atribuirmos sentido ao que nos rodeia, se reflete também na escola, nas aulas de Filosofia e de outras disciplinas, na relação do estudante com o mundo e consigo mesmo.

1.1.1. Será que falta espanto?

A antiguidade grega faz referência à necessidade de se filosofar devido a uma atitude de espanto, estranhamento e encantamento. Estas palavras representam possíveis traduções e variações obtidas a partir do verbo grego *thaumatzein.* Nessa perspectiva, podemos afirmar que é o espanto diante da realidade que move o indivíduo para o filosofar.

Inclusive, não é difícil encontrarmos nos livros didáticos uma compreensão sobre o nascimento da Filosofia a partir de uma inquietação para com a realidade, uma necessidade do ser humano encontrar uma razão para os mistérios do mundo que o cerca, criando a sua definição sobre o que é o real. Dentro desse tópico, os professores Gallo e Kohan (2000, p. 186) alertam: "Praticamente não deve existir nenhum manual de filosofia para o Ensino Médio que não afirme essa origem da filosofia." Assim, na tradição grega temos referências a um espanto filosófico no Teeteto, em Platão (Cf. PLATÃO Teeto, 155c-d) e na Metafísica de Aristóteles (Cf. ARISTÓTELES Met., 982b15-20 e 983a10-20). Dessa forma, tanto Platão, quanto Aristóteles concebem a Filosofia como um espanto e percebe-se, assim, uma interdependência entre essas duas variáveis, a admiração e o estranhamento do homem com o mundo e a necessidade do filosofar como um exercício do pensamento. Partindo dessa concepção, esperamos que os estudantes construam questões a partir de uma leitura investigativa da realidade, surgindo, assim, os problemas, possibilitando que os mesmos sejam debatidos em sala e promovendo uma relação entre os textos e os conceitos da história da Filosofia e a realidade atual. Com isso, tendo em riste os propósitos apresentados, esperamos despertar no estudante a motivação para a sabedoria. Acreditamos ser verdadeira a expressão bastante conhecida de abertura da Metafísica, que diz: "todos os homens desejam por natureza conhecer,[1]" mas não é condição suficiente. Por isso, nós, professores de Filosofia, devemos sempre procurar compreender a nossa prática e nos interessar em investigar quais os movimentos, intenções ou motivações que podem levar os alunos a filosofarem e, dessa forma, interpretar as práticas em sala de aula, na escola e na vida do estudante, que funcionam como condição adversa a essa experiência. Por essa razão, reconhecemos a importância de procurarmos estratégias que possam despertar o interesse de conhecer nos jovens estudantes.

Acerca dos riscos, como afirmam os professores Gallo e Kohan (2000, p. 186), "sabemos o quanto é difícil confrontar os antigos gregos em filosofia. Mas, as vezes é necessário, como neste caso". Questionando sobre o que moveu Sócrates a filosofar, os autores (2000, p. 186), afirmam que foi uma "insatisfação com o estado de coisas dominante, o que sustenta sua prática de interpelar incansavelmente seus concidadãos".

[1] ARISTÓTELES, *Met.* 980 a20.

Pode-se, de fato, entender que o que move Sócrates ao pensamento é um inconformismo com o mundo, um questionamento vivo de sua realidade e a necessidade de convocar os seus concidadãos, seus pares, para essa crítica. Assim, como fez na Apologia, preferir "morrer várias vezes" (29d-31c), do que aceitar, por exemplo, uma vida sem filosofar. Em Sócrates,

> mesmo que, apesar disso, me dissésseis: "Sócrates, por ora não atenderemos a Ânito e te deixaremos ir, mas com a condição de abandonares essa investigação e a filosofia; se fores apanhado de novo nessa prática, morrerás"; mesmo, repito, que me dispensásseis com essa condição, eu vos responderia: "Atenienses, eu vos sou reconhecido e vos quero bem, mas obedecerei antes ao deus que a vós; enquanto tiver alento e puder fazê-lo, jamais deixarei de filosofar, de vos dirigir exortações, de ministrar ensinamentos em toda ocasião aquele de vós que eu deparar, dizendo-lhe o que costumo (Platão, Defesa de Sócrates, 29-c/ 29-d).

O exemplo de Sócrates, sua insatisfação e crítica diante das ordens dominantes, nos dá uma dimensão do que é o desejo de viver uma vida filosófica, sendo assim, isso significa que o inconformismo com os fatos exteriores à nossa vida como parte da nossa história e as questões interiores à nossa existência ajudam a tecer o nosso pensamento e ação. O que pretendemos afirmar é que, verdadeiramente, "o que leva hoje muitas pessoas à filosofia: algo não está bem na ordem social; há mal-estar e insatisfação diante de nossa vida em sociedade" (Gallo e Kohan, 2000, p. 187). Porquanto, aqueles que se colocam desatentos - professores e alunos - para questões fundamentais da vida coletiva, alheios aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais, preso às leis do mercado, envolvidos em notícias falsas espalhadas nas redes sociais, não colocam o mundo e a si mesmos em questão e, por isso mesmo, não estão congruentes a exercer em sala a Filosofia como um exercício do pensamento. Há pouco dissemos que o inconformismo com os fatos exteriores à nossa existência que despertam o desejo de viver uma vida filosófica. Contudo, nessa hora, seria importante acrescentar que essa questão é apenas o primeiro passo. Pois, em um segundo momento, suscitamos uma vida filosófica quando esse inconformismo para com a realidade, por mais apavorante que seja, nos fascina, apartando-nos de nós mesmos em direção ao filosofar enquanto um ato do pensamento e exercício da liberdade.

Assim, manipulados pela Indústria Cultural[2], que transforma lazer em objeto de

[2] Indústria Cultural (do alemão, Kulturindustrie) é um termo desenvolvido pelos intelectuais da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969). A expressão surgiu na década de 1940, no livro "Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos", escrito em 1942 e publicado em 1972.

consumo, onde a tv, o cinema e o teatro, que poderiam ser entendidos como mecanismos de emancipação através da arte, tornaram-se meio eficazes de manipulação, onde o indivíduo não precisa se dar ao trabalho de pensar, basta apenas escolher e pronto, temos como resultado, aquilo que Gallo e Kohan (2000, p. 187) nos apresentam: "nos dias de hoje o espanto é mais um objeto de consumo". Dito de outro modo, a perplexidade na sociedade do espetáculo e do consumo foi mutilada, a produção de experiências está superestimulada pela mídia ao intercambiar a ciência e a tecnologia como caminho para o conhecimento, onde o "Eu" estaria situado em relações particulares, afastado de contextos sociais históricos e concretos.

Assim, quando falamos da ausência de inconformismo e da perplexidade mutilada pela sociedade do consumo e pela mídia, podemos tomar como referência as ideias dos professores Gallo e Kohan (2000, p.187): "A superabundância de eventos 'assombrosos' promovidos pela mídia e o vertiginoso avanço tecnológico têm contribuído para naturalizar o diferente emergente e, consequentemente, para transformar o espanto em rotina". Em consideração às ponderações emitidas pelos autores e pensando a sala de aula, a expectativa é poder evidenciar as condições da existência socialmente construídas e, por vezes apresentadas como algo natural, resultado apenas do mérito e do talento individual, solicitar reflexão e associação entre as informações que os estudantes porventura possuam com dados estatísticos e/ou notícias de jornais, revistas e sites na internet, sobre os fatos atuais, como, sociedade justa, igualdade, políticas afirmativas nas universidades, etc, para que, por meio dos dados apresentados, os estudantes possam estruturar uma argumentação a respeito. Nisso acreditamos, no exercício do filosofar como um ato mobilizador que permite uma avaliação sobre os problemas contemporâneos, com o apoio de textos filosóficos que, em geral, são quase ausentes dos meios destinados ao grande público como, por exemplo, a imprensa. Acreditamos que essa orientação mobiliza esforços para promover um arranjo entre os textos e conceitos da história da Filosofia e a realidade vivenciada pelo estudante. Mesmo reconhecendo que o debate em relação a temas como esse ou semelhantes a esse, não é uma exclusividade do debate filosófico, sendo pensando na maioria das vezes também por outras disciplinas, a Filosofia, devido a importância e complexidade da matéria, não poderia se isentar do assunto, ao contrário, seria ainda mais interessante promover um diálogo com outras ciências, como forma de conexão e produção

de novos conceitos, pois “o mercado e a mídia ainda não conseguiram apaziguar a insatisfação perante o estado das coisas.” (GALLO e KOHAN, 2000, p.187) – esse é o profundo incômodo com os valores dominantes. Assim como fez Sócrates, através da *parresía*[3], quando dotado pela necessidade da verdade, o filósofo procurou mostrar aos membros de sua comunidade que havia em Atenas uma ordem subvertida dos valores que precisava ser refletida e combatida.

1.1.2. Da burocratização da estrutura

Existem diversas condições que impedem o êxito da Filosofia nas escolas de toda América Latina e, principalmente, no Brasil. É aqui, no Brasil, no nosso país, que dedicaremos nossas reflexões, procurando entender e apresentar os fatores que são abundantes e que dificultam o ensino da Filosofia nas escolas.

> É o sistema educativo funcionando já não como formador senão como contenção social. Nesse ensino secundário, pouco a pouco, o ensino da filosofia estaria condenado a desaparecer. De fato, as reformas implantadas na América Latina nos anos de 1990, sob o apadrinhamento de organismos financeiros internacionais, têm proposto currículos onde o ensino de filosofia quase não aparece. (NAVIA, 2008, p.77).

O professor Navia (2008, p.72) chama atenção para a “burocratização da estrutura educativa, não no sentido de excesso de funcionários – por certo, os educativamente necessários (docentes de apoio, psicólogos, etc.)”, mas pelo maior poder de decisão que funcionários políticos e administrativos costumam ter a mais que os professores e supervisores na escola.

De fato, em uma tarefa complexa como é o ensino da filosofia, há uma possibilidade de erro muito grande quando o planejamento e a supervisão são feitos por profissionais que não conhecem e/ou não possuem experiência com ensino de Filosofia nas escolas. Por causa disso, esses funcionários podem apresentar maior comprometimento com as

[3] Coragem de se dizer a verdade e de se expor com franqueza. O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), na obra "O governo de si e dos outros", tratou do uso político desse termo na antiguidade, nos primórdios da democracia na Grécia.

autoridades governamentais que os nomearam para o cargo de gestão, do que com os professores e alunos em sala de aula.

Acreditamos que é um erro defender que uma mesma metodologia de ensino e de trabalho pudesse ser aplicada a todas as disciplinas, sem considerar cada uma, em sua especificidade e complexidade.

A partir da nossa experiência empírica docente, percebemos no cotidiano das escolas de ensino médio, um modo de gestão gerencial das unidades de ensino. Isso decorre, entre outros fatores, de um controle mais forte exercido pelos órgãos internos (coordenação e direção) e externos (Secretaria de Educação, por exemplo) para garantir o cumprimento das metas dos sistemas educacionais por resultados de aprovação de estudantes, partindo do pressuposto de que para alcançar os resultados necessários é preciso que os profissionais de educação envolvidos sejam pressionados, somam-se ainda equívocos como não considerar o nível socioeconômico do estudante, uma variável importante que afeta o desempenho escolar e que está fora da escola. Essa forma de pressão, invade o cotidiano da sala de aula, através de normas que, supostamente, orientam o trabalho docente e organizam de modo coletivo o trabalho de todos os professores, indistintamente, desconsiderando, por essa razão, a especificidade de cada disciplina, o número de aulas semanais de cada matéria, o número de turmas e a liberdade de cátedra de cada professor e, principalmente, as expectativas e interesses dos alunos.

Essas orientações e procedimentos são imposições ao agir didático-pedagógico do professor quando atingem pontos, principalmente, no que se refere ao sistema de avaliação, isto é, quando não há uma expressão da liberdade docente para decidir o modo como a avaliação será composta, quais os instrumentos que serão utilizados no processo avaliativo, o número de questões que serão cobradas na avaliação. Num momento subsequente, a forma e o modelo de questão a ser abordada em uma avaliação. Quando não há possibilidade de escolha do professor a partir das observações realizadas sobre os alunos e suas turmas, decidir se as questões presentes nas avaliações serão objetivas ou dissertativas, encontrando a resposta certa ou errada, verdadeira ou falsa, etc.

Nesse registro, uma segunda preocupação ao agir didático-pedagógico do professor, seria condicionar o conteúdo ministrado em sala de aula a apenas o livro didático, e o professor, incumbido de atender a esse procedimento, corre o risco de colocar no conteúdo o ponto central de sua aula e do seu fazer docente, com vista a atender a essa estruturação.

O estudante perde a oportunidade de conhecer outros textos, reflexões filosóficas e formas de ensino, malgrando o papel formador dessa disciplina, encarcerando-a a determinados referenciais de pensamento. Passo adiante e, partindo dessas considerações e apontamentos, quando os trabalhos e atividades aplicados em sala de aula são ofertados a partir de algumas diretrizes que estabelecem a quantidade e formato dos trabalhos e atividades a serem aplicadas aos estudantes, impõe também uma metodologia aos docentes, retirando o espaço para a criatividade dos professores e alunos, já que a ideia da tarefa orientada aos estudantes não pertence ao docente, não partiu das suas aulas, não teve participação e respeitou o interesse dos educandos, não reconheceu a especificidade de cada turma e a relevância daquele tipo de atividade para o fortalecimento pedagógico, emocional e ético dos alunos.

1.1.3. Das condições socioculturais dos educandos

As condições socioculturais dos educandos também se apresentam como uma condição adversa ao ensino da Filosofia, dificultando como consequência, o encontro do estudante com uma subjetiva experiência filosófica.

Jovens estudantes das escolas públicas do país, que pertencem a grupos sociais menos beneficiados economicamente, se equilibram na ausência tanto do capital econômico quanto do capital cultural. Então, para isso, iremos nos dedicar a uma avaliação, inicialmente, das condições econômicas dos estudantes, principalmente das escolas públicas do país, que são as maiores em número de alunos e, posteriormente, da condição cultural desses educandos.

Muitos jovens abandonam a vida escolar para se dedicarem a trabalhos de baixa remuneração e que exigem pouca qualificação e formação, funcionando como uma espécie de empecilho e desvalorização da reflexão, já que na vida prática desse estudante e na sua vida futura dedicada ao trabalho, esse processo reflexivo não é condição *sene qua non* para o serviço que pretende fazer. Em verdade, a reflexão filosófica não é um impedimento para a realização desses serviços, contudo, o saber, geralmente valorizado nesses trabalhos de baixa remuneração, não está na reflexão crítica, própria do fazer filosófico, mas tem como

referencial o saber instrumental e técnico, voltado, quase que exclusivamente, para a formação profissional.

Dentro da estrutura econômica familiar da classe mais pobre, a remuneração que o jovem estudante pode conseguir em algum trabalho, seja ela formal ou informal, ainda que baixa, é vista como um importante auxílio para o sustento das famílias. Nesse sentido, é o trabalho e não a escola e o estudo, o principal compromisso desse jovem.

Confirmando essa perspectiva o professor Navia nos alerta:

> Pais exaustos em meio a ameaça constante do desemprego que, longe de poder apoiar a educação dos seus filhos, antes sim transmitem uma depressão e um medo do futuro que resultam em inibidores de toda a reflexão e toda tarefa de amplo alento. (NAVIA, 2008, p.73).

Quer dizer, pais com jornadas de trabalhos extenuantes, baixa remuneração e capital cultural, não conseguem motivar, acompanhar e incentivar o estudo dos filhos.

Olhando o aspecto cultural da formação desse jovem, o cenário também não é nada animador. Muitas famílias investem pouco tempo e capital na formação cultural dos filhos. Nos lares onde se encontram as famílias mais pobres - assim como apresentamos acima - a condição econômica é um obstáculo para uma formação cultural mais favorável. “Lares sem bibliotecas mínimas nem jornais que introduzam noções de cultura geral e habilidades linguísticas mínimas.” (NAVIA, 2008 p. 73)

Nesse sentido, os jovens das famílias mais pobres crescem com pouco acesso à leitura na primeira infância, têm pouco contato com brinquedos que ajudariam a desenvolver o lado lúdico da criança, dificilmente frequentam cinema, teatro e museus, ou realizam viagens em família, conhecendo novos lugares, costumes e culturas.

Claro que educandos de classe média, que pertencem a grupos sociais mais beneficiados, conseguem condições materiais, educativas e culturais superiores, mas mesmos esses, não conseguem evitar por completo os problemas antes apresentados. Sobre isso assevera Navia (2008, p.74) “tanto porque não podem afastar-se das condições culturais e ideológicas da sociedade em seu conjunto, como porque na era da economia globalizada e centralizada, também seus pais têm laços de dependência com poderes maiores”.

O baixo nível cultural produz um efeito importante para o estudo da Filosofia, uma

vez que esta requer alguma base cultural, certa capacidades linguísticas e de abstração. Sabemos, que o professor sozinho não pode implicar toda a transformação que é urgentemente necessária, pois além de educacional, é fundamentalmente importante para as famílias uma transformação material e cultural. Porém, acreditamos que o professor deva procurar sempre pensar a realidade que o cerca e, principalmente, conhecer os aspectos culturais e materiais da vida do estudante. Em uma educação voltada para o pensar, onde o objetivo é levar o indivíduo a refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, é didático que o professor procure valer-se de exemplos concretos da vida do estudante, como o imediatismo, alienação, individualismo, corrupção, etc., evitando uma ação paralisante e uma sensação de impotência do aluno diante de um contexto globalizante de dificuldades, ao contrário, educando-o para a coragem e para a ação.

Seria importante ressaltar e não custa nada salientar que, dentro dessa condição pós-moderna de ensino e frente a todas as dificuldades apresentadas, o professor de Filosofia não encontre como solução pedagógica a simples substituição da "linguagem elaborada pela gíria juvenil, os problemas filosóficos pela última inquietude dos adolescentes." (NAVIA, 2008, p. 76).

1.1.4. A presença da Filosofia na escola em constante ameaça

Primeiramente, é fundamental que tomemos consciência da situação de ameaça em relação à presença da Filosofia nas séries do Ensino Médio em todo país. Após recente reforma implantada pelo governo federal no ano de 2017(Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), não há mais a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no quadro de horários das turmas, no qual apenas Matemática e Língua Portuguesa permanecem como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Da Filosofia e outras matérias, até então obrigatórias no ensino médio, permanecem após a reforma, somente os conteúdos. Não há mais a obrigatoriedade da disciplina, ficando a critério dos alunos, escolherem a matéria que pretendem cursar, a partir de uma grade de horários disponíveis. Inclusive, os sistemas de ensino das redes estaduais e das escolas privadas, poderão distribuir os conteúdos e disciplinas de acordo com o próprio interesse ou em acordo com o suposto interesse do aluno.

Não temos como objetivo analisar a chamada Reforma do Ensino Médio, reconhecemos seus indicadores políticos e econômicos, de empresários que buscam uma possibilidade de desenvolvimento para escolas e cursos profissionalizantes de instituições particulares. O que pretendemos demonstrar é que, em certa medida, essa Reforma é mais uma entre as diversas ameaças que a Filosofia já sofreu ao longo dos anos na educação básica brasileira, o que para nós, professores de Filosofia, não é nenhuma novidade.

Assim como aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, no artigo 36, que estabeleceu:

> ● 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> ● III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.
> Mais tarde, o artigo 36 da Lei 9394, é alterado pela Nº 11.684 de 2 de Junho de 2008, que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
> ● Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
> IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

De fato, apesar da obrigatoriedade da disciplina, nós, professores de Filosofia, nunca estivemos tranquilos em relação ao lugar da Filosofia nas escolas. A não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia na educação média já aconteceu em outros períodos: Em 1961 (Lei nº 4.024/1961) o ensino de Filosofia deixou de ser obrigatório, já, dez anos depois, no ano de 1971, a disciplina foi excluída pela Lei nº 5.692/1971. Assim, entre uma ameaça e um refocilamento, a Filosofia na educação básica, sempre esteve colocada em risco por uma estrutura burocrática, por uma portaria, lei ou regulação.

Da instabilidade em relação à obrigatoriedade da Filosofia na escola média no Brasil, vejamos a partir de Sílvio Gallo e Walter Kohan (2000, p. 174):

> Neste século XX, ela [Filosofia] nunca teve presença garantida nos currículos oficiais. E não se trata simplesmente de ter ou não presença. A forma como a filosofia se faz presente, quando o está, não oferece condições muito boas para uma prática transformadora: ela é muito tênue, fica limitada a uma ou duas horas-aula por semana, perdida entre uma pirâmide de outras disciplinas e, em muitas ocasiões, são professores com formação em outras áreas que lecionam filosofia. Pobre Filosofia.

Ora, essa instabilidade surge como desconforto para professores. Difícil projetar uma carreira de docente em Filosofia, ou investir em formação profissional, em uma disciplina em constante ameaça. Evidentemente, esse não é o único problema para o ensino da Filosofia no ensino médio no Brasil. Ainda buscamos melhorias na qualidade de ensino e formação dos docentes em Filosofia. Com muita propriedade, Gallo e Kohan (2000) nos permitem perguntar: "como, efetivamente, conduzir estratégias de ensino para que a qualidade na educação, perseguida desde há muito tempo, não se multiplique em práticas docentes confusas, pouco reflexiva e carente de sentido para o estudante"?

De certo, atualmente, o modo como a Filosofia será integrada à nova organização curricular da Educação Básica ainda é desconhecido. De fato, a Filosofia não será excluída do ensino médio, não é isso que se apresenta na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96), por conta, de grupos favoráveis ao ensino da Filosofia e da Sociologia, a redação final da lei, que substituiu a medida provisória, apresentou algum espaço para o ensino de Filosofia, ainda que numa condição insegura, não mais como uma disciplina obrigatória, mas enquanto "estudos e práticas" (BRASIL, 2017a).

Mas mesmo que se mantenha a obrigatoriedade dos estudos e práticas da Filosofia (como se refere à lei), isso não significa, necessariamente, que ela será ministrada por um docente com licenciatura em Filosofia, ou que não seja incorporada aos conteúdos de outras disciplinas, como História, por exemplo, ou reduzida a um projeto interdisciplinar, etc.

Dentro de um aspecto pedagógico, caberia perguntar como garantir que os conhecimentos de Filosofia sejam bem trabalhados no ensino médio? Pois já sabemos da situação complicada e deficitária no que concerne ao ensino de Filosofia. Continuando nossos questionamentos, poderíamos perguntar: Quais as disciplinas seriam suficientes para incorporarem os conteúdos de Filosofia? Que domínio de Filosofia tem os professores de outras disciplinas dentro da área do conhecimento de Humanidades? Sabendo da deficiência na formação de professores, haveria uma "metodologia de ensino interdisciplinar" para que contemple o que foi estabelecido em lei na Reforma do Ensino Médio?

O risco é que cada vez mais se entenda que os saberes filosóficos a serem ministrados em sala de aula ficam reduzidos apenas a informações, um arremedo de filósofos e correntes filosóficas que precisam ser ensinadas, destacando as suas principais

ideias e exigindo que os educandos decorem decalques desses sistemas e no final, apenas respondam de forma impessoal, automática e embrutecida sobre um saber filosófico formado por outro. Nesse sentido, nos assevera Sílvio Gallo (2012, p.127) “as aulas de Filosofia, tanto no nível médio quanto na universidade, são um *impedimento* ao filosofar, não seu *estímulo”*.

1.1.5. Da presença da Filosofia nos vestibulares e no ENEM

Em certo sentido a presença da Filosofia nas provas de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde o ano de 2009 ajudou para que a disciplina fortalecesse o seu espaço, recebesse maior atenção dos estudantes, equipe diretiva, professores, etc. Também contribui para a efetivação da carga horária nas escolas, ampliando o número de aulas e exigindo a contratação de diversos professores. Inúmeros cursos que preparam os estudantes para os vestibulares e o ENEM, inseriram a disciplina de Filosofia no quadro de horários, dispuseram aulas *on-line*, ampliando o campo de trabalho para o docente de Filosofia. Para nós professores, a inserção de Filosofia no ENEM e nas provas de vestibulares foi realmente um momento importante, mas como o nosso objetivo é propor um ensino de que possa levar o educando a uma experiência filosófica, fazendo com que o indivíduo já não seja mais o mesmo, colocando em questão o mundo e a si mesmo de forma crítica, por isso não podemos analisar de forma corporativa essa questão. Visto que, em última instância “a atitude corporativa é essencialmente não filosófica. E, portanto, não faz o menor sentido defender corporativamente o espaço da filosofia.” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 189).

Nessa perspectiva, a simples inserção da Filosofia nos vestibulares e no ENEM não garante a qualidades das aulas e a prática de um pensamento crítico e emancipatório, ao contrário, quando mal conduzido o ensino pode levar a um verdadeiro desprezo à Filosofia.

Outra questão a ser abordada se relaciona aos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Sabemos que não temos um currículo definido para o Ensino Médio, possuindo uma abertura muito grande. Com isso, os vestibulares e o ENEM abordam em sua avaliação praticamente toda a história da Filosofia, ficando aproximadamente 2.500 anos de história para serem ministrados de forma condensada e apressada, nos três anos do

ensino médio.

Ainda pior, na ausência de um currículo oficial, os vestibulares passaram a pautar os conteúdos a serem ministrados nas aulas de Filosofia, na medida em que, os professores fazem de todo o ensino médio uma preparação dos estudantes para a realização das provas oficiais, abordando todos os conteúdos possíveis de serem cobrados nas avaliações, no nosso caso, toda a história da Filosofia.

A aprovação exerce uma forte pressão nos alunos, professores e instituições de ensino. Muitas vezes o resultado obtido pelos estudantes nas provas de vestibulares é visto como fator determinante e preponderante para os pais e estudantes avaliarem a qualidade da escola e do professor. Com isso, há toda uma didática exercida para que o estudante alcance essa aprovação, aplicação de simulados, exercícios com questões objetivas e discursivas, etc. Nesse sentido, as aulas correm o enorme risco de cair em um ensino "enciclopédico[4]" fazendo os estudantes simplesmente decorarem correntes filosóficas e trechos de pensadores, etc. Outra preocupação, a partir da constatação de uma indesejável lacuna, está na instrumentalização do conhecimento, a partir das provas oficiais. Os alunos se dedicam a aprender os conteúdos, somente para serem aprovados no vestibular, debilitando a reflexão filosófica do estudante, no sentido de vir a ser uma experiência de pensamento, baseando-se na capacidade de análise, interpretação e crítica que são próprios do pensar filosófico.

Entendemos que o ensino de Filosofia, em especial no ensino médio, pode e deve promover o exercício do filosofar, transformando a relação do estudante com a Filosofia em um modo de viver filosófico e, por isso, não pode estar restrito à resolução de exercícios e à realização de simulados. Mais do que isso, deve promover uma maneira significativa de ensinar para esses jovens, falando também aos seus interesses e encorajando-os a um modo de viver investigativo, crítico, questionador, isto é, filosófico.

[4] Termo abordado por Silvio Gallo (2012, p. 121), referindo-se à crítica nietzschiana ao ensino de Filosofia na escola média alemã de sua época, obrigando ao estudante a decorar os sistemas filosóficos e suas refutações às vésperas da prova. Logo após a realização do exame, esquecia tudo o que havia decorado.

1.1.6. O ensino conteudista[5]

Através da nossa experiência empírica como professor de Filosofia, que se estende por mais de dez anos, encontramos no ensino enciclopédico[6] a condição adversa, que talvez seja a mais comum em nossas escolas, funcionando como obstáculo a uma original experiência do pensamento.

Sabemos, inclusive, que boa parte dessa forma de trabalhar a Filosofia nas escolas acontece pelas dificuldades apresentadas acima. Também reconhecemos que muitos professores não receberam na graduação a formação necessária para pensar o ensino da Filosofia de modo diferente do tradicional, ou seja, exigindo do estudante a simples memorização dos conteúdos. Como assevera Gallo (2012, p. 123;124),

> [...] não se pode tratar o professor de filosofia como um professor "geral"; não basta um conhecimento "técnico" de como dar aulas ou mesmo conhecimentos teóricos do campo educacional para, agregados a conhecimentos específicos em filosofia, formar um bom professor de filosofia [...] É preciso, pois, envolver a área específica, dos domínios estritamente filosóficos, com a problemática do ensino.

Em suma, de acordo com o Gallo, o que existe é a complexidade do ato de ensinar as diversas concepções de Filosofia e uma didática geral que não dá conta da complexidade que é o ensino da Filosofia, tendo em vista os objetivos educativos da disciplina, por isso, é importante uma "filosofia do ensino da filosofia" (GALLO 2012, P. 124), sem prescindir dos conhecimentos específicos da área de educação, dada a sua importância, o que Gallo (2012, p.124) afirma como lugar "privilegiado para a formação do professor de filosofia é o Departamento de Filosofia".

Dessa forma, como nos coloca Cerletti (2009) o professor muitas vezes aprende a ser professor tomando como referência os professores que já teve em uma espécie de

[5] Entendendo o ensino conteudista conforme um modelo de ensino enciclopédico, aos moldes do que foi abordado por Silvio Gallo (2012, p. 121), referindo-se à crítica nietzschiana ao ensino de Filosofia na escola média alemã de sua época.

[6] A partir desse ponto, ensino enciclopédico e ensino conteudista aparecerão como sinônimos.

internalização ou apropriação reflexiva, não no sentido de pensamento, mas de espelhamento, da forma como seus mestres se dispuseram a ensiná-los. Nesse sentido, o professor acaba ensinando no ensino médio, do mesmo modo que foi ensinado durante toda a graduação. Como já dissemos, há todo um conjunto de esquemas, estruturas, burocracias, instrumentos e exigências já internalizadas e a *priori* no meio escolar, que impedem que o professor de Filosofia realize seu trabalho de modo diferente.

Mas, o que seria um ensino conteudista?

É uma Filosofia presa à sua história, ou seja, apenas baseada nos conteúdos filosóficos, que tem como caráter uma espécie de exposição, geralmente a partir do livro didático, do pensamento de determinados filósofos ou em torno de questões consideradas inquietantes ao pensamento filosófico, sem considerar, no entanto, os interesses dos estudantes. O ensino enciclopédico debilita a Filosofia no sentido de ser uma experiência de pensamento, pois determina por encarcerá-la em uma perspectiva histórica, tratando de apresentar de forma resumida seus mais de 2.500 anos em apenas três anos do ensino médio. Segundo Sílvio Gallo (2012, p. 121) “penso que um ensino enciclopédico como esse teria pouco a dizer a um jovem brasileiro, levando a um desprezo pela filosofia”. Em síntese, no ensino enciclopédico há a transposição de determinados esquemas de pensamento, baseada na simples memorização dos conteúdos, avesso aos principais desafios contemporâneos e perspectivas dos estudantes.

De fato, ainda que o professor faça o seu planejamento e prepare as suas aulas a partir de temas considerados por ele pertinentes à realidade dos educandos, mesmo que esteja ancorado pelo pensamento de um ou mais filósofos da tradição, o ponto de partida e de chegada já está dado, visto que, já há uma determinada verdade e caminho a serem percorridos. Assim, mesmo sem perceber, o professor acaba impedindo que o próprio educando vivencie experiências filosóficas. Alguns estudantes podem progredir por mecanismos próprios, em direção a uma experiência de pensamento. Porém, essa mobilização do pensar, possibilitando a criação de sentido, não foi alcançada porque o professor desenvolveu intervenções didáticas favoráveis ao filosofar, mas, com efeito, salvo raras exceções, através de um esforço pessoal do educando, superando a lógica transmissiva do saber filosófico.

Em contraposição a esse modo de ensinar, Nietzsche faz uma crítica à escola média alemã de sua época e também ao ensino de Filosofia nos primeiros anos dos cursos

universitários, que oportunizava aos estudantes um verdadeiro desprezo à Filosofia através da forma de como esta era ensinada.

Nietzsche, em seu texto Schopenhauer como Educador, engendra uma crítica ao ensino de filosofia vigente na Alemanha de sua época, assentado em uma lógica da transmissibilidade dos saberes já estabelecidos. Segundo ele:

> A história erudita do passado jamais foi o afazer de um verdadeiro filósofo, nem na Índia, nem na Grécia; e um professor de filosofia, quando está ocupado com um trabalho desse gênero, deve se contentar com que se diga dele, no melhor dos casos: "É um filólogo, um bom especialista dos antigos, um bom linguista, um bom historiador" – mas nunca: "É um filósofo" (NIETZSCHE, 2003, p. 212).

O ensino de filosofia pautado tão somente na transmissão de saberes da tradição da filosofia, dirigido à memorização de conteúdos programáticos, não parece ser propriamente a atividade de um professor que prime pela liberdade de criação em todos os aspectos da vida do educando. Além disso, é sabido que tal ensino pouco desperta o interesse e o entusiasmo pela filosofia, não ajudam os estudantes a adentrarem na própria linguagem, investigando as suas próprias ideias e seu fazer-se em uma perspectiva cultural e histórica, estabelecendo uma relação a partir de fontes históricas retiradas da tradição filosófica, permitindo um olhar mais apurado do estudante sobre os temas contemporâneos.

> E afinal de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opiniões, diante do montão confuso de todas que existem? [...] Devem eles por ventura aprender a odiar e desprezar a filosofia? E se ficaria quase tentado a pensar nesta última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as ideias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais difíceis de captar. [...] E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para a filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provação – confessa para si com um profundo suspiro de alívio: "Graças a Deus, não sou um filósofo [...]!" (NIETZSCHE, 2003, p. 213).

Com isso, não se pretende negar a importância, em certa medida, da história da

filosofia ou do uso de textos filosóficos e do livro didático em sala de aula. Pelo contrário, reconhecemos a importância da tradição filosófica e o uso desses recursos. Mas, o que pretendemos é pensar a Filosofia como possibilidade de experiência filosófica, transformando e oferecendo condições para que o educando exerça de forma original a construção do próprio pensamento.

Entendemos que, mais importante do que conhecer a tradição filosófica é o diálogo do educando com essa tradição, a fim de experimentar o movimento do filosofar. E que esse diálogo ultrapasse a mera leitura individual e silenciosa do texto e se transforme em um momento de interação entre os estudantes, criando situações que instiguem os alunos à investigação filosófica. Com o auxílio do professor e a partir da reflexão em sala, os estudantes reconheçam acerca dos problemas que motivaram os filósofos a partir em busca de soluções, incentivando, de sobremaneira, os alunos a discutirem e questionarem os assuntos que fazem parte do seu convívio, para que aprendam a observar o mundo em que vivem e formulem conceitos próprios em um exercício de autonomia.

1.2. Condições favoráveis à experiência filosófica

Como afirmamos acima, a educação filosófica é extremamente sensível aos fatores sociais, culturais, ideológicos e, principalmente, politicos, pois determinadas ações de quadros políticos partidários, que não podem ser previstas, associadas ao empobrecimento material do sistema educativo público, podem afetar diretamente a vida do docente de Filosofia. São situações que reverberam no espaço escolar que, na maioria das vezes, ultrapassam o poder de ação do docente, gerando um sentimento de incapacidade e frustração. Nesse tópico, tomemos o auxílio do pensamento do professor Ricardo Navia (2008, p.78) para discutirmos o assunto: “Primeiramente, é de fundamental importância que tomemos consciência de toda essa complexa situação e repensemos constantemente suas múltiplas dimensões e fatores. Isto é uma tarefa educativa e filosófica”.

Então, diante de condições adversas, alguns questionamentos surgem: Podemos acreditar na escola como um lugar do pensamento? Há uma alternativa que dê ao ensino de Filosofia condições de promover ao educando uma experiência do pensamento? O que nós, docentes de Filosofia, podemos fazer?

Primeiro acreditamos que a escola é sim, por excelência, um lugar para o pensamento. Porém, como todas as instituições, ela possui regras, normas, padrões, encontra-se subordinada às leis, aos órgãos de educação municipais, estaduais e federais, que dizem o que se pode ou não fazer. Logo, ela está condicionada a uma estrutura de poder que pode colocar obstáculos no caminho. Contudo, mesmo diante desses empecilhos é possível encontrar espaços para que a experiência do pensamento aconteça, principalmente, a partir das ações promovidas pelos docentes. Por isso, é importante pensarmos o modo como o ensino de Filosofia se apresenta, questionando as suas próprias condições e possibilidades e discutindo o seu espaço institucional.

Ao trabalhar com os estudantes percebemos o quanto a Filosofia é, sim, bem vinda e importante na vida deles. Ações que promovemos em sala podem despertar esses jovens para o pensar filosófico. Quem está diariamente em sala de aula, sabe da necessidade de trabalharmos a criticidade para que esse estudante possa, de forma autônoma, elaborar a sua própria representação do mundo, da sociedade e de si mesmo. Reconhecemos a importância da Filosofia na vida dos jovens estudantes, podemos dizer que ela é uma experiência do pensamento e que o ensino tenha como objetivo oportunizar experiências filosóficas, ou seja, proporcionar aos estudantes condições de experimentarem o filosofar e se tornarem verdadeiros praticantes da filosofia, percebendo, com isso, a relação existente entre a Filosofia e a vida. Para que tal objetivo seja cumprido, visando viabilizar seu ensino e sua experimentação em sala de aula, apresentamos certas ações, estratégias e procedimentos, que funcionam como condições favoráveis ao ensino de Filosofia enquanto experiência filosófica.

1.2.1. Aproximar a Filosofia do cotidiano do aluno

Em relação às disciplinas e conteúdos escolares, há uma queixa comum entre os estudantes: “O que estudamos na escola, pouco se relaciona com a nossa vida em sociedade”. Ou as reclamações se processam em um outro sentido: “Nós estudantes, gostaríamos de opinar mais sobre os assuntos debatidos em sala”.

Todos nós sabemos o que acontece quando o que temos que aprender não faz sentido. Começamos a suspeitar e nos desinteressar sobre o que é dito. Assim, algo que

poderia se tornar prazeroso, uma experiência reveladora do pensamento, se transforma em um pesadelo. É uma experiência profundamente perturbadora, educandos sentados em suas carteiras, recebendo informações diversas e em grande quantidade, sem conexão com suas vidas. No tocante ao ensino de Filosofia, temos que aprender a estabelecer condições para que o educando, de acordo a faixa etária de cada série, exercite a sua curiosidade, estabeleça as suas dúvidas e busque soluções. A partir disso, "se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmos, imprimirem significados às coisas." (LIPMAN, 1994, p.32)

Verdadeiramente, temos muitos professores que têm se dedicado a fazer isso, alguns alcançam bons resultados, mas não é isso que infelizmente acontece em plano educacional mais amplo. Por isso, alguma coisa precisa ser feita para que os jovens estudantes possam pensar por si mesmos. Nesse sentido, sugerimos uma alternativa que parece interessante e possível de ser aplicada, reconhecendo as diferenças entre as escolas do país e a diversidade entre as turmas e séries dentro de uma mesma escola. A sugestão parte do professor Ricardo Navia (2008) apresentando como proposta, o que ela chama de "os grandes temas de nosso tempo".

> Entendemos como "grandes temas do nosso tempo" os fenômenos teóricos ou práticos que estão fazendo a história de nossa época. Os grandes fenômenos que estão gerando as condições do futuro da humanidade e de nossa América. Problemas do conhecimento ou de definição axiológica que marcaram este tempo e futuro. Problemas, enfim, que têm a ver com possível sentido dos jovens e adultos que neste tempo vivemos e atuamos (NAVIA, 2008 p, 81).

Por que consideramos essa uma boa alternativa? Pois oportuniza aos estudantes refletirem temas que fazem parte da sua vida, que refletem a realidade do seu bairro, da cidade e país. Temas ou questões que estão em destaque na atualidade, especialmente as que são divulgados pelos meios de comunicação de massa (TV, Rádio, Internet, Revistas, etc.). Ao convocar, o educando para a reflexão prática, demonstramos que a Filosofia possui certo nível de atualização. Consideramos essa uma boa estratégia para que a história da filosofia seja ensinada, quer dizer, não apenas organizar os conteúdos dentro de uma perspectiva histórica, ou reduzi-los a uma transmissão daquilo que foi produzido por filósofos ao longo do tempo. Acompanhemos a seguinte argumentação:

> O professor deverá selecionar alguns problemas filosóficos, de preferência que tenham uma significação existencial para os alunos, pois filosofamos quando

> sentimos os problemas na pele. Em torno desses problemas, será possível trabalhar com temas filosóficos, com a história da filosofia, com diferentes filósofos e seus textos e conceitos, mas tudo isso deverá ser tomado como instrumental que permita a compreensão daqueles problemas e, mais do que isso, matéria básica para a criação de conceitos para que possam equacioná-los. (GALLO, 2012, p, 94).

Importante observar que a escolha e a hierarquização dos temas não conduzam a aula a uma espécie de "presentismo," como assevera Ricardo Navia (2008, p,8). Nós, que reivindicamos para a Filosofia um papel transformador na escola, apostamos em um aprendizado como experiência filosófica, que implique do estudante autoria, ou seja, aprendizado criativo e autônomo, onde o estudante se aproprie do próprio pensamento. Por isso, não podemos aceitar que as aulas corram o risco de ficarem reduzidas a um "mural das grandes notícias", ou seja, o professor ficar informando e apresentando os grandes acontecimentos da atualidade.

Além disso, reconhecemos que uma proposta didático-pedagógica, voltada para um ensino enciclopédico, vinculado à mera transmissão de conhecimentos, é também uma forma embrutecedora de pensar o ensino de Filosofia. Desvendando uma resistência a esse modo de ensino, tomemos mais uma vez a reflexão do professor Sílvio Gallo:

> Se for possível oferecer resistência à sociedade pedagogizada, o ensino embrutecedor, por meio de um ensino emancipatório, calcado na ignorância, na possibilidade de construção de fato entre quem ensina e quem aprende, para além da assimetria pedagógica, então será possível investir em um ensino de filosofia que aposte em um aprendizado ativo, para além da recognição, em um ensino que seja a oportunização de experiências de pensamento, que implique em um aprendizado criativo e não simplesmente reprodutivo (GALLO, 2012. p. 82).

O ensino enciclopédico e o ensino "presentista" não valorizam a experiência, ao contrário, conduzem a um empobrecimento e enfraquecimento de um modo filosófico de pensar sobre a vida. Reconhecemos que o pensar filosófico é uma experiência que ninguém pode fazer por nós, por isso o lugar da Filosofia na escola deve ser de oferecer resistência a um ensino que torne essa experiência empobrecida.

1.2.2. Da problematização da realidade vivida

Considerando a possibilidade e a capacidade do educando de experimentar as coisas e atribuir-lhes um sentido, entendemos a Filosofia como a área essencial para a formação de um pensar reflexivo. Não obstante, reconhecemos a dificuldade para a operacionalização desse tipo de proposta didática. Os motivos podem ser diversos, desde a falta de motivação do estudante à todas as condições adversas explicitadas acima.

Muitas vezes, a interpretação do mundo que se faz em sala, tem como modelo a leitura feita por um filósofo e explicada por um professor. Dessa forma, na aula de Filosofia, a relação do estudante com o mundo se dá a partir do olhar de um determinado filósofo, escolhido pelo professor ou, no caso de algumas redes particulares de ensino, que optam por distribuir material didático único às escolas, a partir dos textos existentes no livro[7]. Nesse sentido, a possibilidade de uma experiência do estudante com o mundo, corre um enorme risco de estar submetida ao pensamento de um determinado filósofo e não da experiência de um problema, a partir de uma percepção do estudante. "Ou o problema é objetivo, isto é, fruto da experiência, ou não é problema." (GALLO, 2012, p.74).

Contudo, o ensino de Filosofia, quando bem conduzido, pode proporcionar uma postura indagadora no aluno, introduzindo-o a um conhecimento filosófico que seja significativo para ele, partindo de sua realidade e do seu modo de vivência. Assim, um problema pedagógico a ser enfrentado, ao menos em um primeiro estágio, é transformar um estudante que já pensa, em um estudante que pense bem, isto é, com fundamento, emitindo juízos que sejam próprios, construindo ou reconstruindo conceitos a partir de uma investigação, saber utilizar de elementos da lógica formal, por exemplo, reconhecendo a construção de argumentos, ter condições de identificar as contradições de uma ideia e confrontar argumentos falaciosos. Talvez uma aprendizagem ativa, que tenha como finalidade a produção de singularidades, só pode ser atingida após um bom tempo de trabalho com os estudantes, no entanto, seria importante que acontecessem para transformar as discussões livres, puramente opinativas e carregadas de preconceitos do senso comum,

[7] Vale ressaltar que, por lei,cada professor tem o direito de ter um plano de trabalho próprio, participar da elaboração da proposta pedagógica e optar por materiais que considere mais coerente com a sua proposta de ensino, respeitando as leis que regem o sistema de ensino do país.

em um debate refletido e apurado, fundamentado conceitualmente. Para Gallo (2012. P.71), "o problema desempenha um papel central como aquilo que mobiliza o pensamento e o move, como aquilo que o faz pensar". Assim, partindo de uma leitura deleuziana, Gallo (2012. P.71) não entende o pensamento como algo "natural," ao contrário, é forçado. Em outras palavras, só pensamos, porque somos forçados a pensar. Todavia, não basta que o professor apresente aos educandos sugestões de problemas e solicite deles uma solução, isso se caracterizaria como um falso problema, conforme assevera o autor:

> O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas se apresenta para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser *construída*. Todo problema é multiplicidade, na medida em que é composto por um conjunto de singularidades. (GALLO. 2012. P. 72-73 – grifo do autor).

Por isso, não pretendemos tomar o uso escolar do problema como um método, uma vez que a sua pedagogização, de acordo com Gallo (2012), está fadada ao fracasso. Dentro desse propósito, não seria, portanto, a tarefa do professor criar problemas para que o estudante pudesse resolver, inclusive seria falsa a ideia de que para cada problema haveria uma solução. Por essa razão, afirma Gallo (2012. p.77), que "mais importante do que resolver um problema, do que decalcar a solução sobre o problema, é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente."

Assim, apenas apresentar problemas aos estudantes e sugerir a sua solução não será suficiente para uma aula de Filosofia motivadora. Os problemas elencados pelo professor e entendidos como significativos, do ponto de vista do docente, podem não encontrar na apreciação do aluno o mesmo sentido e significância. Compete à didática da Filosofia oferecer recursos, de modo que proporcione ao estudante uma saber provocativo e motivador, e que com isso, ele sinta a necessidade de uma reflexão mais aprofundada para o equacionamento das próprias questões e para a problematização da realidade vivida. Nesse sentido, alguns questionamentos surgem: Como podemos sensibilizar os educandos para o pensamento filosófico? Como tornar a aula de Filosofia mais estimulante para esse estudante? Como fazer com que os alunos sintam, por si mesmos, a justificação para o filosofar? Estas são algumas de nossas dificuldades como ensinantes e bem como questões pedagógicas que nos envolvem. Tomemos o auxílio do professor português Rui Grácio Souza Dias. Para ele:

> Temos que partir do que temos, e o que temos, enquanto destinatários do nosso ensino, são jovens cujos interesses «espirituais» característicos, insistimos, para mais sobredeterminados pelos valores da atual tecnocultura, não só são pré-filosóficos mas, digamos mesmo, anti-filosóficos. (DIAS, 2004. P. 6).

O que o professor Rui Grácio nos apresenta é mais uma tarefa difícil a ser enfrentada, mas, com algum esforço, possível de ser superada e gratificante em sua conquista. O jovem estudante acaba tendo uma aversão aos elementos fundamentais para a interlocução com o pensamento produzido pelos filósofos, por exemplo, a leitura de longos textos. Nossa experiência empírica docente nos tem ensinado que atividades de sensibilização, que em páginas seguintes iremos tratar, e a problematização em sala da realidade vivida, são condições favoráveis para uma aula de Filosofia atrativa, caminho para a promoção da Filosofia enquanto experiência de filosófica. Para Dias, não há como cativar o estudante para a Filosofia, se esta não se abrir primeiro aos interesses desse aluno:

> Há que partir do pré-filosófico ou do não-filosófico para, de maneira progressiva, induzir, como dizemos, o filosófico, há que «insinuar» o filosófico, a interrogatividade da filosofia e a pertinência dessa interrogatividade, no não-filosófico [...]Pôr os alunos em contacto com textos filosóficos modernos e da tradição, mas para trabalhar no imediato modos de apreensão «vivida» das suas questões, das suas linguagens, dos seus conceitos. Trata-se de, a partir pois de uma compreensão não filosófica do filosófico, pouco a pouco dar a ver, ou a sentir, a legitimidade dessa prática abstrata a que se chama filosofia, das suas problemáticas e teorizações, e como esse abstrato é apenas uma forma rigorosa superior de compreensão da problematicidade, a fazer consciencializar pela discussão dos textos, do próprio vivido. (DIAS, 2004. p. 7).

A reflexão a partir do texto acima, nos apresenta a tarefa de elaborarmos propostas de trabalho e ofertarmos estratégias didáticas, pensando caminhos, inclusive, a partir das experiências dos próprios estudantes, promovendo uma primeira aproximação, ainda pré-filosófica (DIAS, 2004), utilizando estratégias e recursos, como por exemplo, jogos cooperativos, dinâmicas de grupo, seminários, debates sobre filmes, notícias. A partir dessas estratégias, o tema filosófico será abordado.

Contudo, a professora Lidia Maria Rodrigo alerta para um fato que consideramos importante para reflexão. O docente deve ter a preocupação de não reduzir a aula de Filosofia apenas a essas motivações iniciais, fazendo do momento de sensibilização o início e o fim da reflexão, levando a uma descaracterização da reflexão filosófica, como assinala a

professora:

> O recurso a materiais prévios ao conteúdo a ser aprendido desempenha a função de ponte cognitiva; não sendo equivalentes aos materiais específicos – os textos filosóficos – em nenhuma hipótese poderão substituí-los. Em vista de algumas experiências equivocadas a esse respeito, não custa insistir que essa é somente uma etapa do processo preliminar, que antecede e simultaneamente cria condições para o ingresso no âmbito filosófico *stricto sensu*. Portanto, do ponto de vista didático, a articulação da filosofia com o senso comum se estabelece por uma dupla via, percorrida em dois tempos: relação inicial e subsequente ruptura (RODRIGO, 2009. p. 58 - grifo do autor).

Ora, não há polêmicas, não se trata de entes inconciliáveis, como se tivesse que escolher apenas uma coisa a ser feita: ou ensinar conteúdos filosóficos fossilizados a partir da história da filosofia ou problematizar a experiência vivida. A partir de motivações iniciais e da reflexão pré-filosófica, compete ao professor, através de uma boa didática, promover a articulação entre eles, convertendo a Filosofia em um saber provocativo, tornando a aula um momento interessante e motivador para o estudante.

1.2.3. Pensar com a habilidade

Na perspectiva da sala de aula se transformar em um espaço de investigação, com a participação ativa dos estudantes e professor, no diálogo sobre os problemas em questão, podemos buscar uma reflexão sistematizada a partir do programa "Filosofia para Crianças" de Matthew Lipman. Assim pretendemos levar em consideração as contribuições que a proposta pode nos oferecer para o ensino de Filosofia em todas as etapas da educação básica e não apenas na formação de crianças, modo como Lipman se dedicou a pensar boa parte dos seus estudos sobre o tema. Pretendemos aqui utilizar de conceitos filosóficos de Lipman que consideramos mais adequado no que acomete a desenvolver um pensar com habilidade, a partir de uma Comunidade de Investigação.

O filósofo norte-americano Matthew Lipman, foi o pioneiro dessa proposta, no final da década de 1960. Para ele, a Filosofia poderia ter uma versão acessível para as crianças, condizente com a idade e etapa de ensino do educando, dentro das experiências de cada um, através de um questionamento incessante, fazendo com que o estudante valorize a

argumentação e consiga, por meio do pensamento lógico e crítico, comprovar eficazmente aquilo que alega. A partir da sua experiência como professor universitário, Lipman conclui que os estudantes chegam à universidade com o pensamento já formatado, ou melhor, fechado em si mesmo.

Nesse sentido, Lipman apresentou um programa de Filosofia, desde a infância, um caminho investigativo a partir do diálogo, chamado "Comunidade de Investigação". Nessa perspectiva, a sala de aula tradicional deve se transformar em espaço de investigação coletiva, com a participação ativa dos estudantes e professores, no diálogo sobre os problemas em questão. Pela prática da investigação dialógica, os temas considerados relevantes pelos envolvidos são debatidos, promovendo um pensar crítico, criativo, ético, político e, sobretudo, autônomo. A proposta insere-se em um modo de pensar a educação, na qual os envolvidos, professor e alunos, estejam abertos ao novo, interessados em vivenciar novas experiências, um caminho para o desconhecido. Assim, onde o que de fato irá acontecer em termos de resultados investigativos a partir dos questionamentos apresentados, não se pode pressentir ou prognosticar.

Dentro desse tópico, o debate, a confrontação de ideias, o questionamento, a investigação, capacitam o estudante para uma experiência filosófica. Na prática, eles são condições favoráveis ao exercício da Filosofia na sala de aula, criando uma identificação efetiva e afetiva, uma sensibilidade do indivíduo em relação ao pensamento filosófico, tornando essa maneira de pensar um exercício para a vida. Momentos de reflexão pautados em uma Comunidade de Investigação possibilitam instrumentalizar o educando para uma vida crítica, capacitando-o a leituras diversas e posicionamentos tomados diante dos fatos, se questionando sobre as certezas e os saberes instituídos, tomando como base para argumentação a utilização de raciocínios lógicos e a tradição dos pensamentos filosóficos.

As crianças e adolescentes são encorajadas a falar, a ouvir umas às outras, a considerarem o pensamento do colega de classe, refletindo e aprendendo com a experiência do outro. Assim as ideias são apresentadas e discutidas na presença do professor, que assume as características de um orientador. Esse modo de investigação dialógica se apresenta, em algum sentido, como um exercício de resistência, pois desafia o educando a pensar os valores da sociedade, dos quais a escola, ao longo do tempo, insiste em perpetuar. Ora, quando não se faz uma problematização das relações históricas contidas nos temas investigados, as ideias preconcebidas assumem quase uma natureza inviolável. Em outras

palavras, a percepção incompleta do funcionamento da sociedade faz com que as pessoas acreditem ser original e natural, uma situação que é, na verdade, historicamente construída.

Por isso mesmo, Lipman considera o diálogo a parte mais importante de uma aula de Filosofia e para que esse diálogo aconteça, é preciso existir cooperação, reconhecimento da participação do outro, ouvindo atentamente as suas palavras e considerando, seriamente, suas ideias, investigando as próprias respostas, justificando as afirmações, enfim, se posicionando diante das situações. Nessa proposta de ensino de Filosofia, as tentativas de acerto e erro fazem parte do processo, nenhum sistema de pensamento se dá apenas com proposições acertadas, mas com alternativas possíveis de serem experimentadas. Reconhecer-se nesse processo é, para o estudante, a oportunidade de uma experiência do pensamento, e o valor dessa experiência se configura em uma sensibilidade e personalidade, uma forma particular de colocar a si mesmo e o mundo em questão. De acordo com Lipman,

> Tirar inferências que não sejam válidas pode não ser considerado pensar bem mas, no entanto, é pensamento. Não conseguir chegar a conclusões apropriadas, definir e classificar mal, não avaliar criticamente os acontecimentos, são exemplos de pensamento – mas de pensamento pobre. (LIPMAN, 1994. p. 35).

Assim, reconhecemos na proposta pedagógica de Lipman, como neste trabalho temos defendido, a possibilidade de uma aproximação harmoniosa entre o educando e a Filosofia, convidando o estudante a uma participação ativa, mudando sempre que possível, a disposição da sala para que todos possam se ver encorajando-os a emitirem juízos inicialmente baseados nas referências que eles já têm, mas um pouco adiante, depois de um trabalho de orientação e reflexão do professor, o estudante irá se preocupar com a elaboração conceitual de suas ideias, buscando estudar e investigar em cima de determinada ideia, para, depois, apresentá-la aos professores e colegas. Portanto, a proposta de uma Comunidade de Investigação, não tem como objetivo apenas desenvolver a capacidade de raciocínio dos estudantes, mas também promover uma interação entre eles, enfatizando o valor da vivência e dessa forma, contribuindo para o próprio aprendizado. Ao reconhecer o valor de suas ideias e a contribuição que seus pensamentos podem trazer para o grupo, o aluno se sente mais confiante e disposto ao conhecimento. Assim, quando a Filosofia é praticada de uma maneira mais interacional, ocupando novos espaços da escola, fugindo do

modo tradicional de como a sala de aula se apresenta, acaba desenvolvendo nos alunos uma relação ativa com o pensamento, segundo o próprio Lipman:

> Quando estamos fisicamente ativos, ou envolvidos numa animada discussão, nossos processos de pensamento se movem rapidamente que não é possível identificá-los como uma sequência de pensamentos individuais corporais [...]. Assim, o pensamento que ocorre quando estamos relaxados e fisicamente ativos não é exatamente um pensamento típico; é, ao contrário, bastante atípico [...]. Você mesmo pode provar isso se prestar atenção ao modo como se envolve numa animada discussão. Observe a sequência de rajadas de atos mentais que são necessárias para escutar atentamente um comentário, destrinchar as pressuposições implícitas, tirar inferências a partir do que quem fala pretendia (ou não pretendia) dizer, especular sobre as várias intenções possíveis que quem fala podia ter, desenvolver suas próprias intenções para responder ao comentário, ensaiar as várias maneiras possíveis de responder de modo a satisfazer a sua intenção, decidir sobre o tipo de comentário a fazer (exclamação, pergunta, sugestão irônica, mudança discreta de assunto) escolher a primeira palavra de sua frase, depois a segunda para acompanhar a primeira e assim por diante (LIPMAN, 1994, p. 33).

Em síntese, o programa de filosofia desenvolvido por Lipman busca, desde a infância, oferecer condições favoráveis a uma experiência filosófica, proporcionando instrumentos que possam desenvolver um pensar com habilidade, a partir de uma Comunidade de Investigação, tendo como base o diálogo em sala de aula, cujo papel do professor ultrapassa a simples apresentação de conteúdos e informações, mas participa como um orientador, desafiando o estudante a um pensar organizado e autônomo. Nesse entendimento, Lipman (1994, p.34) pondera que o "pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada". Tudo isso é pensar bem, formando conceitos e, junto com eles, desenvolvendo habilidades de pensamento.

A título de exemplo, a professora e pesquisadora, Paula Ramos de Oliveira (2004) apresenta questões essenciais para desenvolvimento da Filosofia para crianças, porém essas estratégias ultrapassam os limites da Filosofia apenas para os pequenos pensadores, podendo esses procedimentos metodológicos, serem aplicados em todos os níveis de ensino:

a. Leitura de texto (individual e/ou coletiva);
b. Levantamento de questões pelos alunos;
c. Agrupamento de questões por temas e assuntos.
d. Tratamento dos temas de interesse dos alunos a partir de exercícios e discussões;

Além dessas estratégias, acrescentaríamos mais algumas sugestões metodológicas:

a. Organizar (alunos e professor) em círculo, para que todos possam se ver ao realizarem um diálogo de interesse filosófico;
b. Solicitar que os estudantes levantem questões a partir da leitura de textos;
c. O professor dar autoria aos estudantes por suas ideias, registrando por escrito no quadro as ideias e o nome dos seus autores;
d. Propor aos estudantes, um ou mais temas para discussão em sala e, posteriormente, elaborar um evento para a apresentação e exposição das produções dos grupos.
e. Ocupar os diversos espaços da escola, como a biblioteca, a quadra de esportes, o pátio, etc;
f. Realizar dinâmicas de grupo[8], ou teatro de sombras, ou criar histórias em quadrinhos sobre os temas estudados, ou qualquer atividade que exercite a criatividade e o pensamento autônomo.
g. Propor que os estudantes realizem pesquisas ou entrevistas com os colegas, professores, ou os familiares, a respeitos dos temas debatidos em sala.

1.2.4. Sensibilização

Um problema muito comum, que nós, como professores, enfrentamos nas escolas, é a falta de interesse dos educandos. Portanto, quando elaboramos nossas aulas, deveríamos pensar em estratégias de sensibilização, isto é, atividades que possam despertar o interesse e a atenção dos estudantes. Reconhecemos na prática que atividades que convidam a participação dos alunos, através da movimentação pela sala de aula, ou que utilizam de elementos audiovisuais, ajudam a fazer da aula de Filosofia um momento mais agradável aos estudantes e provoca, assim, o seu maior interesse. Tomando como referência a filosofia deleuziana, para Gallo (2012), "o pensamento não é 'natural', mas forçado. Só pensamos porque somos forçados a pensar", nesse sentido, poderíamos a partir do que demonstra o professor Sílvio Gallo, constituir uma analogia: Assim como o pensamento

[8] Conferir o capítulo 5 Portfólio Filosófico: A experiência filosófica através das dinâmicas de grupo e atividades em sala de aula.

não é algo natural, mas provocado, para os educandos, o interesse pela aula não seria também algo natural, mas "por arte", ou melhor, sensibilizado. Com isso, defendemos que o professor ao convocar o interesse do educando, não pode fazê-lo simplesmente através da "atividade valendo nota" ou manifestando uma possibilidade de punição ("Faça isso, senão…"), mas, ao contrário, em uma aula de Filosofia pensada como caminho para a experiência filosófica, o professor buscará recursos pedagógicos, estratégias e atividades[9] que mobilize o educando para problemas que o incomodam. Talvez, esse modelo de aula, não seja desinteressante para o aluno. Tendo em riste tal empreendimento, o primeiro passo para aula de Filosofia é promover uma sensibilização.

> Assim, a aula de Filosofia começa com o recurso ao não-filosófico, a instrumentos que possam despertar nos jovens o interesse por aquele assunto, por um determinado tema. Nessa etapa de sensibilização, penso ser muito produtivo o recurso a filmes, a músicas, a contos, a poemas, a programas de televisão. O professor pode passar um filme ou um trecho de um filme que coloque em questão a temática a ser abordada, discutindo em seguida de modo a mostrar a relação daquele tema com a vida dos estudantes. Ou pode fazer o mesmo usando um poema, uma música, algo que diga respeito ao universo cultural próprio dos estudantes. (GALLO, 2012 p. 97).

Portanto, no primeiro momento da aula de Filosofía, se atende principalmente à sensibilidade, escolhendo recursos a partir do não-filosófico, que possibilitam despertar o interesse dos estudantes para os temas que serão discutidos. Um passo para sensibilizar os alunos se dá por meio da afetividade, criando caminhos para a motivação do estudante para o pensamento, incentivando a participação e tornando aquele momento de reflexão desejado e significativo.

Realmente, o uso de elementos audiovisuais, assim como os citados acima pelo professor Sílvio Gallo, são ótimos instrumentos de sensibilização, porém exigem das escolas uma boa infraestrutura para atender a essa realidade (internet, computadores, laboratórios de informática, projetores nas salas e som) e sabemos que nem todas as escolas podem oferecer esses recursos. Infelizmente, ainda há como tangível um modelo escolar forjado na Idade Média, dominado quase que exclusivamente pela oralidade e

[9] No produto didático, último capítulo desta pesquisa de mestrado, sugestionamos caminhos metodológicos aos professores através de atividades para serem ministradas em sala de aula, como: jogos cooperativos, dinâmicas de grupo e teatro de sombras, etc. São estratégias didático-pedagógicas que visam mobilizar os estudantes para o exercício do pensamento filosófico, tornando a aula de filosofia um espaço de reflexão atraente e atuante.

escrita. É lógico, essa forma de escola está totalmente em descompasso com um mundo em rede e articulado pela internet.

Vale destacar que o professor, de qualquer área do conhecimento deve buscar conhecer, apesar de todas as dificuldades, instrumentos audiovisuais e utilizá-los em sua aula, pois sabemos que o audiovisual - ainda que com precariedades nas escolas, como já afirmamos – está ganhando cada vez mais espaço na vida particular dos estudantes. Conquanto, gostaríamos de evocar novas possibilidades de sensibilização, que podem, inclusive, exigir menos recursos em termos de material e equipamentos, porém com a mesma capacidade (ou quem sabe ainda mais) de afetar os estudantes, despertando o interesse dos mesmos em direção à reflexão. Como professores, podemos tomar o afeto como ponto de partida da sensibilização. "Os afetos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18). Esse primeiro passo didático, a sensibilização, é uma forma de afetar o aluno para a Filosofia, trazendo a vida para a experiência e a experiência para a vida. Tomando as palavras de Aspis:

> Afetá-los para se afetarem com os problemas filosóficos e, posteriormente, com os conhecimentos erigidos em cima disso. A posição do professor, tomada dessa forma, de afetação, seria a de inocular a ocupação e a preocupação com problemas filosóficos nos alunos. Infestar na sala de aula o desejo de lidar com problemas filosóficos, fazer com que isso possua os alunos, que se hospede neles e faça com que já não sejam mais os mesmos, que adoeçam de filosofia ou que se curem. (ASPIS, 2012, p. 210).

As dinâmicas de grupo[10], como atividades a serem realizadas em sala, podem aparecer como ferramentas para esse processo de formação e sensibilização. Quando bem ministrada, é uma forma de interação positiva e cooperativa entre os estudantes, possibilitando a criação e recriação do conhecimento. Pois bem, para que o estudante possa

[10] Vale uma reflexão sobre o que é uma dinâmica de grupo. Segundo Silva (2008, p. 90), "a dinâmica de grupo é um instrumento por meio do qual é possível vivenciar uma experiência importante", isto é, haver uma aprendizagem via dinâmica de grupo, facilitada, desde logo, pelo momento de sensibilização, onde a prática educativa possa acontecer por meio de um processo produtivo, estimulando a criatividade e promovendo a interação entre os indivíduos. Ainda tomando Silva (2008, p. 91), como referência quando diz que "a dinâmica de grupo se torna uma atividade essencialmente educativa, uma vez que esteja, desde logo, inserta em um contexto que contemple propósitos educacionais e que tome em conta não apenas as necessidades dos participantes, mas também e, sobretudo, a identidade do grupo em que é aplicada". Nesse sentido, dentro de um processo educacional, a dinâmica deixa de ser encarada como apenas uma "brincadeira" entre estudantes e efetiva-se como uma atividade de estudo que, para ser bem executada, precisa ser planejada, orientada e refletida em uma Comunidade de Investigação.

fazer da aula com dinâmicas um momento de experiência, o professor de Filosofia precisa adotá-la como ferramenta, organizando e planejando o momento de sensibilização. Com isso, podemos considerar que as dinâmicas atendem a três passos didáticos, enquanto momento para a experiência:

Primeiro, ela nos convida ao movimento, pois os estudantes se espalham pela sala, ocupam outros espaços da escola, se manifestam pelo corpo, despertam a capacidade de escutar, observar e inventam novas possibilidades.

Segundo, elas funcionam como um mecanismo de resistência, atuando contra a formatação tradicional da escola: os estudantes permanecendo alinhados em fileiras, submissos pelo controle dos seus corpos, dos seus movimentos e sensibilidades. Aliás, quantos pensamentos podem vir à cabeça em um momento de descontração? Como endossa Lipman (1994, p.33): "Por que, então, temos a ilusão de que só estamos envolvidos nessa atividade que chamamos pensar quando estamos relaxados, quando seguimos um lento movimento de uma cadeia de pensamentos?" (LIPMAN, 1994 p, 33) Para Lipman (1994) quando estamos fisicamente ativos, os nossos pensamentos acontecem tão rapidamente, que não é possível identificá-los em uma sequência de pensamento individuais, distintos de nossas atividades corporais. Em outras palavras, desde longo tempo, há uma narrativa que ressalta a ideia da reflexão filosófica como o lugar do silêncio, da meditação, resultado de uma relação intimista e, talvez, solitária do pensador com o pensamento. Quando refletimos a Filosofia em sala de aula, e tomamos como referência o que expôs Lipman (1994), pensamos em dar movimento ao pensamento, isto é, encontramos possibilidade de uma experiência de pensamento em um corpo fisicamente ativo, que joga, que corre, que representa, que pronuncia aos colegas. De acordo com Aspis (2013) é preciso, "criar formas de ensinar que possibilitem movimento ao pensamento, trazendo o imprevisível, o novo, o vivo para dentro das estruturas paralisantes da instituição escolar", de outro modo, envolver técnicas que imprimem nova formatação ao ensino, diferente da cadeira enfileirada, do pré-estabelecido, do simplesmente copiar.

Terceiro, as atividades com dinâmicas convidam à experiência, carregando consigo um "princípio de transformação", assim como nos faz refletir Larrosa:

> Se lhe chamo "princípio de transformação" é porque esse sujeito sensível, vulnerável e exposto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo,

> mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. (LARROSA, 2011, p.7).

O resultado da vivência é sempre a transformação do sujeito da experiência, a partir de um movimento de ida e volta, que exige que o sujeito participante esteja fisicamente ativo, “ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento” (LARROSA, 2011, p.6). Ao mesmo tempo, é um movimento de volta, pois “a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc” (LARROSA, 2011. p.7). Enquanto atividade, a dinâmica em grupo é plural em sua própria estrutura, sendo ministrada de forma conjunta, para um grupo de pessoas e universalizada nas regras, mas ao mesmo tempo, é subjetiva, pois é, para cada um a sua.

Portanto, quando o professor se dispõe a orientar uma dinâmica em grupo para os estudantes, é importante que ele tenha em mente que para essa experiência sempre há um caminho de saída, que é coletivo, mas não existe um ponto de chegada. Esse passo, tem algo de incerto, pois a atividade pode transformar o indivíduo levando-o em uma direção desconhecida, porque o lugar da experiência é o sujeito, visto que a experiência é sempre subjetiva. No fim da atividade, o professor encontrará entre os estudantes resultados que não esperava em seu início. São palavras, ideias, gestos, sensibilidades, que contribuem para o debate acerca da atividade em uma verdadeira Comunidade de Investigação.

Para isso, é importante para o sucesso da dinâmica, que os estudantes estejam verdadeiramente envolvidos na atividade, dispostos a expressarem o que pensam, a ouvirem o que não se sabe, sensíveis ao momento e tomados pelo acontecimento. Ao professor, cabe reconhecer a subjetividade do aluno, não querendo reduzi-lo à sua medida.

Importante que a aula de Filosofia não se esgote na sensibilização. Algumas vezes, os alunos se entregam tanto à atividade, que não sobra tempo para outros momentos e acontecimentos também importantes da aula. Desse modo, há que se esclarecer que a atividade proposta na etapa de sensibilização, geralmente, começa com um recurso não-filosófico, em nosso produto didático, por exemplo, apresentamos, entre outras atividades, diversas dinâmicas de grupo. Nesse registro, se não existir um bom planejamento para a sensibilização, os educandos podem confundir o momento como uma simples recreação, o que é muito comum de acontecer em sala de aula, e, às vezes os professores acabam contribuindo muito para isso. Quer dizer, a aula corre o risco de começar e terminar

puramente opinativa, toda cheia de preceitos do senso comum. De alguma forma, acontece do professor ficar retraído em encerrar a atividade e decepcionar os estudantes que estavam tão envolvidos. Para que isso não aconteça, é preciso apresentar aos estudantes o tempo aproximado para a atividade de sensibilização e fazer com que percebam que, apesar das atividades com dinâmicas se definirem pelo divertimento e a ludicidade, não se pode confundir com a não importância. Com o andamento das aulas, os estudantes conseguem perceber que essa atividade filosófica não é um mero passatempo, nem um mecanismo de fuga, mas algo que já faz parte da aula, uma forma de experimentar a si mesmo diante do que se passa.

Após a sensibilização, segundo Silvio Gallo (2012) a próxima etapa da aula é a problematização. Instigados, os alunos produzem questões a partir do tema abordado. Convidando os estudantes para o debate, em uma verdadeira Comunidade de Investigação, registrando por escrito, no quadro, as ideias e o nome dos seus autores, dando autoria aos estudantes. Como nos afirma Gallo (2012, p.97), "quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema".

A partir dos conceitos do professor e pesquisador Sílvio Gallo, após a etapa da problematização o próximo caminho para a aula de Filosofia é a Investigação. Sobre esse estágio, Gallo nos diz:

> Aqui o professor faz uso da história da Filosofia, recorrendo a filósofos que, em sua época e em seu contexto, pensaram sobre o tema que está sendo abordado. A história da Filosofia e os filósofos, tomados como ferramentas para compreender melhor aquele tema e o problema que está sendo investigado, ganham um sentido e um significado especial, não sendo apenas mais um conteúdo a ser decorado pelos estudantes (GALLO, 2011).

Defendemos que o professor poderá sugerir a pesquisa como trilha para esse processo, funcionando como um dirigente da pesquisa, pois é ele que conhece a história da Filosofia e pode apresentá-la aos estudantes como recurso. A última etapa, pensando as aulas de filosofia na educação média, Gallo sugere a conceituação:

> Este último passo é o exercício da experiência filosófica propriamente dita. O estudante recria os conceitos estudados, refazendo ele mesmo o movimento de pensamento que levou à sua criação, desde o problema inicial. Ou, ainda, ele pode ser estimulado a criar um novo conceito, que ofereça uma outra forma de

equacionar o problema enfrentado (GALLO, 2011).

O estudante pode criar um conceito a partir de sua experiência pessoal, que diga respeito às suas vivências, inspiradas ou balizadas a partir do debate com os colegas ou da investigação realizada, fazendo-o autor do próprio pensamento, que, certamente, pode ser com o tempo aprimorado. Porém, isso não reduz a importância do educando ter sido hábil e de ter realizado, por ele mesmo, a própria experiência de pensamento.

1.2.5. O Planejamento

Em nosso trabalho de pesquisa não pretendemos definir a forma de planejar, mas, sim, afirmar a importância do planejamento como facilitador da condução educativa do docente, por isso mesmo, um instrumento indispensável ao fazer pedagógico. Todo planejamento é, ao menos a princípio, uma projeção tensionada e intencional. Primeiro, pela tensão: consideramos a angústia e as dificuldades de planejar, isto é, de delimitar os temas a serem trabalhados e colocar em prática o que foi planejado, somado inquietações relativas às quais práticas de ensino seriam efetivamente adequadas para garantir a aprendizagem. Segundo: por seu caráter intencional: o planejamento se dá como uma projeção provisória, pois as turmas estão sempre em desenvolvimento, o mundo é diverso em seus acontecimentos e novos problemas e demandas surgem de acordo com o andamento das aulas. O que incide principalmente na postura do professor, que deve buscar o tempo todo, aguçar sua percepção, avaliar e reavaliar a sua prática docente, reconhecer a necessidade dos seus educandos, de forma a enfrentar o problema.

O que seria, portanto, um bom planejamento?

Geralmente, quando se inicia o ano letivo, o professor é convocado a entregar um planejamento anual dos conteúdos e junto a esse, um planejamento bimestral em relação às suas aulas. É no mínimo estranho, o professor pensar atividades, conteúdos e estratégias, para estudantes que ele ainda não conhece, visto que, as turmas, todo ano letivo, são diferentes. Acreditamos que para um bom planejamento, é ideal que o professor conheça primeiro as suas turmas, isto é, que se proponha a fazer um diagnóstico dos saberes prévios

dos estudantes e elaborar, a partir desses conhecimentos, as estratégias necessárias para alcançar seus objetivos. Por isso é importante que o professor seja um grande investigador da sua prática, realizando seu planejamento a partir do conhecimento de suas turmas e colocando em prática as estratégias pensadas. Não obstante, tão importante como o planejamento é o (re)planejamento. Momento em que o docente repensa suas práticas e reconsidera algumas de suas ações e procedimentos, elaborando novas estratégias para que as competências e habilidades de raciocínio pensadas para seus estudantes sejam alcançadas.

Em questões de caráter prático, uma das grandes reclamações dos professores de Filosofia, na maioria dos casos, é em relação ao número de aulas da disciplina por semana, visto que na maior parte das escolas do país, a matéria possui apenas 50 minutos semanais. Assim, o desafio de ensinar e atrair jovens estudantes para a Filosofia, cuja principal preocupação dos educandos nessa etapa é a aprovação nos diversos processos seletivos ao final do ensino médio, permanece sempre a dúvida sobre o que é possível o professor fazer e o aluno alcançar nesse tão pouco tempo de aula.

Chegamos, então, ao momento no que se concerne à organização da aula de Filosofia. Tivemos o cuidado de ofertar sugestões que, ao menos acreditamos, possam proporcionar uma organização e gestão do tempo, de modo a viabilizar a aula de Filosofia como lugar da experiência filosófica. A ausência de uma administração do tempo de aula, pode trazer como consequência aulas monótonas e desorganizadas, ocasionando, no limite, o desinteresse dos educandos pelo conteúdo. Para que a aula de Filosofia tenha um ritmo adequado, com início, meio e fim, tornando-a mais estimulante para o estudante, sugerimos que o tempo de aula seja dividido em momentos:

1º momento: destinado para a aula o professor deve dispor para organizar as turmas, esperar que todos os estudantes se acomodem e estejam preparados para escutar. Os educandos são calorosamente cumprimentados e instigados pelo docente para a aula.

2º momento: destinado para a aula, o professor deve disponibilizar para sensibilização, mobilizando os estudantes em torno do tema e escolhendo estratégias que ajudem a despertar o seu interesse.

3º momento: o professor deve destinar para a problematização. Promover um debate a respeito das questões a partir do tema abordado em torno de uma comunidade de aprendizagem investigativa. Colocar em reflexão um determinado problema, ajudar o

estudante a compreender o problema, enquanto problema, levantar determinadas interrogações, fazer com que o estudante possa se encaminhar em direção a uma experiência filosófica. Na aula subsequente o professor pode:

1 - orientar para a investigação, ao oferecer textos e os conceitos filosóficos construídos ao longo da história da Filosofia, como recursos para a compreensão e argumentação em torno do tema.

2 - orientar a conceituação em torno do tema, para que os estudantes, organizados de forma individual ou em grupo, sejam capazes de criar um conceito a partir de sua experiência pessoal e, posteriormente, apresentar suas ideias para toda turma.

É interessante que nessa etapa o estudante registre em um só lugar todos os aspectos do dia a dia das aulas, utilizando esses registros como plano de estudos e lembretes para uma próxima tarefa, contendo tópicos para serem estudados, prazos e projetos de trabalho.

Numa visão de conjunto, o que procuramos trazer à luz, é que não podemos nos perder na organização do tempo de aula, mesmo reconhecendo que, na maior parte dos estados e das escolas, está prevista apenas uma aula semanal de Filosofia com duração de 50 minutos, o professor precisa ter muito presente a necessidade de operacionalizar a sua proposta de trabalho, antes e no decurso de sua execução, de modo que o estudante possa experimentar o problema que está sendo investigado, bem como as suas conclusões. O objetivo dessa organização da aula de Filosofia, a partir dos momentos expostos acima, é que o professor, de acordo com a carga horária que dispõe e a realidade de sua escola, possa convocar e motivar o estudante a vivenciar uma experiência do pensamento. Para as escolas que possuem uma carga horária maior de Filosofia, com duas aulas semanais, com duração de 50 minutos para cada aula, o docente poderá investir mais tempo, com maior quantidade de recursos, em cada um dos momentos da aula, por exemplo, na sensibilização e na investigação do tema que está sendo abordado.

Para tudo isso, deve-se planejar antes sim, pois o planejamento é uma de seleção refletida de estratégias e forças que o professor irá utilizar para que algo aconteça, porém nada estará garantido e pode ser que nada aconteça. Não há um modelo de aula ideal, muitos menos não há seguranças para acreditar que tudo o que foi planejado, será seguido. Nesse sentido, é importante focar nos pontos a serem almejados, ou seja, não se pode acreditar que com um planejamento não se está correndo risco, pois toda aula é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto. Conforme cremos, daí que o sujeito da

experiência não se conforme apenas com um planejamento. A experiência supõe uma saída de si, mas não há ponto de chegada, porque tudo é caminho, é processo, é (re)planejamento, mudando de natureza a cada novo reexaminar.

Nesse processo de planejamento, o ponto central da aula não está, exclusivamente, no tema a ser ministrado, mas na relação do estudante com o conhecimento, estimulando a criação do novo.

2. O Saber da Experiência em Jorge Larrosa.

Iniciamos esse capítulo a partir de uma reflexão com o filósofo André Comte-Sponville (1952), em sua obra *O amor a solidão,* onde considera o pensamento filosófico como uma prática viva e diária, que amplia o conhecimento de mundo e de si próprio, da filosofia como libertadora de uma vida presa a discursos de domesticação, e a serviço da vida, como uma maneira de viver. Concordamos com Sponville, quando afirma que: "[...]a filosofia é uma prática discursiva que tem a vida por objeto, a razão por meio e a felicidade por fim". (SPONVILLE, 2016, p. 15). De toda sorte, defendemos uma filosofia que está em um saber a ser vivenciado, em um caminho para o desconhecido, que não se pode "pré-ver" ou "pré-dizer." Assim, a nossa proposta investigativa pretende, inicialmente, discutir o sentido de experiência a partir das contribuições do pensador espanhol Jorge Larrosa Bondía. Nesse tópico, o que objetivamos é entender que a experiência não é simplesmente um saber que pode ser provado empiricamente, mas, antes de tudo, uma produção de sentido a partir do que foi extraído, pensado e refletido. Acerca disso, defende Larrosa (2002, p. 21): "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca".

Larrosa, atenta para o fato de que a cada dia *se passam várias coisas*, vivemos diversos momentos, mas, ainda assim, nada nos acontece. Nessa direção, o que propomos é fazer uma reflexão do sentido da experiência, "nada mais do que pensar a experiência e desde da experiência" (LARROSA, 2002, p.21). Com isso, defendemos que o saber da experiência se passa em mim e não é simplesmente resultado do que acontece, não se trata de um acumulado de vivências, mas está no lugar que dou a essas experiências, ou seja, é encontrar sentido para aquilo que viveu e, depois disso, não ser o mesmo.

Ademais, e conforme se poderá notar, as partes constituintes deste trabalho buscam responder a uma preocupação: Como traçar um exercício filosófico, a fim de evidenciar modos pelos quais alguns dos princípios de emancipação possam ser capturados em uma perspectiva acerca da experiência dentro de uma vivência escolar. Em outras palavras, quando pensamos o ensino da Filosofia para os jovens educandos, esperamos ajudar a conectar a prática do dia a dia escolar com a reflexão filosófica. O procedimento didático

pode ser o de oferecer o conteúdo filosófico aos estudantes, de modo a ajudá-los a entrar em contato com diferentes perspectivas e correntes filosóficas, o texto filosófico pode e deve ser utilizado como um caminho para experiência filosófica. Contudo, enquanto caminho para a experiência filosófica, os nossos alunos, além de tomarem conhecimento de textos e conteúdos da tradição filosófica, devem aprender a cultivar os rudimentos do exercício do filosofar. Acreditamos em uma "herança" filosófica, que, por sua vez, estaria repousada em um tipo de atividade que afeta aquele que pratica e o modifica. Um voltar-se para si mesmo, no qual o sujeito da ação além de estar diretamente comprometido, também fortemente afetado como uma maneira de encontrar na prática filosófica uma referência para a própria vida.

Com isso, buscamos trazer à reflexão as palavras do professor Jorge Larrosa, possibilitando – nos apresentar, em um primeiro momento, empecilhos ou impedimento que, cancelam ou anulam a nossa possibilidade de experiência, tornando, em virtude disso, quase que uma "antiexperiência" (LARROSA, 2012, p.21).

2.1. Empecilhos à experiência filosófica

Nessa direção, cabe ressaltar, que Larrosa (2002) atenta para o fato de que informação não é experiência, ainda mais, que a informação não deixa espaço para a experiência. Nada mais moderno do que a busca pelas informações, o sujeito da informação sabe de muita coisa, possui uma obsessão pela informação, mas o que ele consegue no final é que nada lhe aconteça.

> A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002, p.22).

Não é difícil encontrarmos, na relação entre informação e conhecimento, a percepção de que o saber se dá a partir da informação, "como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação". (LARROSA, 2002, p. 22). Assim, no que diz respeito a essa seara, Larrosa defende que uma sociedade sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é quase impossível.

Outro empecilho à experiência apresentado por Larrosa é a opinião, ou melhor, o excesso de opinião. Com isso, à primeira vista, o sujeito da informação possui outra característica do homem moderno: a opinião. Essa obsessão pela opinião faz com que nada nos aconteça e anula as nossas possibilidades de experiência. Larrosa nos alerta para esse fato, o homem moderno informado e supostamente crítico, possui uma opinião, supostamente pessoal, sobre tudo o que se passa, sobre tudo o que tem de informação. Nesse tópico, essa relação informação/opinião é danosa para a experiência, pois supõe um acontecimento exterior, sendo que o lugar da experiência está no indivíduo, nas suas representações, nos sentimentos, nas intenções. A compreensão de experiência que procuramos desenvolver não se identifica com a abordagem científica, mas fundamenta-se na reflexão filosófica, cuja finalidade é o agente, submetido, portanto, à sua própria liberdade. A experiência não é exclusivamente uma forma utilitária de decifrar o mundo, não é uma coisa, mas uma atividade. Isso significa, que a pessoa precisa determinar o que ela irá ser, encontrar um repertório de possibilidades dadas em si mesmo.

Passo adiante, um terceiro impedimento, que de acordo com Larrosa, não dá lugar à experiência: a velocidade. Tudo o que se passa, se passa cada vez mais rápido. Com isso se substitui um estímulo, fugaz e instantâneo, por outro estímulo, também fugaz e instantâneo. A velocidade com que se dão os acontecimentos e a obsessão pela novidade, marcante no mundo moderno, impedem uma conexão verdadeira e significativa. Isto é, momentos que são imediatamente substituídos por outros, que nos excitam por um instante, mas que se vão sem deixar qualquer vestígio. Insatisfeito e permanentemente excitado, o sujeito do estímulo é incapaz de silenciar – se, pois, tudo o agita, mas nada lhe acontece. A pressa é inclusive, inimiga da memória, já que os acontecimentos, como dissemos, são sempre substituídos por outros. Larrosa afirma:

> Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor

> ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2012, p. 23).

Com isso, demarcamos esse ponto de vista como subjacente a esse trabalho, visto que, no processo educativo escolar, estamos sempre acelerados, contudo, nada nos acontece. O educando, nesse processo de uma formação permanente, atualizado, disposto a não perder tempo, pode passar por ele diversos acontecimentos, mas que não produzem efeitos naquilo que ele é, no que pensa, no que sente, no que sabe e no que quer. Daí a necessidade de aguçar sua percepção, de provocar a sua sensibilidade para determinado tema.

Frente a todas as dificuldades que temos diante de uma sociedade da velocidade, onde tudo passa cada vez mais rápido, onde se substitui um estímulo, fugaz e instantâneo, por outro também fugaz e instantâneo, precisamos oportunizar nas aulas de Filosofia determinadas perspectivas e experiências, que possam permitir suprir um pouco dessas carências e avançar em direção a uma experiência filosófica. Desse modo, o texto filosófico pode ter esse potencial de mobilizar a reflexão dos alunos em torno de um tema, assim como outros objetos culturais - um filme, uma imagem ou uma das dinâmicas de grupo sugerida nesta dissertação de mestrado, por exemplo - podem despertar a sensibilidade dos estudantes, um caminho esboçado que permita ao educando, a partir da sua relação com os textos e temas produzidos ao longo da história da Filosofia ter uma experiência de pensamento, aquele *momento de estalo*, que faz parte da própria experiência, onde o conceito filosófico estudado na aula permite ao educando uma experiência própria, sua, significativa.

Por último, para Larrosa, a experiência se torna cada vez mais rara por excesso de trabalho. Nesse momento seria importante deixar clara a diferença entre experiência e trabalho, muitas vezes entendidos como sinônimos, na verdade, a experiência pode ser vista, aos olhos do homem moderno, como um obstáculo para trabalho. Nesse sentido, o sujeito moderno ao se relacionar com o mundo, acredita que com sua onipotência, ser capaz de confirmá-lo de acordo com sua vontade, se não é possível agora, poderá fazê -lo no

futuro. Com isso, está sempre se perguntando sobre o que poderá ou não fazer, sempre desejando produzir e regular, em uma tentativa de transformar as coisas segundo a sua vontade. Nesse querer sempre o que não é, nos colocamos em atividade, sempre mobilizados, porque não podemos parar e por isso, de acordo com Larrosa (2002, p.24) *"porque não podemos parar, nada nos acontece."* Deixemos o próprio Larrosa nos falar:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2012, p. 24);

Para que a experiência seja possível é fundamental um "gesto de interrupção", ou seja, um momento de reflexão, de escuta, de sentimento, um tempo, que não se define como mera ociosidade, mas com a tentativa subjetiva de tomada de sentido e dentro desse aspecto, a experiência não se define como uma contagem de créditos, como uma mercadoria, como um saber que vem da prática.

2.2. Sujeito da experiência

Dando continuidade aos propósitos deste trabalho, nos dedicamos até o momento em apresentarmos empecilhos e/ou impedimentos à experiência. Agora, numa visão de conjunto, procuramos trazer à luz, algumas referências que possibilitem definir o sujeito da experiência. Como vimos, o sujeito da informação, da opinião, do trabalho e da velocidade, não é o sujeito da experiência. Ora, o lugar da experiência não está nos acontecimentos, mas na forma como as coisas nos passam e no sentido que a atribuímos. Para Larrosa:

> Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como

> uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 24).

Do ponto de vista da experiência filosófica, o estudante é passivo, receptivo, mas isso não significa que ele não aja, isto é, acreditamos que seja necessário que o aluno apresente as questões que lhe aflige. Por vezes, o aluno, no seu íntimo, reconhece a necessidade de refletir filosoficamente temas do seu cotidiano - liberdade, justiça, o belo, a morte, etc., por isso, entendemos a importância do professor de Filosofia, após ter sensibilizado o estudante para aula, que não apenas apresente um problema filosófico para ser tratado, mas que possibilite aos jovens educandos refletirem questões e problemas que eles têm na própria vida. O sujeito da experiência é "ex-posto", tem a palavra livre, aprende a escutar o outro e suspende o automatismo da ação. Nas palavras do próprio Larrosa:

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". (LARROSA, 2012, p. 25).

Nesse sentido, é incapaz de experiência aquele a quem nada acontece, a quem nada que lhe passa, a quem nada lhe toca, pois o sujeito da experiência se transforma a partir do que vive. Para melhor pontuar nosso problema, vamos apresentar um exemplo, utilizando a leitura, como analogia.

Ao promover uma leitura filosófica de textos em sala de aula, ou registros não filosóficos, como poemas, por exemplo, podemos afirmar que o importante não é querer, saber ou entender o texto a partir da explicação ou da "lógica da verdade", como nos apresenta Kohan (2017, p.3) onde "o objetivo principal é transmitir uma verdade [...] é privilegiar a transmissão de um saber que, se pressupõe, os leitores farão muito em se apropriar através de sua leitura", isto é, procurar na leitura de um livro ou texto verdades das quais ele ignora, assim, encontrar uma verdade que lhe falta, através de uma explicação. Nessa relação de ensino, o educando silencia sua experiência do pensamento diante da lógica explicativa, para dar voz ao que compreendeu do texto pela explicação do professor.

Conforme cremos, pode-se dizer que um ensino que não se permite a incerteza, a ambiguidade no pensamento, impedem um saber da experiência. Ao estabelecer critérios exclusivos de entendimento baseados na razão, não há espaço para o pensar intempestivo e para incerteza. Contudo, seria importante definir que o sujeito da experiência, não está descompromissado em relação ao conhecimento, mas diferencia, por exemplo, o saber da experiência, do saber acumulativo e do fazer científico. Ao analisar a suposta superioridade da razão sobre a experiência, Larrosa (2004, p.22) afirma que:

> A razão tem de ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso, há de se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e falar e de atuar racionalmente.

Habitualmente, o conhecimento relacionado à ciência e a tecnologia é entendido como algo universal e, pretensamente, imparcial, ou seja, dotado de neutralidade. A relação com o conhecimento é pragmática, em um sentido estritamente instrumental, o valor que adquire o saber é de mercadoria, como assevera Larrosa (2012, p. 27): "tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e a circulação acelerada como o dinheiro". Assim, a transformação do indivíduo diante de si e do mundo, entendido como fundamental para a consolidação do processo formativo, volta-se para a promoção de um saber estritamente instrumental e com valor de mercado.

2.3. O saber da experiência é subjetivo

"Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece." (LARROSA, 2002) duas pessoas que se submetem ao mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. A experiência não pode ser conhecida nela mesma, como um dado objetivo da ciência: o caráter essencial da experiência é a subjetividade. Um acontecimento pode ser comum a um conjunto de indivíduos, contudo a experiência é, para cada um, a sua e, de alguma maneira, impossível de ser repetida, pois o sujeito da experiência já não é mais o mesmo. Dito de outro modo, quando dispomos aos acontecimentos e mobilizamos os nossos esforços em busca de sentido, já fomos rompidos de alguma forma.

Diferente do conhecimento científico, que está fora de nós e se reduz a um método, o valor da experiência se configura em uma sensibilidade e personalidade que está em nós, em um modo estritamente particular de estar no mundo. Assim, fica quase impossível afirmar uma metodologia da experiência. Larrosa (2002, p. 27) apresenta a sua interpretação a respeito desse ponto: "ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria". Assim, como afirmamos anteriormente, não se pode definir ou conceituar a experiência como se faz com o conhecimento científico, só se pode descrevê-la, apreendê-la e compreendê-la sob a forma de uma história pessoal. Tomemos, mais uma vez, as palavras de Larrosa:

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2002, p. 27).

A experiência supõe algo exterior, mas o seu lugar; ela se dá no indivíduo, em seus projetos, sentidos, representações, sentimentos, a isso Larrosa (2011, p.7) chama de "princípio de subjetividade". Assim, o movimento da experiência é de ida e volta. Seria uma ida, porque ela é exterior ao indivíduo, indo ao encontro do acontecimento. Seria uma volta, porque produz efeitos sob o indivíduo, mudando radicalmente aquilo que ele pensa ou sente.

Aberto aos acontecimentos, o sujeito está "ex/posto" a um momento de transformação. Assim, o que esperar de momentos de experiência é sempre a transformação e, se por algum motivo, não houver transformação da subjetividade do sujeito da experiência, isso significa que não houve a experiência, pois algumas coisas se passaram, porém, nada verdadeiramente aconteceu. Dito de outro modo, houve o acontecimento, mas não existiu a experiência. Para Larrosa:

> Se lhe chamo "princípio de transformação" é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a

> experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. (LARROSA, 2011, p. 7).

2.4. A diferença entre experiência e experimento

Apesar de diferentes, experiência e experimento, podem, erradamente, serem considerados sinônimos. Ora, enquanto um experimento precisa ser homogêneo, significando o mesmo para todos, a experiência é singular, isto é, cada um terá a sua, e exatamente por ser particular, que a experiência afirmará a sua validade. Deixemos o próprio Larrosa (2011, p.16) evidenciar a partir de um significativo exemplo:

> Se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos lemos e não lemos o mesmo poema. É o mesmo desde o ponto de vista do texto, mas é diferente desde o ponto de vista da leitura.

Se todos nós assistimos a um acontecimento ou, dito de outro modo, se a todos nós acontece algo, por exemplo, a morte de alguém, o fato é para todos o mesmo, o que nos passa é o mesmo, porém a experiência da morte, a maneira como cada um sente ou vive, ou pensa, ou diz, ou conta, ou dá sentido a essa morte, é, em cada caso diferente, singular para cada um, por isso poderíamos dizer que todos vivemos e não vivemos a mesma morte. A morte é a mesma desde o ponto de vista do acontecimento, porém singular desde o ponto de vista da vivência, da experiência. E poderíamos multiplicar os exemplos.

Se para um experimento é possível ser repetido, realizável a partir de uma metodologia e, por isso, eficiente em seus resultados, a experiência é, a partir do sentido de Larrosa, algo irrepetível. O fato sim, pode ser o mesmo, mas a experiência não se repete, exatamente por ser algo particular, subjetivo e intimista. Os acontecimentos, mesmo sendo os mesmos, produzem experiências que são sempre outras, inéditas e surpreendentes. Assim como é impossível “banhar-se duas vezes no mesmo rio,” não simplesmente porque as águas passaram e o rio mudou, mas sim, porque nós mudamos, porque nos transformamos a partir do acontecimento.

Nesse sentido, se lê e não lê duas vezes o mesmo poema ou, por exemplo, um texto filosófico. Esses continuam os mesmos, mas quem está diferente é o leitor. Ser surpreendente não significa ser inédito, mas estar "ex/posto" ao momento e fazer daquele acontecimento, daquelas palavras (no caso de um texto filosófico), daquelas imagens (no caso de um filme), uma reflexão que é própria, uma escrita que é própria. Assim, o professor, o livro, o filme, o texto filosófico, podem ajudar o sujeito a sentir o que eu ainda não senti, mas não podem fazer por ele a experiência.

Um experimento, por eficiência metodológica, quando submetido às mesmas condições, produzem os efeitos previsíveis, enquanto a experiência escapa da ordem das causas e dos efeitos e, por isso, não pode ser antecipada. A experiência, assim como entendemos a partir do pensamento de Jorge Larrosa, não impede, ao contrário, promove a pluralidade. O acontecimento é sempre em um âmbito "geral" ou "universal," e seu resultado é sempre plural. Quando se diz plural, não se pretende afirmar o mesmo resultado para todos, mas que cada um, em si e por si mesmo, diante de tudo que sucedeu, alcançou algo, se transformou a partir do que aconteceu.

Por outro lado, em relação à concepção de educação, no que se refere aos procedimentos de aprendizagem, entendemos que a subjetividade da experiência, não pode ser confundida com individualismo, considerando que cada aluno é senhor de sua própria aprendizagem e das possibilidades de entendimento. O professor possui um importante papel formador e, ao proporcionar momentos para a experiência, considera seus alunos, psicologicamente e epistemologicamente, como seres sociais, culturais e autônomos. Com isso, as práticas didático-pedagógicas e as propostas curriculares formuladas visam contribuir para a emancipação do educando e, assim, participar e desenvolver a sua própria experiência filosófica.

É, portanto, por meio do desenvolvimento de práticas educacionais locais, dentro do espaço escolar, através de exercícios de continuidade, com ações que visam proporcionar aos educandos experiências do pensamento, que esperamos ativar o sentimento de comunidade, isto é, do conjunto de valores comuns a todos os membros participantes do ambiente escolar, visando proporcionar um sentimento de pertencimento, a partir de um horizonte de leitura crítica da realidade, não apenas no campo do conhecimento, mas, principalmente, no sentido da experiência. Por último, encontramos palavras de esperança a partir da condução e orientação do professor português Boaventura de Sousa Santos.

> Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente. (SANTOS, 2000, p. 36).

3. Hadot: Elogio de Sócrates

Podemos considerar que Pierre Hadot (1922-2010) tem como principal tese, a partir de suas investigações e estudos, a defesa da Filosofia como um modo de vida. A partir de uma análise sistemática do pensamento das escolas antigas, com ênfase no estoicismo, epicurismo e platonismo, o autor procurou demonstrar a relação que existia entre a Filosofia e a vida, afirmando que o objetivo de toda escola filosófica era criar uma forma de viver. Hadot defende que a filosofia na Antiguidade, para ser bem compreendida, deve ser entendida conforme uma terapêutica, dito de outra maneira, a filosofia antiga é, antes de tudo, um exercício de formação. Os filósofos antigos quando escreviam e falavam, procuravam atender e alcançar um público específico e não se voltar a um "auditório universal." (HADOT, 2014, p. 252). Assim, para Hadot, há uma problemática interpretativa quando se procura fazer uma leitura dos escritos dos antigos aos moldes de uma sistematicidade que se refere à filosofia moderna. Dentro da perspectiva hadotiana, não se pode ignorar que a filosofia antiga tinha como preocupação basilar a formação do ser humano e, em geral, os filósofos antigos falavam e escreviam exclusivamente para os seus adeptos. Dentro do tópico, encontramos uma consonância entre a terapêutica dos filósofos antigos e as práticas de ensino dos docentes de Filosofia nas escolas. Guardada as devidas diferenças, os docentes de Filosofia também direcionam seus escritos e falas à um público específico e, assim como os filósofos antigos, têm como preocupação basilar a formação dos seus alunos.

Neste registro, as contribuições de Hadot para nossa pesquisa são reconhecidamente importantes, anuímos partir da nossa própria prática de ensino e, posteriormente, no âmbito dessa pesquisa de mestrado, que a Filosofia na vida dos jovens estudantes, se apresenta simultaneamente como um conhecimento da realidade e uma maneira de viver. Assim, na ótica do pensamento hadotiano, é no modo de viver e de se construir como pessoa que está a essência que constitui a concepção de filosofia na Antiguidade, e de onde se origina o termo *philosophia* a partir do que conhecemos e, dada a sua importância, ensinamos aos estudantes.

Para Hadot, a filosofia antiga deve ser entendida como terapêutica, dada a partir de uma conversão a determinado modo de vida que engloba toda existência daquele que a

prática, um verdadeiro exercício espiritual uma maneira de viver, onde, segundo o autor, pretendia-se "Como uma prática voluntária, pessoal, destinada a operar uma transformação do indivíduo, uma transformação de si." (HADOT, 2016, p. 115-116). Dentro da perspectiva hadotiana e, em uma visão de conjunto, o que caracterizava as escolas filosóficas da Antiguidade é o alinhamento entre o discurso e a prática concreta, um estilo de vida que envolve toda a existência. Isso significa que, ainda que as escolas filosóficas variem em seus discursos, todas compreendem a Filosofia como uma maneira de viver. Hadot vê como algo positivo a pluralidade de discursos e raciocínios, isso possibilitava aos indivíduos escolherem qual filosofia pode simplesmente ajudar a viver melhor e com maior liberdade e felicidade.

Nesse registro, uma preocupação que motivou os esforços para concretizar essa pesquisa de mestrado, resulta de um entroncamento de referências com o pensamento hadotiano, também acreditamos que a busca do saber filosófico não se limita a uma doutrina sistemática e impositiva, mas, antes disso, no percurso de sua aprendizagem, se apresenta como uma atividade existencial, que excede a uma institucionalização própria de cursos acadêmicos, nos quais educandos são orientados e treinados para reportar as teorias desse ou daquele pensador, mas, ao contrário, a Filosofia sendo exercitada na vida prática, convocando o estudante a viver concretamente de modo filosófico. Portanto, a vivência filosófica na escola deve se aproximar de forma contínua de um modo de vida filosófico, visando à transformação do sujeito frente à vida.

Nesse tópico, her Em outras palavras, dentro da perspectiva hadotiana, para os antigos, se é filósofo não por causa da sua da força ou originalidade do seu discurso filosófico, mas pelo modo como se vive esse discurso no dia a dia. A atividade filosófica era uma maneira de vida e, ao mesmo tempo, a origem e a justificativa de um discurso filosófico. Um filósofo não pode fazer totalmente o contrário do que prega como uma maneira de viver. Com efeito, a figura de Sócrates, a partir da perspectiva hadotiana, representa a justa medida entre o discurso proferido pelo sujeito e a ação, de tal modo que, pretendemos afirmar a figura de Sócrates, constituindo a ironia socrática, com a autêntica dimensão da atividade filosófica.

No texto, intitulado A figura de Sócrates, Pierre Hadot sob a máscara de Sileno e de Eros retrata a figura de Sócrates a partir dos diálogos de Platão. Assim, Hadot afirma a figura de socrática como quase que um enigma, pois a sua reconstituição somente é possível a partir

de sua idealização explorada por seus contemporâneos. Para Hadot, essas idealizações e interpretações apresentadas por aqueles considerados discípulos socráticos são pouco esclarecedoras e, por isso, seria mais prudente admitirmos Sócrates enquanto referência mítica. Hadot chega a afirmar que, em certo sentido, pouco importa tentar reconstruir a figura do Sócrates histórico e convida à reflexão sobre a figura idealizada do filósofo, assim como foi apresentada por seus discípulos, de acordo com a interpretação hadotiana.

Nesse sentido, quando Hadot avalia a dimensão mítica de Sócrates, notadamente, ela não o desvaloriza, mas revela que há uma variedade de formas que Sócrates se revestia e retrata a maneira como foi apresentado por seus discípulos. Como Sócrates nada escreveu, o que sabemos sobre ele está limitado aos textos de Aristófanes, Platão e Xenofontes, mencionando apenas alguns de seus contemporâneos. Para Hadot, (2012a, p. 10) os testemunhos que temos de Sócrates "ocultam mais do que o revelam a nós, pois acabam de alguma forma deformando os traços de Sócrates que viveu em Atenas no final do século V a. C."

Dentro de uma perspectiva hadotiana, Sócrates era apresentado nos diálogos platônicos, por meio de três máscaras: a do Sileno, a de Eros e a de Dionísio. Cada máscara representaria um determinado aspecto psicológico e filosófico de Sócrates. Em seu texto, Hadot revela a ironia como a máscara de Sileno, como forma de entendermos o sentido profundo da ironia socrática, através de sua estrutura argumentativa. Para o objetivo do nosso trabalho, a ironia apresenta um momento marcante de experiência filosófica, pois Sócrates proporciona ao seu interlocutor, como veremos em nossa reflexão, o autoexame, esse, resultado do caráter irônico de Sócrates. A partir do movimento dialético e da maneira dissimulada com que finge inocência, Sócrates divide o seu interlocutor em dois, existindo um, antes da discussão com Sócrates e outro que já não se vê mais o mesmo que era antes. De acordo com Sócrates, essa experiência intimista, não poderia ser ensinada, não poderia ser transmitida, muito menos compreendida. É uma relação do indivíduo com o fato, com tudo o que lhe passa, ou seja, uma relação do indivíduo com ele mesmo.

É procurando atender aos objetivos do nosso trabalho que Sócrates será aqui estudado do ponto de vista de suas duas máscaras: inicialmente, a de Sileno e posteriormente a de Eros. Como veremos, a máscara do Sileno nos permite entender o fenômeno da ironia socrática e, de maneira complementar, a máscara de Eros nos ajudará a compreender a figura do sábio, o modelo do filósofo e a ironia amorosa. Nessa direção,

procuraremos decifrar, através da análise dessas duas máscaras, o Sócrates protagonista e centro da atividade filosófica, aquele mestre e professor e, de acordo com as reflexões de Hadot, referência para a todas as escolas filosóficas da Antiguidade. Esse Sócrates nos interessa, essa figura emblemática, que, de um modo ou de outro, surge como referência em sala de aula atualmente. Em síntese, quer como centro, quer como referência da condução e organização desse trabalho, o que empreendemos em compreender é até que ponto as dimensões discursivas socráticas, tão presentes nas aulas de Filosofia, nos permite abarcar a tese da filosofia como modo de vida aos moldes de Hadot.

3.1. A máscara de Sileno

Sem reservas, há um Sócrates que sabe como o seu discurso irá se desenrolar e que em certo sentido, pretende e planeja um caminho dialético para que seu interlocutor percorra. Esse mesmo Sócrates está disposto a fazer com seu discípulo esse caminho. Essa trajetória objetiva fazer reconhecer em seu interlocutor uma contradição inicial em sua argumentação e encontrar juntos, uma verdade que possam desfrutar. A partir disso, aquele que dialoga com Sócrates e faz com ele todo esse caminho dialético por meio de perguntas e respostas, já não é mais o mesmo. Para Hadot, o caminho dialético percorrido junto com o seu interlocutor é um ponto capital do método irônico socrático.

No pensamento hadotiano, reside na ironia a autodepreciação socrática, ao aparecer se identificar totalmente com seu interlocutor. Ao entrar totalmente em seu discurso, Sócrates, no fim das contas, é quem conduz o seu interlocutor para seu discurso. Ora, Sócrates afirma que nada sabe, e porque nada sabe, aparentemente nada ensina. Segundo Hadot, na filosofia socrática:

> Ao final da discussão, então, o interlocutor não aprendeu nada. Ele não sabe mais nada. Durante todo tempo de sua discussão, porém, ele experimentou o que é a atividade do espírito, melhor ainda, ele foi o próprio Sócrates, isto é, a interrogação, o pôr em questão, o recuo em relação a si mesmo, isto é, finalmente, a consciência. (HADOT, 2012a p.20).

Para Hadot, o que o interlocutor de Sócrates experimentou através do diálogo socrático aparece como um exercício espiritual, ao que nesse trabalho, tomaremos a licença de chamar por experiência filosófica. Essa atividade do espírito que é praticado em

conjunto, por meio de um debate, convida na atenção a si mesmo, a um exame individual da consciência. Assim, a composição interlocutor e filósofo é fundamental. Se de um lado a figura do filósofo leva a um desconcerto, pois demonstra que não havia uma razão para o que se tinha pensado inicialmente, por outro lado, revela o caráter indispensável do interlocutor, pois impede que o diálogo se transforme em uma exposição teórica, obrigando de sobremaneira a um exercício dialógico prático.

Sócrates afirma ter o mesmo ofício de sua mãe. "Ela era uma parteira assistia aos nascimentos corporais. Ele parteiro de espíritos: assiste-os em seu Nascimento." (HADOT, 2012a, p. 20). Assim, ele mesmo nada sabe, como nada sabe, nada ensina, mas somente pode ajudar a seus discípulos a sentirem por si mesmos, pois a experiência é subjetiva e particular, uma relação individual, impossível de ser ensinada.

Para nós que procuramos defender o fazer filosófico em sala de aula, entendemos como fundamental a postura socrática para uma autêntica experiência filosófica. Não cabe ao mestre dar sentido ou mesmo delimitar a experiência do aprendiz, não há um vazio que se possa preencher, a não ser aquele que o indivíduo ocupa por si mesmo. É o que Sócrates faz ao convidar aquele com quem dialoga a viver a experiência por si mesmo. Nas palavras de Hadot:

> Sócrates, é verdade, é um apaixonado pela palavra e pelo diálogo. No entanto, ele quer também apaixonadamente mostrar os limites da linguagem. Nunca compreendemos a justiça se não vivemos. Como toda realidade autêntica, a justiça é indefinível. É precisamente o que Sócrates quer fazer seu interlocutor compreender ao convidá-lo a "viver" a justiça. O questionamento do discurso leva de fato a um questionamento do indivíduo, que deve decidir se tornará ou não a resolução de viver segundo a consciência e a razão (HADOT, 2012a p. 21).

A definição não é suficiente para deslocar o indivíduo a uma resolução da consciência que é própria. Assim sendo, nos dedicaremos à reflexão específica de Sócrates enquanto um Sileno. O elogio a figura de Sócrates acaba por se revelar em um disparate entre a ideia de um elogio e o desarranjo causado pela feiura destacada socrática. Por esse ângulo, mesclam a figura feia e desconcertante do pensador grego e o caráter harmonioso e mediador de Sócrates.

A compreensão de Sócrates enquanto um Sileno surge no elogio de Alcebíades no final do Banquete de Platão. Os Silenos, nos afirma Hadot (2012, p.10), são criaturas colocadas nas lojas dos artesãos, servem como cofres para guardar pequenas estátuas de

deuses.

Na mitologia grega, eles não eram sinônimos de beleza, ao contrário, eram constantemente representados, por sua feiúra como demônios alcoolizados, com o corpo metade homem e metade bode, eram calvos, possuíam chifres, nariz achatados, etc. Ao definir os Silenos, Hadot (2012a, p.9) assevera que, "eram na representação popular demônios híbridos, metade animais, metade humanos, que formavam o cortejo de Dionísio".

Observando os aspectos mais gerais das características dos Silenos, Fortuna (2005) os descreve da seguinte forma:

> SILENO: marido de sua ama-de-leite, e ao mesmo tempo preceptor de Dioniso. Era filho de Mercúrio ou de Pã com uma ninfa. De ordinário, representam-no com uma cabeça calva, com chifres, um grande nariz arrebitado, pequeno mas corpulento, a maior parte das vezes montado em um burro, e como está sempre ébrio, mantém-se a custo sobre sua montada. Se está a pé, caminha a passos trôpegos, apoiado a um bastão ou a um tirso, espécie de comprida azagaia. É facilmente reconhecido por sua coroa de hera, pela taça que impõe, pelo ar jovial, alegre e mesmo um pouco chocarreiro, atrevido (FORTUNA, 2005, p. 129).

Hadot defende existir uma semelhança entre os Silenos e Sócrates, apresentando características muito próximas. Essa comparação não tem apenas um sentimento negativo, apesar dos Sátiros serem reconhecidamente caracterizados por sua feiura. Em relação à feiura, Sócrates é quase caricatural. A respeito dessa semelhança entre os Silenos e Sócrates, Hadot (2012a) sugere que:

> A figura de Sócrates aparece imediatamente, a quem descobre, como desconcertante, ambígua, inquietante. O primeiro choque que ela nos reserva é a feiura física, que é bem atestada pelos testemunhos de Platão, de Xenofonte e de Aristóteles. (HADDOT, 2012a, p.8).

Assim, a feiura é a primeira relação que podemos estabelecer entre Sócrates e os Silenos esculpidos. Uma segunda relação, é que no interior dos Silenos esculpidos eram guardadas representações das divindades, simbolizando algo belo, divino e bonito. Uma terceira relação possível, é que os Sátiros se destacavam enquanto musicistas e seduziam com a sonância de sua flauta. Em relação aos atributos musicais, Sócrates nada tocava, não dominava os instrumentos, porém seus encantos estavam nas palavras. Alcebíades destaca o que há de sedutor em seus discursos:

Muitas outras virtudes certamente poderia alguém louvar em Sócrates, e admiráveis; todavia, das demais atividades, talvez também a respeito de alguns outros se pudesse dizer outro tanto; o fato porém de a nenhum homem assemelhar-se ele, antigo ou moderno, eis o que é digno de toda admiração. Com efeito, qual foi Aquiles, tal poder-se-ia imaginar Brásidas e outros, e inversamente, qual foi Péricles, tal Nestor e Antenor – sem falar de outros – e todos os demais por esses exemplos se poderia comparar. O que porém é este homem aqui, o que há de desconcertante em sua pessoa e em suas palavras, nem de perto se poderia encontrar um semelhante, quer se procure entre os modernos, quer entre os antigos, a não ser que se lhe faça a comparação com os que eu estou dizendo, não com nenhum homem, mas com os Silenos e os sátiros, e não só de sua pessoa como de suas palavras. (PLATÃO, 2011, 221c-e).

A aparência quase monstruosa de Sócrates funciona apenas como uma fachada e uma máscara. “Isso nos conduz a um paradoxo: depois da feiura a dissimulação.” (HADOT, 2012a, p. 10). Para Hadot, Sócrates máscara a si mesmo através de sua ironia. Nesse sentido, por meio do método maiêutico, Sócrates parte em direção à solução de problemas junto com os seus interlocutores. O diálogo socrático assume um sentido de exercício espiritual, que em suma, pode ser definido como “uma prática, pessoal, destinada a operar uma transformação do indivíduo, uma transformação de si” (HADOT, 2016, p.115). Não se trata apenas de ensinar um método, mas de conduzir aquele com quem se dialoga a examinar dentro de si mesmo as suas dúvidas e buscar as suas próprias respostas. O filósofo Hadot traz o pensamento de Immanuel Kant, quando este acaba se referindo aos pensadores antigos. Assim, Hadot conclui:

> Os filósofos gregos antigos, como Epicuro, Zenão, Sócrates etc., permanecem muito mais fiéis à verdadeira Ideia do filósofo do que a que se fez nos tempos modernos. “Quando hás de, enfim, começar a viver virtuosamente?”, disse Platão a um ancião que lhe pedia escutasse algumas lições sobre a virtude. Não se deve apenas especular, mas é necessário também, de uma vez por todas, pensar em praticar. (HADOT, 1999, p.11).

Assim, o pensamento filosófico socrático era vinculado e entendido como uma forma de viver, ou seja, era um exercício que preparava o indivíduo para a sabedoria e transformava-o interiormente. Desse modo, os discursos socráticos estavam em conformidade com suas ações. A ideia de filosofia se vincula a este “modo de vida,” onde o entendimento está relacionado às incessantes buscas pela virtude, pelo conhecimento e pela

verdade.

Sócrates vivia o que ensinava, não à toa era chamado nos diálogos platônicos de *Átopos* (inclassificável), era um ser estranho, e essa estranheza do filósofo no mundo, para Hadot, estava na condição de não saber como classificá-lo, visto que não é um sábio e nem um homem como os demais.

Tomado de preocupação pelos contemporâneos do seu tempo, convocando os mesmos para o pensamento, o filósofo Sócrates tem muito para ensinar aos educadores, pois exercia cuidado e desejava a transformação dos seus discípulos. Dentro de uma Atenas cercada de homens "sábios" é que Sócrates (469-399 a.C.) perambulava, dando pouco valor aos bens materiais e às honrarias, porém, incitando todos a cuidarem da melhor maneira possível de suas almas.

Justificando a sua ignorância, pois "nada sabia," a figura do Sócrates – Mito, como afirma Hadot, reforça esse caráter educador. Livre das invejas, da mesquinharia, da vaidade e da soberba, o que Sócrates fez foi ajudar as pessoas a darem luz às suas próprias ideias. Esse inclusive é o processo de gestação e parto da maiêutica (maieutiké), onde é preciso dar luz às novas ideias.

Pelo o que foi exposto até aqui e por tudo aquilo que em páginas seguintes pretendemos demonstrar, um elogio de Sócrates se justifica de sobremaneira, pois ele promove uma experiência original do pensamento, uma transformação interior que somente a experiência filosófica poderá fornecer. Tal transformação, inicialmente se dá, por meio da ironia, promovendo a descrença dos fundamentos discursivos dos seus interlocutores, em certo sentido, tornando-os frágeis e desconfortáveis em seus pensamentos. Em seguida, pelo método da maiêutica, Sócrates faz com que seus interlocutores sintam-se grávidos das ideias e, de modo dialético, acabam por sofrerem as dores do parto.

Diante da condenação do tribunal dos heliastas (399 a.C.), Sócrates declara que não fazia outra coisa senão convencer seus interlocutores a viverem uma vida de pensamento, a não cuidar afoitamente do corpo, riquezas e honrarias, mas se preocupar em cuidar de suas almas.

> Outra coisa não faço senão andar por aí persuadindo-vos, moços e velhos, a não cuidar tão aferradamente do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma, (30b) dizendo-vos que dos haveres não vem a virtude para os homens, mas da virtude vêm os haveres e todos os outros bens particulares e público. Se com esses discursos corrompo a mocidade, seriam nocivos esses preceitos; se alguém afirmar que digo outras coisas e não essas, mente. Por tudo

> isso, Atenienses, diria eu, quer atendais a Ânito, quer não, quer me dispenseis, (30c) quer não, não hei de fazer outra coisa, ainda que tenha de morrer muitas vezes. (PLATÃO, 1972.).

3.2. A Máscara de Eros

Na concepção de Hadot, há um esforço dos seus contemporâneos em criar uma figura de Sócrates, de alguma forma, nasce um retrato do filósofo, que é, na concepção hadotiana, o primeiro indivíduo da história ocidental. Nessa condição, Hadot (2012a, p. 27) afirma: "Sim. Sócrates é o indivíduo único, o Único".

Alcibíades reforça o caráter sedutor de Sócrates, na obra filosófica O Banquete, de Platão, por meio dos seus discursos.

> Muitas outras virtudes certamente poderia alguém louvar em Sócrates, e admiráveis; todavia, das demais atividades, talvez também a respeito de alguns outros se pudesse dizer outro tanto; o fato porém de a nenhum homem assemelhar-se ele, antigo ou moderno, eis o que é digno de toda admiração. Com efeito, qual foi Aquiles, tal poder-se-ia imaginar Brásidas e outros, e inversamente, qual foi Péricles, tal Nestor e Antenor - sem falar de outros - e todos os demais por esses exemplos se poderia comparar; o que porém é este homem aqui, o que há de desconcertante em sua pessoa e em suas palavras, nem de perto se poderia encontrar um semelhante, quer se procure entre os modernos, quer entre os antigos (PLATÃO, ANO, 201 c.D.).

Conforme o objetivo do método maiêutico, a ironia provoca uma transformação dos valores do indivíduo, pois os questionamentos de Sócrates ajudam a tracejar nos seus discípulos a sua própria forma de pensar, certamente, já não reconhecem as coisas que estão diante de si, desse modo, "Todo o seu sistema de valores lhe parece bruscamente sem fundamento" (HADOT, 2012a, p. 20). Diante da experiência do pensamento próprio, mas uma vez Sócrates é sedutor e a Filosofia, sedutora.

> Sócrates, é verdade, é um apaixonado pela palavra e pelo diálogo. No entanto, ele quer também apaixonadamente mostrar os limites da linguagem. Nunca compreenderemos a justiça, se não a vivermos. Como toda realidade autêntica, a justiça é indefinível. É precisamente o que Sócrates quer fazer seu interlocutor compreender ao convidá-lo a "viver" a justiça. O questionamento do discurso leva de fato a um questionamento do indivíduo, que deve decidir se tomará ou não a resolução de viver segundo a consciência e a razão. (HADOT, 2012a, p. 21-22).

Hadot se ocupa em mostrar que “há um Sócrates, uma ironia do amor que conduz a situações totalmente análogas àquelas da ironia do discurso” (HADOT, 2012a, p. 28). Enquanto na dialética Sócrates parece demonstrar interesse pelo saber daquele com quem dialogo, na ironia amorosa ele finge estar enamorado. “A ironia amorosa de Sócrates consiste evidentemente em fingir estar enamorado, até que aquele por ele perseguido nas suas galanterias, pela inversão da ironia, torna-se ele próprio enamorado”. (HADOT, 2012a, p. 28).

Ora, como é consabido, Sócrates não é jovem e nem é belo, seria, portanto, compreensível, segundo Hadot (2012a, p. 29) desejar aquilo que de alguma forma lhe falta. O interlocutor coloca-se, então, em uma posição de enamorado por Sócrates, não pela beleza, porque isso ele não tem, mas pelo amor. Porém, o interlocutor logo percebe não ser capaz de satisfazer o amor de Sócrates, porque não possui a verdadeira beleza.

O Elogio de Eros na verdade se processa em um elogio a Sócrates. “Este é, precisamente, o sentido do Banquete de Platão. O diálogo está construído de maneira que faz adivinhar a identidade entre a figura de Eros e a de Sócrates” (HADOT, 2012a, p. 30).

Por tudo isso, Sócrates e Eros acabam por se confundir em um jogo de máscaras, fazendo identificar a figura de Sócrates como bem afirmou Hadot (2012a, p. 30) à figura de Eros. O amante ama o desejo da beleza que lhe falta e descobre em Sócrates, porém se Eros é desejo de beleza, em última instância ele não é belo, porque não se pode desejar aquilo que possui, como foi possível Sócrates apresentar ao poeta trágico Agatão no Banquete.

Posto isso, podemos apresentar Sócrates em seu último aspecto de máscara de Eros, enquanto um mediador. Os traços de Eros são os traços de Sócrates. Diotima no Banquete apresenta Eros sempre pobre, sujo e descalço. Assim também vagava Sócrates por Atenas: pobre, descalço, com o manto sujo. Essa apresentação de Sócrates corresponde à transformação que a ironia pretende provocar. Como afirma Pierre Hadot (2011, p.113), referindo-se a Sócrates: “para aquele que cuida de sua alma, o essencial não se situa nas aparências, no costume ou no conforto, mas na liberdade”.

Ao mesmo tempo, Alcibíades apresenta no seu elogio de Sócrates um homem forte, resistente ao frio, ao medo e à embriaguez. Sócrates, enquanto filósofo situa-se como intermediário entre a sabedoria e a ignorância. Desprovido de beleza e de sabedoria, reforça em seus discursos, nada saber, ao mesmo tempo, se colocava forte em direção àquilo que

desejava, encontrando em si mesmo os meios necessários para buscar.

Para Hadot, o filósofo jamais atingirá a sabedoria, contudo, nunca abandonará a tentativa de buscá-la. Sócrates, porém, não se situa apenas como um intermediário, mas é entendido como um mediador, com o desejo de atingir uma perfeição do seu verdadeiro eu, semelhante àquela que seria a perfeição divina. Entretanto, Sócrates sofre "por ser privado da plenitude do ser e aspira atingí-la." (HADOT, 2012a, p. 34). O filósofo, enquanto amante da sabedoria, busca alcançar o nível mais alto daquilo que é seu, uma elaboração não de um sistema, mas da construção de uma experiência que desperta para a consciência e para a transformação. como experiência mesma do diálogo, tão tipicamente socrática, como vontade de esclarecer um conjunto de problemas que apaixona os dois interlocutores. Para Hadot (2012):

> A filosofia não é elaboração solitária de um sistema, mas despertar de consciência e ascensão a um nível de ser que só podem se realizar em uma relação de pessoa para pessoa. Eros também, como Sócrates, o irônico, nada ensina, pois é ignorante. Não torna mais sábio, mas torna outro. Ele também é maiêutico. Ele ajuda as almas a se engendrar a si próprias (HADOT, 2012a, p. 36).

Segundo Hadot (2012a, p. 36), Sócrates "nada ensina, pois é um ignorante: não torna mais sábio, mas torna outro". Assim, a figura de Sócrates representa uma importante relevância para o desenvolvimento da tese hadotiana da filosofia antiga como uma maneira de viver, pois de uma maneira ou de outra, todas as escolas filosóficas que seguiram a partir de Sócrates foram inspiradas em algum sentido, pelo "espírito socrático".

Hadot entende a filosofia como uma mudança radical no modo como somos no mundo, como sempre se refere Hadot, uma transformação do indivíduo, uma reflexão da consciência, voltada para a vida interior a partir de uma reflexão teórica.

Assim, pensar o ensino da filosofia, enquanto experiência filosófica, como acreditamos, não há a dispensa da leitura filosófica e dos momentos de reflexão intimista do estudante com os textos filosóficos em sala de aula ou como sugestão de leitura do professor aos educandos para realizarem tarefas de casa ou apresentação de trabalhos. O que pretendemos é reconhecer, como, por exemplo, aprendemos do pensamento estóico, que a filosofia não se concebe apenas como um conhecimento obtido através de livros, mas também, consiste, principalmente, em escolher seguir um modo de vida filosófico. Muito

menos, abre mão do registro que o estudante fará de suas ideias. Em um exemplo, é instigante perceber o caso particular do Imperador Marco Aurélio que, nas palavras de Hadot (2016, p. 82)" procurava o fortalecimento de suas proposições estoicas em suas meditações mais íntimas", isto é, seus registros, enquanto exercícios espirituais reforçavam essa escolha de vida voltada para o pensamento. Muito mais do que uma atividade, a escrita representava nas *Meditações* de Marco Aurélio, exercícios de repetição e reformulação em cima dos princípios estóicos, iste é, ocupações de uma vida filosófica.

Na dimensão que se propõe ao ensino de Filosofia, os temas e os problemas filosóficos formulados ao longo da tradição, são objetos de leitura, interpretação, de análise e escrita, bastante comuns nas aulas de Filosofia. Contudo, encontramos em Hadot uma contribuição para o ensino de Filosofia, no que se refere a um elemento característico da Filosofia na Antiguidade: a"transformação de si". Seria, portanto, a proposta de transformação de si, uma forma de condição e condução para uma vida filosófica, onde a relação do estudante com a teoria filosófica, possa implicar uma transformação na vida prática, ajudando a modificar um pensamento que parece comum na sociedade e entre os alunos, que identificam a filosofia como atividade meramente abstrata, escapando de qualquer praticidade. Nesta interação necessária entre o discurso teórico da filosofia e a praticidade com a vida, se encontra o que acreditamos ser uma espécie de "legado filosófico", isto é, modo de pensar transformador, como maneira de viver, "para saber que a Filosofia não é uma construção de sistema, mas uma experiência vivida" (HADOT, 2016, p.9), fazendo da relação do estudante com o pensamento, com o mundo e com o outro, uma experiência filosófica.

4. De qual professor de Filosofia estamos falando? Reflexões da prática de um docente emancipador.

Reconhecemos que, por vezes, nós, os professores de Filosofia, ministramos conteúdos que atendem a uma reprodução de pensamentos, principalmente, pela forma como são ministrados, isto é, acabamos por fazer da matéria o produto final da investigação dos educandos e, em certa medida, já estabelecendo de antemão os caminhos por onde o pensamento do estudante deve ou não passar e, se não pior, prevendo que experiências são possíveis e válidas a partir desse caminho. Mesmo com as melhores das intenções, mesmo que apaixonado por determinados pensadores e pensamentos, o ensino de Filosofia quando se realiza dessa forma pelo docente, se processa de forma autocrática, quer dizer, ainda que incentivada a participação dos educandos na aula, o professor exerce um saber absoluto e passa a usá-lo da forma que lhe convém. Com isso, queremos afirmar que se objetivo do professor é ajudar seus estudantes a pensarem a realidade criticamente, de forma autônoma e transformadora e a partir do próprio pensamento ser outro, se faz necessário permitir ao aluno que ele passe, por si mesmo, por uma experiência filosófica. Por isso, não basta que o professor tenha a intenção de levar os estudantes a pensarem criticamente, ou antevenha alertando aos educandos, antes da explanação de qualquer conteúdo, a importância se pensar de forma crítica. Nesse caso, apenas boas intenções serão insuficientes quando o objetivo do ensino é mobilizar o estudante para que seja capaz de pensar por si mesmo.

O que a experiência de professor de Filosofia em escolas públicas e particulares, para turmas do 6º ano à 3ª série do Ensino Médio tem nos ensinado é que o estudante espera alcançar nas aulas de Filosofia, não um saber a ser decorado, mas momentos propícios para a reflexão, lugar de experimentação das próprias ideias, reconhecimento e valorização do pensamento próprio. Contudo, reconhecemos a dificuldade do desafio, mas, enquanto modelo para o aluno, o professor deve encorajar os educandos a produzirem pensamento, a partir de alternativas didáticas proporcionadas em sala de aula para que isso aconteça, processando na tentativa de erros e acertos, provocando o educando a sempre pensar um pouco mais, sem a necessidade de estar implicado em encontrar verdades absolutas, mas reinventando-se a partir de um modo de vida filosófico. A respeito disso, tomemos as palavras de Silvio Gallo:

> A filosofia, esse conhecimento aberto por excelência, que aposta mais no problema do que na solução. A lógica da explicação, que parte de uma solução já dada, é, então, antifilosófica. Por isso, a presença da filosofia na escola pode ser um foco para desestabilizar essa pedagogização explicadora. (GALLO, 2016, p.70).

Se entendermos a Filosofia como caminho para a experimentação, o sentido do seu ensino não pode ser a lógica da explicação. Assim, partindo-se dessas considerações e apontamentos, façamos uso das reflexões de Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante*, para pensar a Filosofia e seu ensino a partir da experiência vivenciada por Joseph Jacotot.

Inicialmente, faremos uma breve explanação da história contada por Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, ao narrar a trajetória docente de Joseph Jacotot, um revolucionário na França de 1789, que se exilou nos Países Baixos por razões políticas, após o retorno da monarquia na França.

Em 1818, Jacotot deparou-se com um desafio: ensinar francês a um grupo de estudantes, cuja língua materna era o flamengo, sendo que Jacotot não conhecia a língua flamenga e os estudantes nada sabiam de francês.

Jacotot não sabia o que fazer, era um professor tradicional no âmbito da didática, preocupado com a transmissibilidade do conhecimento, em ensinar o que os alunos devem aprender. Tendo em riste tal empreendimento, decidiu adotar a seguinte prática: por meio de um intérprete, solicitou que os alunos lessem uma edição bilíngue de Telêmaco, de Fenelon. Uma página do livro estava escrita em francês, língua de Jacocot, na página contraposta, dessa mesma edição, tinha o texto em holandês, a língua dos alunos. Jocotot, tomando o auxílio do intérprete, solicitou que os alunos lessem até a metade do livro na tentativa de verificar o que os estudantes haviam compreendido e, quem sabe, a partir da leitura e compreensão dos estudantes, promoverem uma discussão em sala.

Dessa história, inicialmente, quero refletir, ainda que brevemente, sobre o papel realizado pelo intérprete, com ação aparentemente simples, pode ser entendido como pouco significativo diante do contexto narrado por Rancière. Mas, ele ajuda a representar bem o papel que a escola pode exercer, quando a estrutura educativa (coordenadores, psicólogos, supervisores, etc.), se propõem a mediar a relação professor/aluno, no sentido realmente da tradução inicial, ou seja, promover esse primeiro contato, ajudar que a trajetória se inicie com sucesso, acreditar no encontro entre professor e aluno e conhecer a "língua" do estudante e a do professor. Afinal, em uma escola, o sucesso do trabalho professor e do aprendizado do aluno, depende de todos.

Assim Jacotot empreendeu o seu planejamento, sim, ele planejou, afinal organizou a atividade e conteúdo que seriam trabalhados em sala, esboçava a sua intenção de aprendizagem para os estudantes, explicitando os objetivos que o professor visava atingir ao final do processo. Contudo, no decurso de seu planejamento didático, Jacotot não sabia qual seria o êxito daquela experiência, não tinha condições de afirmar se os resultados seriam positivos ou não. Não obstante, apesar da dificuldade da língua, o mestre conseguiu que os alunos aprendessem, inicialmente, a ler, posteriormente, a falar, e, em um passo adiante, a escrever em francês, língua que há pouco tempo os educandos ignoravam. E todo esse aprendizado se realizou distinto da lógica da explicação, contrariando a didática tradicional com a qual Jacotot estava acostumado a lecionar. Assim, Jacotot passa a entender a educação através de uma nova perspectiva, a da liberdade, alcançada quando o educando se emancipa intelectualmente. Para além da aquisição do conhecimento, o papel do educando não é a passividade daquele que precisa de explicações. Quando a lógica didática do professor é a explicação, há a possibilidade de se anular a experiência do outro.

Dentro de uma visão de conjunto, o problema apresentado por Rancière não está em o estudante receber a palavra do mestre, mas se o testemunho se processa na ordem da desigualdade de inteligências. Lembramos, então, da situação originária do mestre Jacotot. Ele não sabia a língua dos seus alunos e os alunos, não sabiam a língua do mestre, entretanto, isso não criou barreiras para o ensino e aprendizado, pois, em última instância, os estudantes não aprenderam com o professor, mas a aprendizagem se dava na presença do professor, que encoraja àqueles que ensinavam, a buscarem, por si mesmo, um saber que não estava contido no professor.

Ao refletir a sua experiência e problematizar a sua prática, Jacotot percebe que ensinar já não pode ser mais a mera transmissão do conhecimento como um instrumento de exposição do saber do professor. Para Jocotot – e até mesmo Rancière (2002), a lógica do ensino não deve ser a explicação, pois, ao contrário do que acreditam os mestres explicadores, a consequência da explicação não é saber, mas o embrutecimento através do método explicativo.

Quem explica acreditando que o outro não consegue aprender aquém das suas explicações, tem como princípio a desigualdade das inteligências. Nessa direção, o professor se coloca como aquele que domina os conteúdos e, por isso, possui maior capacidade, enquanto o estudante, impossibilitado de fazer uso da própria inteligência,

resta apenas fazer-se a partir da inteligência do professor. Nesse caso, o embrutecimento está no fazer da inteligência do aluno a mesma do professor. O saber do aluno é, por consequência da lógica do mestre explicador, o saber do professor, e esse saber, só é possível a partir da sua presença: o professor fala e o aluno aprende.

"Quem ensina sem emancipar, embrutece", diz Rancière (2002, p. 30). O que faz embrutecer não são as palavras utilizadas pelo mestre, o aluno embrutecido fala a mesma "língua" do mestre explicador. Contudo, não pense que o embrutecedor é aquele tomado de más intenções, não o entenda como um doutrinador, mas como aquele que, por princípio, crê que o aluno não consegue realizar experiências do pensamento, para além do método explicativo. A desigualdade das inteligências tem por convicção a incapacidade de o aluno aprender sem as explicações, uma vez que o educando se encontra subjugado pelos conhecimentos do professor.

A emancipação intelectual é exatamente o oposto ao embrutecimento, ou seja, não objetiva submeter à inteligência de quem ensina àquele que aprende, mas se processa na vontade do aprendiz, pois traz consigo o princípio da igualdade das inteligências. Observe que aqui o princípio é muito importante, esse pressuposto permite a retirada do abismo entre duas inteligências: professor e aluno. Ao refletirmos a situação originária do professor Jacotot, estrangeiro, o outro, aquele que entrava em contato com a cultura e tradições do outro e, a partir disso, de uma forma livre e corajosa, não procurou impor o que é certo ou errado, mas com a prática pedagógica eficiente, conseguiu demonstrar que podemos obter grandes avanços no processo de ensino e aprendizagem mostrando a emancipação como um método.

Tomemos a partir das palavras de Rancière a relação entre a criança e a aprendizagem da língua materna.

> No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhe pode explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito terna para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais (RANCIÈRE, 2002, p. 19).

O professor emancipador busca oferecer uma contribuição ao trabalhar sobre a vontade daquele que aprende, com o objetivo de somar esforços e estabelecer condições para não submeter à inteligência daquele que aprende a sua inteligência, deixando livre a vontade daquele que aprende, ofertando procedimentos didáticos como percursos de aprendizagem.

A lógica da emancipação é a intransmissibilidade, assim o professor não emancipa ninguém, contudo, somente o professor emancipado pode proporcionar práticas emancipadoras. Em última instância, Jacotot estabelece um princípio: todas as inteligências são iguais. E somente a partir desse propósito que o professor poderá provocar experiência de pensamento autônoma. Quando ensinamos, quando temos a experiência de ensinar Filosofia, podemos, nesse sentido, nos questionar: "Aqueles que aprendem conosco têm a oportunidade de transformar a sua forma de pensar?" "Procuramos, na sala de aula, exercer práticas que ajudam ao estudante a pensar cada vez mais e com mais força?" Ou contrário a tudo isso, aqueles a quem ensinamos pensam cada vez menos e mais parecido com o pensar do professor.

E perante a envergadura ou abrangência dessas questões, tendo em riste os propósitos apresentados por Jacotot, o sentido da prática emancipadora é justamente aumentar a potência daquele que aprende, ou melhor, emancipar é ajudar o outro a torna-se consciente do seu poder intelectual, é defender, com um propósito de igualdade das inteligências, reconhecendo o estudante como agente do conhecimento. Nessa direção, o professor deve acreditar na potência, ainda que latente, dos seus educandos e encaminhar os esforços docentes nessa direção.

Observamos que Jacotot não propõe um método, uma nova fórmula para ensinar Filosofia, contudo, busca demonstrar que a lógica do ensino estava invertida, mostrando que uma boa prática pedagógica não prioriza o aperfeiçoamento das explicações, ou o despendido de energia em criar novos métodos explicativos, mas volta atenção para a autonomia no processo de aprendizagem. Em última instância, a emancipação intelectual ambiciona despertar a autoconfiança do estudante, uma coragem para que ele reconheça que todas as inteligências são iguais. Ao sentir-se confiante e capaz, o educando estará pronto para tomar as próprias decisões, podendo criar-se livremente.

Com efeito, quando pensamos em ensinar Filosofia, supomos certa concepção de ensinar e de aprender, trazemos algumas referências no que se refere ao modo como esse

fazer filosófico pode ser realizado, postulamos práticas efetivas, quando pensamos a Filosofia em uma situação educativa e, nessa direção, nos dispomos a buscar referenciais de um professor, visto que os professores acabam reproduzindo como prática docente muito da relação pedagógica que teve com aqueles que foram considerados seus mestres em sua formação inicial. Assim como nos afirmava Cerletti, nos tornamos professores de Filosofia a partir dos exemplos de docentes que já tivemos.

> Não há, pois, uma única forma de ensinar bem filosofia. É possível ser um bom professor ou professora de filosofia de muitas maneiras. Mas cada um tem que encontrar sua maneira de sê-lo. O ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou uma boa professora de filosofia será aquele ou aquela que puder levar adiante essa construção, de forma ativa e criativa (CERLETTI, 2009 p.174-175).

Nessa perspectiva, um bom professor de Filosofia, assume um compromisso incessante de problematizar a própria prática docente, reconstruindo, cotidianamente, sentidos para o ensinar e o aprender em sala de aula. Contudo, isso não significa que devemos abrir mão dos modelos, visto que "a formação que se teve impõe, bem ou mal, um que de leituras filosóficas canônicas e um como ensinar." (CERLETTI, 2009 p. 176). Nesse registro, podemos tomar a figura de Sócrates, em torno de uma dimensão educativa, para o ensino da Filosofia nas escolas, de modo a potencializar estratégias e práticas de ensino, compatíveis com a atuação dos professores.

Aqui se postula que, pôr em prática a filosofia com pretensões educativas, isto é, suscitar um encontro, sob o nome de filosofia, de dois pensadores – um que ocupa a posição de quem ensina e outro que habita o espaço de quem aprende – apresenta-se, em termos políticos, de forma paradoxal. Sócrates é o primeiro nome através do qual a filosofia expõe essa condição política no terreno da educação. (KOHAN, 2011, p.7).

Mas, por que Sócrates? Poderíamos, eventualmente, tomar como modelo outro pensador, destacando que a nossa proposta basilar não é encontrar um guia para os docentes de Filosofia, ou que a figura socrática seja tomada como um pastor de ovelhas, na medida em que o professor centraliza na sua filosofia todo processo de ensino e aprendizagem, mas receber Sócrates como um referencial, como de um exercício do pensamento. Não queremos fazer uma exegese dos seus textos, esclarecendo ou interpretando minuciosamente o sentido de sua filosofia, muito menos esgotar na figura socrática todas

as potencialidades de ser um professor. Pois, “em virtude do anteriormente dito, poderíamos inferir que não haveria uma boa maneira de ensinar filosofia que seja reconhecível e aplicável por todos, mais ou menos em qualquer situação” (CERLETTI, 2013, p. 174), mas ofertar referenciais bem demarcados aos professores para a relação entre o método socrático como “ponte” entre o ensino de Filosofia e os passos didáticos para a sua aplicação e desenvolvimento em sala de aula. Em outras palavras, enquanto professor de Filosofia, que contribuições encontramos em Sócrates ao pensar o papel do educador em Filosofia?

A Filosofia grega ocupa um espaço significativo nos currículos dos cursos de Ensino Médio no Brasil, as aulas de Filosofia devem passar, de alguma forma e em algum momento, pelo pensamento dos filósofos clássicos da Antiguidade Grega. E com Sócrates isso não seria deferente.

> Embora afirmasse categoricamente não ser um “professor” e nunca ter tido a pretensão de “educar os homens” (Apologia 19 d-e), sua prática singular de questionar os outros levou muitos a ver Sócrates, além de filósofo, também como um educador por excelência. O grande número de referências a práticas de ensino inspiradas no “método socrático” (BAPTISTA, 2012, p.1).

Nesse sentido, é uma concepção comum compreender o “método socrático” como uma estratégia de ensino através do diálogo proposto entre professor e aluno. Na perspectiva de um professor, Sócrates se propunha a ajudar àqueles que se aproximavam dele a dar luz a novas ideias e a elaborarem, por si mesmo, os próprios conhecimentos. Dessa herança, a busca do saber através do processo reflexivo, sempre interrogando a si mesmo e aos outros, investigando os sentidos das coisas, tentando se distanciar das meras opiniões infundadas, fruto de concepções repetidas do senso comum, pautadas tão somente na reprodução e comodidade das ideias não elaboradas.

Sócrates convidava os seus interlocutores a assumirem uma postura crítica, ocupando o espaço público para pensar aspectos da vida cotidiana. Foi justamente por investir no espaço público de suas ideias que Sócrates foi acusado de corromper a juventude, como o próprio argumenta:

> [...] os moços que espontaneamente me acompanham – e são os que dispõem de mais tempo, os das famílias mais ricas – sentem prazer em ouvir o exame dos homens; eles próprios imitam-me muitas vezes; nessas ocasiões, metem-se a

> interrogar os outros; suponho que descobrem uma multidão de pessoas que supõem saber alguma coisa, mas pouco sabem, quiçá nada. Em consequência, os que eles examinam se exasperam contra mim e não contra si mesmos, e propalam que existe um tal Sócrates, um grande miserável, que corrompe a mocidade (PLTÃO, 1987, p. 34).

Desse modo, o que nos parece oportuno do método socrático, como proposta de reflexão para o ensino de Filosofia, é proporcionar um espaço de investigação das ideias, incentivando a reflexão. Para que isso aconteça, é necessário que o professor promova um clima de investigação e debate, em que o estudante se sinta seguro para participar e compartilhar as suas ideias, sem que seja necessário o professor inquirir os educandos, mas que a participação seja fundamentalmente espontânea. Nesse ponto, nos permitimos vivificar o produto didático apresentado nesse estudo como possibilidade de mediação do estudante com a Filosofia, através das atividades diversas, sugeridas no produto didático, como algo aberto, produzido em coautoria com cada professor, visto que, como proposta, as atividades é que devem se adaptar às necessidades e realidades específicas de cada professor, não o contrário. O professor, conhecedor do perfil e das necessidades do seu grupo, deverá fazer a aplicação das atividades a partir do contexto de possibilidades dadas, de acordo com a sua realidade escolar.

Dentre as atividades propostas no produto didático, temos dinâmicas de grupo, por exemplo, que procuram aguçar a curiosidade do estudante e provocar sua vontade para determinado tema, além de estabelecer uma atmosfera crítica, participativa e prática, por meio do qual o aprendizado de Filosofia pode ser realizado, além de estabelecer um espaço de interação entre os estudantes. Entendemos, nesse tipo de proposta participativa, também uma ação representativa dos diálogos socráticos, revelando elementos importantes do seu método: colocar em dúvidas as crenças assentadas na tradição, o despertar para o pensamento cotidiano e crítico, vendo o diálogo como possibilidade de educar, construindo caminhos para o conhecimento, a partir do respeito e do saber ouvir o outro.

Como Sócrates, o professor de Filosofia não precisa ser perfeito, não deve, inclusive, ser perfeito, pois o que se pretende é recusar um ensino com ideias a serem assimiladas ou decoradas, ao contrário, em termos didáticos, a Filosofia é uma atividade de criação. Assim, concordamos com Alejandro Cerletti, quando nos afirma que:

> [...] Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se

> fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação [...] A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo. Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. Por certo, em última instância, cada um escolherá se filosofia ou não, mas deve saber que pode fazê-lo, que não é um mistério insondável que apenas alguns atesouram. E, nisso, o professor tem uma tarefa fundamental em estimular a vontade (CERLETTI, 2009, p. 87).

Reconhecemos a importância de salientar aqui que, Sócrates, em alguns momentos, causou uma má disposição, ao contrapor o argumento de seu interlocutor na tentativa de destruir os argumentos contrários, ou no sentido de direcionar o debate a partir do próprio interesse. A respeito disso, Kohan (2011, p. 15) apresenta como "um momento significativo foi a leitura de *O mestre ignorante* de Jacques Rancière" em que a figura de Sócrates se revelava um perigoso embrutecedor, disfarçado daquele que faz perguntas para estimular o conhecimento. Como observa Rancière:

> Por suas interrogações, Sócrates leva o escravo de Menon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. Nela, Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal (RANCIÈRE, 2002, p. 40).

Nesse tópico, argumenta Rancière (2002), Sócrates conhece as suas perguntas e, por isso mesmo, de antemão, reconhece as respostas e, por conhecer as perguntas que realiza, tem a possibilidade de orientar o jovem escravo para essas respostas. No fim de todo o diálogo socrático, o escravo permanece escravo, o que demonstra uma despreocupação do filósofo com o destino do jovem. Satisfeito com o resultado e agora ainda mais seguro de suas posições, o filósofo grego segue o seu caminho e o jovem escravo, como se pode notar, funciona como um instrumento para fundamentar a argumentação socrática. Com efeito, numa visão de conjunto do que conseguimos trazer à luz, a conversa entre Sócrates e o garoto escravo se torna um problema, quando pretendemos tomar o paradigma socrático como proposta de ensino.

Entretanto, Walter Kohan (2011, p.15) consegue nos alertar que "a leitura de Rancière perde força diante de uma análise mais ampla. É possível que Sócrates seja um embrutecedor, mas não é somente isso, ao menos inteiramente." Como alertamos, não esperamos do professor, assim como também reconhecemos em Sócrates, a possibilidade de "atitudes embrutecedoras",

contudo, entendemos que a postura docente deve ter como princípio uma avaliação recorrente da sua prática. O sentido de ensinar Filosofia não está apenas em o mestre convidar e estimular os seus educandos a pensarem criticamente as suas crenças e a tomarem uma postura reflexiva diante da realidade, mas, sobretudo, o professor também fazê-lo, problematizando, a partir de um olhar atento, a própria prática.

4.1. O ensino de Filosofia e o modo de vida filosófico.

O percurso até aqui traçado, nos coloca diante de situações instigantes e ainda encontramos entre as problemáticas levantadas, uma que assumimos como fundamental. É possível uma proposta de Ensino de Filosofia que atenda a um modo de viver filosófico? Ou será a Filosofia para o estudante da educação média, mais uma disciplina ou discurso exclusivamente teórico? Entendemos que a Filosofia não se restringe apenas a uma teoria sistemática do mundo, enquanto caminho para seu ensino, acreditamos que ela deixa para o estudante uma "herança," para além de um exercício do pensamento, é também e, sobretudo, uma maneira de viver, uma *"conversão espiritual",* a partir da orientação compreendida à luz do conceito da filosofia de Pierre Hadot (2016, p.115-116).

De certo que a atividade filosófica se institucionalizou, não apenas no mundo acadêmico, mas nas escolas de educação básica de todo país, diante da obrigatoriedade da disciplina a partir do ano de 2008. Os educandos são preparados e orientados a responder a problemas historicamente considerados "filosóficos", recorrendo, para isso, aos textos filosóficos dos antigos, esperando encontrar respostas às exigências de um mundo moderno.

Não que isso não seja possível, é tão possível que em nossas aulas realizamos, contudo, não é suficiente. Hadot procura demonstrar que os textos filosóficos dos antigos se destinavam a um grupo específico e não a um grupo intemporal. Pode se entender que as escolas filosóficas dos antigos, como, por exemplo, o epicurismo e, podendo se estender a todas as escolas antigas, tinham maior preocupação em formar seus educandos, quer dizer, exercer a Filosofia na prática, do que informá-los sobre esta ou aquela teoria. Assim, a atividade filosófica era cultivada como uma maneira de viver.

> Naturalmente, o discurso filosófico também propõe informações sobre o ser ou a matéria ou fenômenos celestes ou os elementos, mas visa ao mesmo tempo formar o espírito, a ensiná-lo a reconhecer problemas, os métodos de raciocínio, e permitir que a pessoa se oriente no pensamento e na vida (HADOT, 2016, p. 119).

A aprendizagem filosófica era um modo de ver a si mesmo e o mundo, não buscava promover um ensino abstrato e sistemático, mas estava a serviço de um modo de vida filosófico. Como nos afirma Hadot (2016) "para os gregos o que conta é a formação do corpo e do espírito". Assim, o filósofo destaca que não há oposição entre o discurso teórico e o modo de vida filosófico, ao contrário, o que existe é uma complementação. Contudo, apesar de complementares, não possuem o mesmo estatuto, sendo a maneira de viver mais decisiva que o discurso. Dessa pertinência, o professor de Filosofia é, para os estudantes, o modelo de um filósofo, não pela profundidade dos seus textos, pela especialização e especificidade em qualquer teoria, mas, sobretudo, por ser aquele que procura viver o que pensa e coloca em pensamento, junto com os estudantes, tudo o que vive. Diante de nossa realidade educacional brasileira, tão diversa, o professor de Filosofia será, talvez, o primeiro filósofo que o estudante terá acesso. É por isso afirmamos: o professor de Filosofia, por sua prática, deve ser um filósofo.

A prática filosófica compreendida como ensino e como aprendizagem, desenvolve no estudante habilidades de relevância para uma formação educacional considerada exitosa, tais como: a interpretação e compreensão de texto, o raciocínio lógico, o desenvolvimento da oralização e da criticidade, a exposição e defesa de argumentos, produções escritas, entre outras. O conceito fundamental em Hadot, isto é, a Filosofia como um modo de vida, em outros termos, uma maneira filosófica de viver, quando aplicada ao ensino da Filosofia, encontra-se no que o filósofo francês considera como um modo de condução da própria existência, uma relação entre o pensamento e ação. Assim, conduzir-se na vida de modo filosófico, corresponde a um alinhamento entre a dimensão teórica e a vida prática. Para Hadot, embora existissem várias escolas filosóficas no período que ele descreve como filosofia antiga, o modo de vida seria um elemento característico em todas elas, cada qual com suas particularidades, contudo sem jamais deixar de ambicionar, através do melhor uso

da razão, o bem, o justo e o verdadeiro, uma Filosofia que formava a conduta e transformava o indivíduo.

O ensino de Filosofia não pode prescindir do discurso filosófico, isto é, de uma proposta teórica que possa ajudar a refletir a vida prática, o que a ancestralidade do termo *"philia"* nos ajuda a entender:

> Desde Homero, as palavras compostas em philo- serviam para designar a disposição de alguém que encontra seu interesse, seu prazer, sua razão de viver, na dedicação a essa ou àquela atividade [...] philo-sophia será, portanto, o interesse pela sophia (HADOT, 1999, p.37, grifo do autor).

O trecho acima nos reforça a ideia de uma recusa em relação a uma visão puramente abstrata e teórica assimilada à Filosofia. Dito de outra maneira, uma importante tarefa do professor em sua atividade educadora é desenganar a Filosofia como uma atividade meramente abstrata, que trata de problemas insolúveis e que não possui qualquer praticidade.

> Os exercícios espirituais são algo que se *acrescenta* à teoria filosófica, ao discurso filosófico: seria uma *prática* que apenas completaria a teoria e o discurso abstrato. Na realidade, é a filosofia em sua inteireza que é exercício, tanto o discurso de ensino quanto o discurso interior que orienta nossa ação.
> [...] Mas existem também exercícios espirituais no discurso didático. E isso é muito importante, a meu ver, porque o que eu quis mostrar em especial foi justamente que aquilo que consideramos como pura *teoria*, como abstração, era prático tanto em seu modo de exposição quanto em sua finalidade. Quando Platão compõe seus diálogos, quando Aristóteles ministra os seus cursos e publica as suas anotações de aulas, quando Epicuro redige as suas cartas ou mesmo o seu tratado sobre a natureza [...] em todos esses casos o filósofo expõe uma doutrina, isso é muito verdadeiro; mas ele expõe de certa maneira, uma maneira que visa muita mais a formar que informar (HADOT, 2016, p.116-117, grifo do autor).

Essa necessária interação entre o discurso teórico e a vida prática, combatendo o que pode ser senso comum na sociedade e, em alguns momentos, até entre os alunos, que concebem a Filosofia apenas como uma 'retórica', uma forma de pensamento puramente teórica, abstrata, desvinculada de qualquer empiricidade. Para o trabalho docente, temos no discurso filosófico um modo de exercício para uma vida filosófica, trazendo "direta ou indiretamente, uma função formadora, educadora e psicológica, terapêutica". (HADOT,

2004, p. 254). Para Hadot, situar a Filosofia como uma maneira de viver e perceber o mundo se destina: Primeiro, ao discurso filosófico, que se aplica através de uma teoria e que esse estende a um modo de vida e em segundo lugar, o discurso é um meio privilegiado pelo qual o indivíduo possa agir sobre si mesmo e sobre os outros, em função formadora e educadora. Em terceiro lugar, há uma relação entre teoria e prática filosófica, como exercício do modo de vida filosófico.

Dentro da possibilidade para o ensino e aprendizagem da Filosofia mediante a uma perspectiva a partir da filosofia hadotiana, podemos apresentar:

- O trabalho docente deve procurar e orientar para a busca de razões que justificam ou propõem a recusa de determinados comportamentos, crenças, valores, ao trabalhar conceitos e conteúdos do ponto de vista da ética, da política, da estética, possibilitando inúmeras problematizações e tendo como função primeira, transformar o próprio eu.
- É certo que o professor terá pensadores e correntes filosóficas de sua preferência, mas não será possível um ensino dogmático, que se restrinjam, na boa parte do tempo de aprendizagem do aluno, aos temas e filósofos que atendem a uma preferência do professor. Trata-se, portanto, da transmissão de um saber sem impor qualquer tipo de moral ou dogmatismo filosófico ou até mesmo, considerar, mesmo que de forma hipotética, que o professor descanse seu planejamento em determinado conhecimento teórico que conheceu no curso de graduação e deu continuidade em sua pesquisa acadêmica e, na educação média, trabalhe com os estudantes apenas os conceitos filosóficos que domina, evitando pesquisar e planejar outros assuntos que contemplem os interesses dos alunos. Contrário a tudo isso, o professor deverá apresentar e problematizar de forma ampla filosofias e filósofos que influenciaram toda tradição filosófica, dando a possibilidade dos educandos escolherem aqueles pensadores e correntes de pensamento que mais se adequam à sua perspectiva.

- No que se refere a esse terceiro ponto, Hadot (2016) destaca um determinado aspecto comunitário da filosofia. Como contribuição do modo de vida filosófico ao ensino da Filosofia, temos o fortalecimento para o espaço do debate a partir de um pensamento autônomo da transformação de si, em consoante com a

> reflexão e problematização da sociedade em que vivemos. Considerando-se tais aspectos, a Filosofia, como modo de viver, pode ser praticada por qualquer estudante, independentemente do seu nível de alfabetização, porque como experiência vivida, se relaciona com uma prática, um ser no mundo e com os outros, como condição de transformação, há uma relação entre a criação, o diálogo e o debate, como maneira de viver.

Uma vida filosófica se constrói a partir dos referenciais e da vivência filosófica em sala, da possibilidade de troca de experiências e entendimentos mediante aos debates e da construção de significados a partir de momentos de ludicidade proporcionados. Apesar das condições, tensões e desafios nas escolas, principalmente, nas públicas do país, existe espaço e demanda para a promoção da Filosofia como modo de vida. A isso nos referimos conforme páginas anteriores, como aquilo que definimos como herança filosófica para os estudantes. Podemos nos inspirar na filosofia estóica e afirmar que essa herança se dá no reconhecimento de que a Filosofia pode ser um caminho para ajudar o educando a enfrentar e superar os problemas da vida com serenidade. À luz dos conceitos de Pierre Hadot, a Filosofia se converte em um *exercício espiritual*, não situado meramente no âmbito cognitivo, mas como uma prática da existência, que transforma o sujeito que a prática. Por isso, Hadot utiliza o termo "conversão" (HADOT, 2002, p. 223). Em outras palavras, a Filosofia, enquanto exercício, convida a quem participa a uma atitude reflexiva, com uma forma de se fazer no mundo. Nesse caso, a experiência filosófica, cultivada pelos exercícios espirituais a partir do pensamento de Hadot, encontra em pensadores antigos, lista de exercícios como, por exemplo, os que Filo de Alexandria nos deixou, que incluem:

> exercícios de investigação detalhada *(sképsis),* leitura *(anagnósis),* escuta *(akróasis*), atenção *(prosoché)* e meditação *(melétai).* Esses exercícios espirituais cultivam uma maneira de ver e conceber o mundo" (KOHAN; WOZNIAK, 2011, p. 195).

Esses exercícios espirituais não se tratam de simples saberes, mas correspondem a uma transformação da personalidade. Hadot (2016) define os exercícios espirituais como uma prática que visa realizar uma conversão radical do ser e no ser. Muito mais do que conceituais, há uma prática enquanto trabalho sobre si mesmo que deve ser vivida,

experimentada, isto é, uma formação de si. Assim, os exercícios espirituais, como nos assevera Hadot (2016), envolvem, além de aprender a viver, também o aprender a dialogar, a ler, a escrever, a realizar uma construção de si, do mundo e dos outros.

A experiência filosófica, nesse sentido, possibilita ultrapassar os momentos e vivências da sala de aula, porque cultivam uma maneira de ver e de conceber o mundo. Com efeito, nas atividades propostas no produto didático, capítulo final dessa pesquisa, que constitui, entre outras atividades, aquelas destinadas a responder perguntas que provoquem os educandos a indagar sobre o mundo, encorajando-os a um diálogo consigo mesmo e com outros. Hadot, conduzindo uma leitura das obras dos filósofos da Antiguidade, nos atenta, por exemplo, para o que é essencial no estoicismo, quer dizer, fornecer aos seus adeptos um espírito atento (*prosoché)* propício ao exame livre e claro por meio de exercícios de reflexão diante de uma circunstância inesperada. Assim, a atividade visa provocar a reflexão a respeito do tema, que pode partir de uma reflexão do professor e dos estudantes. Lembrando como nos afirma Gallo (2016 p.43), "o ato de filosofar para o ensino de filosofia não nos autoriza a prescindir do conteúdo filosófico, daquilo que foi produzido em quase três milênios de pensamento". Não obstante, isso não desvaloriza a busca docente por outros textos, que envolvem diversos gêneros textuais, que possuem interesse filosófico para reflexão. Inclusive e, principalmente, para o ensino de Filosofia quando destinado às crianças, que exige um pouco mais de ludicidade e criatividade do professor que pode, mediante ao desafio, criar seus próprios textos, levantar dilemas, questões e contestações.

Como reafirmamos, o professor deve exercer a sua criatividade e, como um filósofo da sala de aula, debater e filosofar com os estudantes, o que não significa, para deixar claro, ditar formas e maneiras de viver. Afinal, o professor de Filosofia, contrário ao que muitas vezes se afirma no senso comum, não é um "guru" que traz as respostas certas para a vida, mas aquele que junto aos educandos problematiza as respostas e proporciona um ambiente de aprendizagem através da reflexão.

5. Portfólio Filosófico: A experiência filosófica através das dinâmicas de grupo e atividades em sala de aula

O que pretendemos é estabelecer uma composição entre a metodologia do ensino de filosofia e algumas sugestões didáticas, com vistas a orientar a prática dos professores em sala de aula, tendo como objetivo principal, apresentar atividades, jogos cooperativos e dinâmicas de grupo, como estratégicas para mobilizar os estudantes para o exercício do pensamento filosófico, tornando a aula de filosofia um espaço de reflexão atraente e atuante. Nesse tópico, estruturamos passos didáticos a serem conduzidos nas aulas, buscando articular propostas de trabalho para o ensino de Filosofia através de diferentes modalidades. As atividades procuram contemplar momentos importantes da aula, desde a sensibilização até a conclusão, passando por uma experiência filosófica. Desse modo, no que concerne ao momento de sensibilização, fraqueia-se algo essencial: o estímulo e o interesse do estudante para a aula, a construção da curiosidade, baseada não na recepção passiva, mas na reflexão crítica autêntica. A sensibilização funciona como forma de antepor o tratamento conceitual dos textos filosóficos, a partir de uma exposição lúdica e didática. Como afirmamos no capítulo referente às condições favoráveis à experiência filosófica, para o momento de sensibilização o professor irá recorrer a recursos a partir do não-filosófico, buscando despertar os interesses dos estudantes para os temas que serão discutidos. Reconhecemos ainda, a afetividade como um passo para sensibilizar estudantes, incentivando a participação dos mesmos e tornando os momentos de reflexão em aula, desejados e significativos.

Demarcando esse ponto que consideramos importante, oferecemos para o instante de conclusão da aula, exercícios através de atividades como, jogos cooperativos, dinâmicas de grupo e apresentações teatrais, que são alocados como exemplos de estratégias, para que possa criar uma identidade entre o estudante e a disciplina, promover uma aprendizagem significativa e emancipadora, já que os alunos poderão entrelaçar-se com outros dispositivos da cultura (ou seja, por exemplo, textos literários, peças teatrais, animações, documentários, recursos tecnológicos, anúncios publicitários, etc.). As atividades utilizadas no momento de conclusão poderão ser expostas em aulas dedicadas ao encerramento de um tema ou proposta de ensino, estabelecendo uma relação com o conteúdo programático e os referenciais teóricos.

Temos bem presente, a partir da nossa experiência em sala de aula, que a articulação de estratégias e recursos didático-pedagógicos motivam o estudante para a discussão dos temas propostos, oferecendo um contato mais circunstanciado entre a leitura filosófica, o pensamento de um filósofo e o trabalho em sala de aula, além de promover e valorizar o relacionamento interpessoal dos estudantes.

Numa visão de conjunto, não pretendemos aqui fornecer as mais variadas referências bibliográficas de textos para serem utilizados em sala, ou exercícios e atividades para serem ministradas como revisão de conteúdos, pois esses já estão dispostos em livros didáticos e percebemos hoje, felizmente, a presença desse recurso, o livro didático, em grande das escolas da rede pública de ensino. Nesses livros, em sua grande maioria, encontramos uma boa qualidade e quantidade de conteúdos, compreendendo os principais temas, problemas e sistemas filosóficos, além de referências consistentes e constantes à História da Filosofia.

No entanto, apesar dos textos filosóficos viabilizarem uma boa exposição da Filosofia e sua história, resgatando seus textos clássicos, apenas a leitura e comentário desses textos podem não ser suficientes para a promoção de uma experiência filosófica no educando, enquanto pensamento autônomo e transformador. Recorrer à História da Filosofia e seus registros para contribuir com a formação do educando é uma condição necessária, porém não é o suficiente para uma experiência filosófica, pois o valor dessa experiência está na vivência, na transformação do educando no que pensa, do que sabe, daquilo que ainda não se sabe e de sua sensibilidade, enfim, o sujeito da experiência não é mais o mesmo, ele suspendeu o automatismo da ação cultivando a atenção e a delicadeza.

Nessa direção, o caminho apresentado neste trabalho não se dá apenas na motivação do estudante para a reflexão filosófica, em sensibilizar, ou criar estratégias para a sensibilização, mas potencializar a troca de experiências entre os educandos, o que resulta em uma disponibilidade e atenção. Abrir os olhos e ouvidos, falar o que acontece, encontrar a si mesmo e o outro. O sujeito da experiência, como demarca Larrosa (2002), não é aquele que se impõe, põe ou se opõe, mas todo aquele que se ex-põe. O objetivo de toda vida filosófica para o estudante na educação básica é criar um modo de viver filosófico e, nesse tópico, o percurso de todo plano pedagógico é o estímulo para que os estudantes possam se engajar na construção de um pensar filosófico cotidiano, não se restringindo apenas ao

fazer em sala de aula, ou na recepção passiva, mas curiosidade e transformação na própria identidade.

Por último, tivemos o cuidado de ofertar propostas em nosso produto didático em torno de temáticas variadas, ajudando a conectar a prática do dia a dia escolar com a reflexão filosófica e acreditamos que essas atividades sejam, eventualmente, aprimoradas pelo professor, atendendo à necessidade de suas turmas, curiosidades e interesses dos estudantes.

Por fim, para a forma gráfica, apresentamos o produto didático procurando evidenciar, diversos indicadores que consideramos importantes ao professor orientador da atividade, como: público alvo, objetivos, recurso a serem utilizados e modos de apresentação. Essas atividades podem e devem sofrer interferências didáticas dos professores orientadores, adaptando-as a novos públicos-alvo e objetivos e servindo de respaldo para a criação de novas propostas a partir de novos temas. Conforme cremos, esperamos que essas atividades possam oportunizar um espaço de diálogo entre os estudantes, motivação para a reflexão filosófica e o desejo de conhecer, subsidiando os professores com recursos e procedimentos didático-pedagógicos, suficientes para a realização dessas atividades.

Haja vista as intencionalidades apresentadas, o que pretendemos alcançar através das atividades propostas nesse produto didático, têm como base os seguintes objetivos gerais:

- Utilizar os conhecimentos históricos como forma de compreender e explicar a realidade. De maneira complementar, valorizar os fundamentos da Filosofia, oferecendo conteúdos conceituais suficientes para a problematização, investigação e conceitualização dos problemas levantados a partir dos debates em sala.
- Demonstrar que o conhecimento não se restringe a um saber apenas acadêmico ou técnico, mas reconhecer que todas as relações do homem com o mundo, com os outros homens, com o espaço e o tempo, também são produções de conhecimento.
- Relacionar conceitos entre si, a fim de compreender os fenômenos e suas origens, demonstrando as diversas transformações no conhecimento.
- Saber construir e reconstruir um conhecimento de si, capacitar para a compreensão crítico-reflexiva dos valores, normas, costumes e hábitos, visando o exercício do agir ético.

- Promover a leitura de texto ou registros não-filosóficos, visando identificar erros de raciocínio lógico, oferecendo condições de análise e capacidade enunciativa para contestar argumentos falsos.
- Promover um espaço de reflexão filosófica através do debate, em uma verdadeira comunidade de aprendizagem investigativa, despertando o interesse e o gosto pela investigação filosófica.
- Ofertar um modo diferenciado e prazeroso de aprender Filosofia na escola.
- Compreender que o amor à sabedoria poderá conduzir a múltiplas descobertas, conferindo maior sentido à nossa experiência.
- Potencializar a troca de experiências e estabelecer relações entre a Filosofia e o diálogo como forma de construção de um pensamento autônomo e crítico.
- Utilizar conceitos, referências ou fontes históricas da tradição filosófica para a discussão de determinada temática, possibilitando de sobremaneira, um olhar atento e crítico para questões atuais de grande relevância.
- Envolver um modo de viver filosófico, mostrar a relação que existe entre a filosofia e a vida, afirmando como objetivo de toda aprendizagem em Filosofia é criar um modo de viver filosófico.

5.1. Orientações para a realização das atividades

1. Cada atividade traz o seu objetivo principal e, em seguida, são orientados os procedimentos para a sua realização.

2. Cada atividade pode ser reelaborada de acordo com o interesse do professor e características da turma.

3. Quanto à duração do tempo da atividade, fica a critério do professor orientador da proposta, contudo, é importante estar atento a este aspecto para permitir que os estudantes tenham oportunidade de após participarem da vivência, realizarem a troca de experiências.

4. Para cada atividade o professor poderá escolher um texto filosófico correspondente, ou usar um dos textos e temas de um livro didático de Filosofia.

5. Explicar para o estudante o objetivo de cada atividade que está sendo apresentada.

6. Levantar as ideias relevantes.

7. Fazer autoavaliações com a turma também é muito importante, pois será uma oportunidade para que os estudantes possam refletir a partir das atividades, registrarem as suas principais ideias e proporem novos temas para discussões, contribuindo para a maturidade da turma e fortalecimento do trabalho do professor, através de um diálogo filosófico.

8. As atividades presentes nesse produto didático poderão também ser utilizadas como instrumento formativo de avaliação, cabendo ao professor, no final de cada atividade, exigir um trabalho de avaliação a partir, por exemplo, de uma dissertação filosófica. Além do texto escrito pelo estudante, outros elementos também podem ser avaliados: participação nas atividades, capacidade de argumentação nos debates, comentários como forma de produção de explicação, etc.

5.2. Atividades didático-filosóficas

Em síntese, quer como centro, em relação ao desenvolvimento de exercícios e atividades desse produto didático, para serem aplicadas pelo professor aos jovens estudantes, tem como objetivo de enriquecer os trabalhos do professor e oferecer condições para que o educando exerça de forma original a construção do próprio pensamento, através de uma aula como lugar para experiência filosófica. Para isso, essas atividades não estão vinculadas a um conteúdo específico dentro da história da Filosofia, ou pretendem levar soluções para problemas de compreensão leitora ou desenvolvimento da escrita, ou simplesmente fornecer referência adicionais de bibliografia sobre determinado filósofo ou Filosofia, mas fornecer atividades ou propostas para o trabalho em sala de aula, de forma a propulsionar a reflexão.

5.2.1. Dinâmica do Autorretrato

Espera-se que o professor utilize essa atividade como elemento de sensibilização dos estudantes, quer dizer, como mobilização para um problema colocado em reflexão, possibilitando que se estimule o educando, que o provoque e o convoque a vivenciar situações que o ajudará a compreender melhor os conteúdos e textos filosóficos que serão trabalhados e oportunizando. Para além dos momentos de ludicidade, que também são importantes, essa proposta de atividade apresenta elementos para a uma autêntica experiência do pensamento.

Como caminho para experiência filosófica, essa atividade permitirá que o estudante compreenda melhor a si mesmo e outro e desenvolva habilidades como, a investigação, o raciocínio, a argumentação, etc., alimentando a Filosofia como um modo de vida ao reconhecer que atividades semelhantes a essa, podem possibilitar práticas transformadoras no indivíduo.

Práticas filosóficas: elementos estratégicos para uma experiência filosófica.

Apresentamos, a seguir, algumas atitudes filosóficas que que são exercitadas na sala de aula através da *Dinâmica do Autorretrato,* que definem, em grandes linhas, aquilo que defendemos como caminhos para a experiência filosófica:

- Oportunizar diálogos filosóficos significativos;
- Encorajar o pensamento reflexivo, reconhecendo e valorizando as próprias ideias;
- Despertar a autoestima e autoconfiança, percebendo-se a partir de uma consciência ética;
- Refletir e ser bastante rigoroso sobre o próprio pensamento: fazer perguntas a si mesmo, questionar as próprias perguntas, avaliar as ideias e tirar conclusões.

Público alvo:

Essa atividade poderá ser ministrada para estudantes de todas as idades, sendo reelaboradas as reflexões e discussões conforme a etapa de ensino do educando.

Recurso utilizado:

- Folha de papel.
- Canetinhas e lápis para colorir
- Balões de látex redondo (número 9)

Tempo estimado para realização da atividade: 50 minutos.

Número de participantes:

- até 20

Processo:

- Entregamos a cada criança, adolescente ou jovem, uma folha de papel em branco, pedimos que ela se desenhe e/ou escreva as suas principais características: o que mais gosta de fazer, as suas principais qualidades, particularidade, personalidade, propriedade, talentos, interesses pessoais, etc.
- No segundo momento, com estudantes sentados em círculo e no chão, cada educando deverá apresentar o seu desenho aos demais colegas.
- No terceiro passo, entregamos aos educandos, uma bexiga vazia, orientamos os estudantes a colocarem o desenho dentro da bexiga. Deixamos, a princípio, as crianças, adolescentes ou jovens brincarem livremente com os balões já inflados, jogando-os para o alto e misturando-os entre os participantes. Posteriormente, pedimos que cada criança agarre uma bexiga. É importante, para o sucesso da atividade, que o educando não fique com o próprio balão.
- Por último, forma-se um círculo com os participantes, o professor motivador solicita a cada criança, adolescente ou jovem que se encaminhe para o centro da roda.
- O estudante deve estourar a bexiga, tentando reconhecer o colega através do desenho e das descrições. Pela nossa experiência, reconhecemos que inicialmente os estudantes reagirão com risadas, mas aos poucos cada um deverá expressar o que vê no desenho e reconhecer o colega de sala através das suas qualidades.

- Com crianças em processo de alfabetização, algumas dificuldades podem acontecer, como, por exemplo, o aluno não reconhecer a letra e/ou o desenho do amigo. Então, o professor poderá ajudá-las nesse processo de descrição.
- Em seguida, o estudante poderá abraçar o colega o qual o desenho estava dentro da bexiga, desejando-lhe um bom dia. Dando sequência a atividade, o colega que foi abraçado estourará a sua bexiga e assim sucessivamente até acabarem balões e todos os estudantes participarem.

Caminhos da experiência filosófica

Destacamos sempre o papel do professor em não apenas ensinar Filosofia, mas em despertar o gosto pelo filosofar nas crianças, adolescentes e jovens, situando-os em um contexto de vivência filosófica a partir das atividades e discussões que acontecem em sala de aula. Nesse sentido, o professor deverá criar um espaço para a discussão e reflexão da atividade, um momento para os jovens educando compartilharem experiências e reflexões, que dizer, fazer da aula de Filosofía também um momento de convivência compartilhada. Como nos assevera Hadot (2014, p.22), "o ato filosófico não se situa somente na ordem do conhecimento, mas na ordem do 'eu' e do ser". Isto significa uma necessária simbiose entre o discurso filosófico e a vida prática, pois em alguma medida, o discurso justifica teoricamente uma maneira de viver. Dessa maneira, o professor, ao orientar as discussões em sala de aula e, partir das respostas dos estudantes, pode, por exemplo, sugerir questões, tais como: "Como ser eu mesmo diante de um contexto social que estou inserido?" "Quais os valores que justificam a minha maneira de viver?", "Por que viver e não o contrário?" É possível que a partir dessas problematizações possam surgir inúmeras outras, mas a tentativa do docente será de buscar cada vez mais um "pensar mais apurado" do educando, quer dizer, um olhar crítico, na tentativa de refletir a realidade além do senso comum ou a partir dele, "desnaturalizar" o que para todos parece natural.

De maneira complementar, o texto abaixo ou algum trecho do texto, pode servir para proporcionar uma reflexão filosófica a respeito da existência humana, e, portanto, a indispensabilidade de problematizá-la.

Leitura e reflexão:

O texto a seguir propõe aos jovens estudantes um exercício do filosofar, devido à profundidade e complexidade da leitura, é recomendável a discussão do texto apenas para turmas do Ensino Médio. Se o professor, orientador da atividade, preferir utilizar outra leitura ou modo de reflexão com os estudantes; por que não? Lembre-se que a proposta da atividade se dá em coautoria com cada professor, visto que, como proposta, as atividades é que devem se adaptar às necessidades e realidades específicas de cada professor, não o contrário.

Sugerimos a leitura do texto pausadamente e com boa entonação, de forma a proporcionar ao grupo vivenciar as intenções do autor.

Leia um trecho do "O Mito de Sísifo," do filósofo e romancista Albert Camus.

Só existe um problema filosófico realmente sério: o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à pergunta fundamental da filosofia. O resto, se o mundo tem três dimensões, se o espírito tem nove ou doze categorias, vem depois. Trata-se de jogos; é preciso primeiro responder. E se é verdade, como quer Nietzsche, que um filósofo, para ser estimado, deve pregar com o seu exemplo, percebe-se a importância dessa resposta, porque ela vai anteceder o gesto definitivo. São evidências sensíveis ao coração, mas é preciso ir mais fundo até torná-las claras para o espírito.

Se eu me pergunto por que julgo que tal questão é mais premente que tal outra, respondo que é pelas ações a que ela se compromete. Nunca vi ninguém morrer por causa do argumento ontológico. Galileu, que sustentava uma verdade científica importante, abjurou dela com a maior tranquilidade assim que viu sua vida em perigo. Em certo sentido, fez bem. Essa verdade não valia o risco da fogueira. É profundamente indiferente saber qual dos dois, a Terra ou o Sol, gira em torno do outro. Em suma, é uma futilidade. Mas vejo, em contrapartida, que muitas pessoas morrem porque consideram que a vida não vale a pena ser vivida. Vejo outros que, paradoxalmente, deixam-se matar pelas ideias ou ilusões que lhes dão uma razão de viver (o que se denomina razão de viver é ao mesmo tempo uma excelente razão de morrer). Julgo, então, que o sentido da vida é a mais premente das perguntas. Como responder a ela? Em todos os problemas essenciais, e entendo por isto aqueles que oferecem perigo de morte ou multiplicam a paixão de viver, só há dois métodos de pensamento, o de La Palice (a obviedade) e o de Dom Quixote. Só o equilíbrio entre a evidência e o lirismo nos permite aceder ao mesmo tempo à emoção e à clareza. Num assunto ao mesmo tempo tão humilde e tão cheio de pateticismo, a sábia e clássica dialética tem que dar lugar, penso, a uma atitude de espírito mais modesta que proceda ao mesmo tempo do bom-senso e da simpatia.

CAMUS, Albet**. O Mito de Sísifo**. São Paulo, 2006 .

Atividade Complementar: interpretação do texto.

1- O que sentiram e quais as perguntas que surgem no seu pensamento a partir da leitura do texto?
2- A perceptibilidade do homem perante a sua existência movimentou o autor a filosofar. Investigando a si mesmo e fazendo um autorretrato dos seus pensamentos: que tipo de sentimentos move seu filosofar?

Avaliação da atividade: Autorretrato

Conforme propõe Hadot

> Por meio do diálogo consigo mesmo ou com outrem, também por meio da escrita, quem quer progredir se esforça para 'conduzir com ordem seus pensamentos' e chegar assim a uma transformação total de sua representação no mundo". (HADOT, 2014, p.29 - grifo do autor).

No trecho acima, Hadot nos fala de um princípio, o exercício do diálogo é, ao mesmo tempo, diálogo com o outro e diálogo consigo mesmo. Dessa forma, propomos como avaliação para essa atividade, solicitar que os estudantes reflitam e escrevam um registro, incluindo os comentários e as opiniões pessoais, relatando as situações que lhe desafiaram, quais as reflexões possíveis, quais os pontos principais da aula, na tentativa de justificar filosoficamente, quer dizer, apresentando as razões.

5.2.2. Dinâmica de grupo: Socializando com as diferenças.

Essa é uma atividade que pode ser aplicada na etapa de sensibilização, contudo, também poderá ser utilizada como exercício de conclusão de um conteúdo ou para a problematização de um problema filosófico enfrentado pelos estudantes. Qualquer combinação é possível, esperando que o professor avalie qual estratégia funciona melhor para cada turma.

Espera-se que os estudantes possam se divertir com a atividade e, ao mesmo tempo, encontrar oportunidades para a reflexão em direção a uma experiência filosófica.

Práticas filosóficas: elementos estratégicos para uma experiência filosófica.

Apresentamos, a seguir, algumas atitudes filosóficas que que são exercitadas na sala de aula através da *Dinâmica de grupo: Socializando com as diferenças,* que definem, em grandes linhas, aquilo que defendemos como caminhos para a experiência filosófica:

- Possibilitar ao educando uma formação integral, resgatando valores e culturas, encaminhando os para a formação de um mundo melhor e mais justo;
- Transformar reflexões, discussões e análises, em mudanças de atitudes, em ações, em busca da igualdade;
- Desenvolver atitude de respeito perante as diferenças, isto é, compreender que não vivemos sozinhos e buscamos na pluralidade um bem a ser valorizado.

Público alvo:

Alunos do 6º e 7º ano do fundamental 2.

Recurso utilizado:

- Folha grande de papel pardo;
- Pincel atômico permanente preto.

Número de participantes:

- até 30

Processo:

- Primeiro momento é conhecer a história: *O mito de Procusto.*

Segundo a mitologia grega, no caminho de Elêusis, cidade da Grécia a 30 km de Atenas, na estrada de Mégara, havia uma hospedagem.

O dono da hospedaria conhecido como Procusto construíra um leito metálico baseado em seu exato tamanho. Àqueles hóspedes que fossem maiores do que o leito, o hospedeiro amputava-lhes o excesso. Os que fossem menores do que a referida cama, esticava-os até ficarem de conformidade com o móvel.

Atena, a deusa da sabedoria, incomodada pelos gritos das vítimas, resolveu tomar uma providência e foi ter com o bandido, mas ficou sem palavras quando este argumentou que estava fazendo justiça porque sua cama nada mais fazia do que acabar com as diferenças entre as pessoas. O silêncio de Atena foi interpretado como aprovação e só fez reforçar a crueldade do bandido.

Ao ser procurado por Teseu, no momento em que tentava justificar sua justiça com o argumento de que tratava a todos com igualdade, o herói respondeu-lhe que justiça seria tratar desigualmente os que, por natureza, são desiguais.

O monstro mitológico teve o mesmo fim de suas vítimas. Foi capturado pelo herói Teseu. Que o amarrou em sua própria cama cortando- lhe a cabeça e os pés.

- Num segundo momento, propor a seguinte reflexão a respeito da tolerância: O que não se aceita e por que não se aceita?
- Mobilizar uma Comunidade de Aprendizagem Investigativa, nos moldes como descrevemos no primeiro capítulo desta dissertação, isto é, promover um espaço de investigação coletiva, com a participação ativa dos estudantes sobre o problemas em questão. Dessa forma, os temas considerados relevantes pelos envolvidos são debatidos, promovendo um pensar crítico, criativo, ético, político e, sobretudo, autônomo. Assim, dentro do processo investigativo das ideias, poderíamos problematizar a seguinte questão: *"Há como tolerar o intolerante?"*

Dinâmica de grupo – Cama de Procusto (Socializando com as diferenças)

- O professor irá estender um pedaço de papel pardo no chão da sala de aula.
- Convidar um aluno para se deitar nesse papel. Pedir a outro estudante, que faça, com auxílio de um pincel atômico permanente preto, o contorno do corpo da criança deitada no papel. Essa marca será a medida padrão, baseada no leito metálico, com o tamanho exato de Procusto.
- Assim, o professor irá convidar, de forma aleatória, alguns alunos a se deitarem na "cama de Procusto" e verificarem suas medidas, semelhante ao que acontecia no mito.

Caminhos da experiência filosófica:

Preconceitos, rótulos, discriminação são discursos negativos que entram em contato com as crianças desde cedo. Nesse tópico, a atividade - *Socializando com as diferenças* - propõe reflexões, análises, discussões e ações sobre nossa sociedade plural, visando suscitar atitudes de respeito entre os diferentes grupos e culturas que a constituem.

O mito de Procusto representa claramente a intolerância do homem em relação ao outro. Na história da humanidade, o intolerante sempre tentou enquadrar em seus padrões de comportamento todos os considerados diferentes.

Por isso, é importante considerar a pluralidade e assumir a diferença como um bem a ser valorizado. Oferecendo, de sobremaneira, subsídios para que os estudantes sejam capazes de uma reflexão e compreensão do cotidiano, por meio de uma prática pautada em uma vivência social e política, contribuindo para o exercício de uma consciência cidadã.

Ao final, partilha-se a experiência dizendo como cada um se sentiu ao realizar essa atividade e qual reflexão é possível de ser realizada a partir dessa vivência.

Leitura e reflexão:

Sugerimos a leitura oral dos dois textos abaixo da professora Marilena Chauí, de forma a proporcionar ao grupo o conhecimento dos conceitos de justiça distributiva e ética.

Texto 1

Que é a justiça? A igualdade entre os iguais e a desigualdade entre os desiguais. A justiça política consiste em duas ações principais: igualar os desiguais, ou seja, criar os iguais; e determinar que o tratamento desigual dos desiguais é justo. Essas duas ações são realizadas por duas formas da justiça: a justiça principal ou fundante, que é a justiça distributiva; e a justiça secundária ou fundada, que é a justiça comutativa.

A justiça distributiva se refere ao modo como a Cidade faz a partilha dos bens entre os cidadãos: riquezas, honrarias (cargos), fama, glória. Essa justiça, porque deve criar os iguais e tomar justo o tratamento desigual dos desiguais, opera geometricamente e não aritmeticamente. Ou seja, por exemplo, se a Cidade tiver dez toneladas de trigo para distribuir aos cidadãos durante uma guerra ou uma epidemia, se ela dividir o trigo aritmeticamente em porções iguais, dará a todos a mesma quantidade de trigo, sem considerar, por exemplo, o tamanho de uma família, se alguém possui outros alimentos, se alguém tem dinheiro para comprar alimentos em outra Cidade. Neste caso, a Cidade será injusta, porque estará dando tratamento igual aos desiguais. Para ser justa, deve dar a cada um segundo suas necessidades, dividir proporcionalmente o trigo e igualar os desiguais, dando-lhes tratamento desigual. E assim deve ser com todos os bens que distribuir, sejam eles riquezas, cargos, fama ou glória. Em cada caso, a necessidade, o mérito, o retomo para o bem da Cidade do que ela distribuiu devem ser as regras da distribuição. A justiça distributiva deve impedir o crescimento das desigualdades (econômicas, sociais, intelectuais, de opinião etc.), pois são estas as causas da corrupção de uma Cidade, isto é, as causas das sedições e revoltas que destroem a Cidade e lhe dão uma Constituição pior do que a que possuía. A justiça fundante é aquela que defme a regra da proporcionalidade entre os cidadãos, criando os iguais pelo tratamento desigual dos desiguais.

CHAUI, Marilena. Introdução à história da filosofia: Dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.470

Texto 2

Para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também reconhece-se como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética. A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as consequências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (empregar meios imorais para alcançar fins morais é impossível), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto).

A vontade é esse poder deliberativo e decisório do agente moral. Para que exerça tal poder sobre o sujeito moral, a vontade deve ser livre, isto é, não pode estar submetida à vontade de um outro nem pode estar submetida aos instintos e às paixões, mas, ao contrário, deve ter poder sobre eles e elas.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p.433

Atividade Complementar: interpretação do texto.

O professor poderá deixar para a próxima aula a finalização dessa atividade. Após a discussão das ideias relevantes, solicitar aos estudantes que se dividam em grupo para a apresentação de um plenário.

A partir da leitura e análise cuidadosa dos textos acima, algumas reflexões, semelhante as que se encontram abaixo, poderão auxiliar o trabalho dos alunos:

1. Estabeleça uma reflexão sobre Justiça Distributiva: tratar os desiguais de maneira desigual, de tal forma, a criarem os iguais.
2. Explique o que é ética.
3. Que relação existe entre ética e tolerância, a partir da história *O mito de Procusto*?

Avaliação da atividade: Socializando as diferenças.

Organizar uma pesquisa na internet para conhecer estudos e opiniões sobre justiça social e segurança pública. Questionar o sensacionalismo dos meios de comunicação em torno do tema na formação da opinião pública.

5.2.3. Dinâmica de grupo: A importância da amizade

Essa dinâmica é indicada para o momento de sensibilização e tem como objetivo desenvolver a comunicação, estabelecer a integração, socialização e interação entre os participantes. Por meio do respeito ao outro e das regras estabelecidas, desenvolver a capacidade de escutar e observar, para que, a partir de vivências semelhantes a essa, os estudantes possam entender melhor o próprio corpo, saber estabelecer estratégias, criar reflexões e ações, favorecendo novas descobertas.

Em suma, conceber como provável contribuição do modo de vida filosófico, a valorização da amizade, a integração ética entre os estudantes, o respeito mútuo, e reforça-se assim, o inesperado e, em consequência, o prazer e a alegria que o um momento lúdico pode proporcionar em uma aula de Filosofia.

Práticas filosóficas: elementos estratégicos para uma experiência filosófica.

Apresentamos, a seguir, algumas atitudes filosóficas que que são exercitadas na sala de aula através da *Dinâmica de grupo: A importância da amizade*, que definem, em grandes linhas, aquilo que defendemos como caminhos para a experiência filosófica:

- Despertar a capacidade de escutar e observar, uma vez que tende a criar uma atmosfera de descontração entre os participantes, enfim, o prazer da amizade.
- Ampliar o conhecimento individual, coletivo, enriquecendo seu potencial e conhecimento;
- Desencadear, a partir dessa vivência, momentos de curiosidade, criatividade e respeito ao outro.

Público alvo:

- Alunos do 6º e 7º ano do fundamental 2.

Recurso utilizado:

- Jornal de papel

Número de participantes:

- até 30

Processo:

Cada participante ficará em pé em cima de um pedaço de jornal, ao comando do animador os participantes ficam dentro, fora ou trocam de jornal. A cada momento de troca, o animador retira um jornal, restando no final apenas dois pedaços de jornais e dois participantes.

Caminhos da experiência filosófica:

Como defendemos em nosso trabalho, para Hadot, a filosofia como uma maneira de viver é um elemento característico comum e primordial nas diversas escolas filosóficas da Antiguidade Grega. Desse modo, é possível buscar em uma dessas escolas filosófica, no caso, o epicurismo, uma possível contribuição como caminho para a experiência filosófica. De acordo com Hadot, há no epicurismo exercícios relacionados ao valor da amizade.

> A amizade, na comunidade epicurista também tem seus exercícios espirituais que são realizados numa atmosfera alegre e descontraída: a confissão pública dos erros, a correção fraternal, ligadas ao exame de consciência. mas, sobretudo, a própria amizade é, de algum modo, o exercício espiritual por excelência: "Cada um devia tender criar a atmosfera na qual floresçam os corações. Tratava-se, antes de tudo, de ser feliz e a afeição mútua, a confiança com a qual se apoiava no outro contribuíam mais que tudo para a felicidade (HADOT, 2014, p.35).

Detendo-nos nas questões filosóficas no contexto do nosso trabalho, dissertamos no primeiro capítulo, um ponto que nos parece ser aqui, nessa atividade, de alguma forma, importante, isto é, conseguir "comprar" o estudante para a aula de Filosofia e poder torná-la um momento aguardado pelos educandos. Atendendo a essa convocação, nessa dinâmica temos a possibilidade de discutir a importância da atenção, quer dizer, a capacidade de escutar e observar, assim como manifestar relações de amizade e respeito mútuo entre os

integrantes. Para isso, os participantes devem estar atentos aos comandos do professor orientador, pois aquele que não executa a tarefa, precisa sair do jogo. De maneira complementar, vale salientar que é importante o professor apresentar aos estudantes os objetivos dessa dinâmica.

Leitura e reflexão:

Sugerimos a leitura oral do trecho abaixo, de forma a proporcionar ao grupo momentos de reflexão.

Características da amizade

A amizade é uma relação de amor, de afeto, de tipo muito especial. Ela se desenvolve no tempo, a partir de encontros sucessivos que nos revelam novas perspectivas, novos caminhos, fazendo-nos compreender uma parte de nós mesmos e do mundo que nos rodeia. É um momento de autenticidade, de reconhecimento da própria identidade diante da diversidade do outro. Por isso, envolve a confiança mútua, para que cada um se mostre do jeito que é, sem disfarces.

A amizade é um sentimento recíproco. Não é possível ser amigo de alguém que não seja, por sua vez, nosso amigo. A amizade é uma relação descontínua. Podemos passar muito tempo sem ver um amigo, mas, quando o vemos, é uma alegria, um reencontro sem cobranças pelo tempo que passou. Podemos retomar as conversas, sem obstáculos, sem mal-estar, sem maiores explicações.

A amizade, também, não é exclusivista, ou seja, podemos ter vários amigos, sem que um roube nada do que damos ao outro. Não há concorrência entre amigos. Há reconhecimento do valor da individualidade única e inconfundível de cada um. Toda individualidade merece esse reconhecimento.

A amizade não envolve sofrimento. Os amigos sentem-se bem na companhia um do outro, sem ambivalência (amor e ódio) e sem medo da perda. Não há lugar para mesquinharias, maledicências nem mal-entendidos. Cada um ajuda o outro a descobrir, por si mesmo, aquilo que é essencial em sua vida, percorrendo juntos uma parte do caminho.

Na adolescência, entretanto, às vezes a amizade é possessiva. Temos ciúmes do amigo que dá atenção a outra pessoa. Sentimo-nos roubados do tempo e do afeto que ele dedica a outrem.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. – 3. Ed. ver. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

Atividade Complementar: interpretação do texto.

A partir da leitura e análise cuidadosa dos textos acima, faça um debate com os colegas sobre o tema e responda:

1- De acordo com o texto acima, a amizade é um sentimento recíproco, não envolve sofrimento e não é possessiva. Há outras características para a amizade que você consegue enumerar? Você concorda com que a autora descreve sobre amizade? Argumente.
2 - A partir de sua reflexão, apresente as características de uma amizade verdadeira.

Proposta de Avaliação:

Com os participantes sentados em círculo, para que todos possam se ver, faz-se, em plenário, os comentários acerca da vivência deste exercício, avaliando o que a dinâmica trouxe de novo em termos de sentimento, experiências e emoções.

Exercício dialético, visto que o diálogo seria parte integrante do modo de vida filosófico, assim como, por exemplo, nos esclarece Hadot (1999, p.257):

> É sair do seu ponto de vista individual para elevar-se a um ponto de vista universal, esforçar-se para ver as coisas na perspectiva do Todo e do Bem, e transformar-se, com isso, sua visão do mundo e a própria atitude interior.
> O discurso filosófico pode, então, tornar também a forma de uma exposição contínua, de um discurso de exortação ou de consolação no qual todos os recursos da retórica serão utilizados para provocar uma transformação na alma.

No trecho acima, Hadot apresenta o diálogo como possibilidade de verdade, isto é, um instrumento de verificação das razões que nos fazem aderir ou recusar determinadas ideias, crenças e opiniões. Os objetivos da atividade, além de despertar a curiosidade e valorizar a capacidade de escutar e observar, estaria, como dissemos, na possibilidade de ampliar o conhecimento individual e coletivo por meio do exercício do diálogo em uma momento de reflexão após a realização da dinâmica de grupo. Desse modo, o professor tem a possibilidade de avaliar os estudantes através do momento destinado à reflexão.

5.2.4. Dinâmica de grupo: Autoconhecimento

Essa atividade é de sensibilização e poderá ser ministrada para estudantes do Ensino Médio, pois se dedica a pensar o ser humano e as dificuldades do autoconhecimento a partir problematização da filosofia de Sócrates (479-399 a.C.), de modo principal, do dito apolínio: *"conhece-te a ti mesmo."*

Enquanto experiência, essa atividade apresenta-se como um espaço de discussão e reflexão a partir das perguntas sugeridas pelo professor aos educandos, em uma perspectiva filosófica. Apresentamos abaixo sugestões de questões que o professor poderá convocar os educandos a refletirem, promovendo uma reflexão a partir de um modo de vida filosófico.

Práticas filosóficas: elementos estratégicos para uma experiência filosófica.

Apresentamos, a seguir, algumas atitudes filosóficas que que são exercitadas na sala de aula através da *Dinâmica* de grupo: Autoconhecimento, que definem, em grandes linhas, aquilo que defendemos como caminhos para a experiência filosófica:

- Problematizar a capacidade de interação, socialização e integração.
- Problematizar as suas ações e pensamentos e a dos outros.
- Desenvolver uma Comunidade de Investigação através da reflexão e argumentação.
- Estimular a valorização e o respeito à vida, liberdade e igualdade.
- Descobrir que ao pensarmos sobre nós mesmos, por exemplo: *"Por que eu gosto das coisas que eu gosto?" "E o meu futuro, como será?" "O que é mais importante em minha vida?", etc.,* inspiramos a Filosofia como um modo de vida.
- Perceber-se em um processo de autoformação.

Público alvo:

Estudantes do Ensino Médio

Recurso utilizado:

- Folha de papel.
- Canetinhas
- Fita adesiva

Tempo estimado para realização da atividade:

50 minutos.

Número de participantes:

- até 30

Processo:

- Inicialmente, o professor orientador deverá convocar todos os estudantes a refletirem a respeito de algumas questões entendidas como fundamentais para o conhecimento de si, por exemplo: *"Quem sou eu?" "O que mais gosto de fazer?" "Quais as características que se destacam em mim?" "O que posso melhorar em meu comportamento?" "Quais são os meus medos?" etc.*
- Após a reflexão em torno dessas questões, o professor orientador irá solicitar que cada estudante escreva em uma folha de papel em branco a resposta para todas as perguntas acima. É importante que o orientador da atividade ressalte o sigilo em relação às respostas, pois somente o estudante poderá ter acesso ao que foi respondido – no caso, nem o professor poderá perguntar ou ler o que o estudante escreveu sobre si mesmo. Pede-se ao orientador da atividade, uma atenção especial a esse item.
- Depois que cada um escreveu suas qualidades, características, projetos e defeitos, entrega-se a todos um pedaço de fita adesiva para que prendam a folha (dobrada e com as respostas em sigilo) às costas dos participantes.
- Em seguida, todos vão percorrendo a sala e escrevendo nas costas uns dos outros, algum valor, negativo ou positivo, que se possa atribuir aos colegas de sala. O professor orientador deve solicitar que os participantes procurem focar nas questões propostas no início da atividade.
- Depois todos retiram o papel das costas e vão ler o que os colegas escreveram. Agora sim, pode se fazer as trocas e uns lerem as folhas dos outros.
- No final da atividade, com os participantes sentados em círculo, para que todos possam se ver, estabelecer um diálogo de interesse filosófico, apresentando o que esse exercício trouxe de novo, em termos de sentimentos, experiência e conhecimento.

Caminhos da experiência filosófica:

A adolescência é um momento de descobertas, onde perguntas como: "Quem sou eu?" surgem quase que espontaneamente. Assim como a mitologia e a religião, a filosofia também se ocupou em buscar respostas para essa inquietação. A frase - "conhece-te a ti mesmo" - atribuída ao oráculo de Delfos e posteriormente, a Sócrates, tornou-se uma

espécie de referência em relação ao pensamento socrático e a busca do autoconhecimento. Essa é uma parte fundamental da filosofia socrática, onde o conhecimento de si é visto como ponto fundamental para uma vida equilibrada e autêntica.

Neste caso, o de Sócrates, e a interface entre o autoconhecimento e o discurso filosófico, demonstra Hadot:

> O diálogo socrático aparece assim, portanto, como um exercício espiritual praticado em comum que convida ao exercício espiritual interior, isto é, ao exame de consciência, à atenção a si, em síntese, ao famoso "conhece-te a ti mesmo". Se o sentido original dessa fórmula é difícil de discernir, não menos verdadeiro que ela convida a uma relação de si para consigo mesmo que constitui o fundamento de todo exercício espiritual (HADOT, 2014, p.38).

Assim, o trecho acima do filósofo francês nos ajuda a refletir a proposta da atividade, pois coincide com a intencionalidade da filosofia socrática, que dizer, a dinâmica de grupo em questão, possui a clara intenção de educar a consciência, através de um exercício de pensamento direcionado a ação do autoconhecimento, o que propicia a percepção do eu e do outro, diante de um pensar por si mesmo, refletindo, dialogando e investigando, de forma comunitária, os valores e sentimentos com os quais o educando se identifica.

Esse tipo de atividade lúdica, oportuniza, antes de qualquer coisa, ao professor organizar questionamentos e percepções que os adolescentes têm sobre si mesmos, trazendo sensações e sentimentos antes desconhecidos, considerando as vivências na escola como situações cotidianas que influenciam seu modo de agir e de pensar.

Leitura e reflexão:

Sugerimos a leitura oral do texto da professora Marilena Chauí, de forma a proporcionar ao grupo um melhor entendimento da filosofia socrática. Este é um texto interessante. Propõe aos jovens um exercício para filosofar.

Indo consultar o oráculo de Delfos, Sócrates ouve a voz (interior) do daímon, que lhe transmite a mensagem de Apolo: "Sócrates é o homem mais sábio entre os homens". Espantado, Sócrates procura os homens que julgava sábios (políticos e poetas, cuja função é ensinar e guiar os outros), consulta-os para que lhe digam o que é a sabedoria. Descobre, porém, que a sabedoria deles era nula. Compreende, então, o que o daímon lhe diz: "Agora já sabes por que és o mais sábio de todos os homens". Sócrates compreende, enfim, que nenhum homem sabe verdadeiramente nada, mas o sábio é aquele que reconhece isso. O início da sabedoria é, pois, "sei que nada sei".
Se assim é, a inscrição no pórtico do templo de Apolo - "Conhece-te a ti mesmo" - significa que o conhecimento não é um estado (o estado de sabedoria),
mas um processo, uma busca, uma procura da verdade.
CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia: Dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.187-188.

1. De acordo com o filósofo grego, o termo "Conhece-te a ti mesmo" promove que tipo de investigação?
2. Como texto que você acabou de ler possibilita uma compreensão sobre o Autoconhecimento? Argumente.

Proposta de avaliação:

O professor poderá finalizar essa atividade discutindo ideias que os estudantes consideraram relevantes em relação à experiência. Trata-se de uma reflexão pessoal sobre a atividade, mas que pode remeter-se a outros autores e pontos de vista sobre o tema. Pode-se organizar um debate sobre aquilo que foi efetivamente compreendido.
Alguns questionamentos poderão auxiliar o trabalho dos alunos:

1. Qual parte de mim eu conheço e os outros colegas também conhecem?
2. Qual parte de mim eu conheço e os outros colegas não conhecem?
3. Qual parte de mim eu não conheço e os outros colegas não conhecem?
4. Qual parte de mim eu não conheço e os outros colegas conhecem?
5. Será que há uma parte em mim que eu não possa conhecer?

5.2.5. Mosaico de imagens: os grandes problemas da Filosofia

Como observou Platão (Eutidemo 288e-290d): de nada serviria possuir a capacidade de transformar pedras em ouro a quem não soubesse valer-se do ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse utilizar a imortalidade ... Assim, o papel da Filosofia é oferecer a oportunidade para que o aluno possa desenvolver novos olhares frente a si próprio, aos outros e ao mundo, de uma forma autônoma e ética. Em um mundo marcado por transformações, inquietações, angústias existenciais e crises éticas, são naturais que os jovens estudantes questionem a finalidade e o fundamento das coisas e busquem valorizar aquilo que a Filosofia também se propõe a refletir: reconhecer o sentido dos acontecimentos e assumir uma atitude diante deles.

Com isso, a tarefa de qualquer educador, e principalmente do professor de Filosofia é, junto com o aluno, provocar uma investigação, começando pelos questionamentos dos discentes, suas hipóteses, investigando e explorando seus conhecimentos prévios, para depois chegar aos resultados. Como diz Kohan (2007, p. 153):

> O docente deve ser uma pessoa habilitada a mover-se na paisagem das ideias, um guia que não ofereça soluções em uma investigação que é, por essência, uma investigação pessoal. Pode, no entanto, tornar a viagem mais rica e profunda ao introduzir ideias relevantes derivadas de várias fontes filosóficas; descobrir assunções ocultas que a criança dá por descontadas; propor possíveis aplicações; ajudar a formular e a resolver problemas; acompanhar o jovem em sua viagem pessoal “na rede de ideias que subjaz ao horizonte da existência humana”.

Em síntese, essa proposta de atividade poderá ser realizada em sala, em um trabalho avaliativo, contando com uma produção individual e em grupo, a partir de orientações prévias e acompanhamento da atividade por parte do professor. Nesse sentido, essa atividade busca proporcionar uma ocasião para um exercício de estranhamento, ou seja, um modo de reconhecer os acontecimentos que vá além do óbvio e do trivial, fazendo da reflexão filosófica uma postura de indagação e inquietação diante do mundo e da própria existência, por conseguinte, assentir o filosofar como um modo de viver.

Práticas filosóficas: elementos estratégicos para uma experiência filosófica.

Apresentamos, a seguir, algumas atitudes filosóficas que que são exercitadas na sala de aula através da *Mosaico de imagens: os grandes problemas da Filosofia*, que definem, em grandes linhas, aquilo que defendemos como caminhos para a experiência filosófica:

- Proporcionar aos alunos, por intermédio do texto filosófico, a reflexão filosófica, desenvolvendo novos olhares frente a si próprio, aos outros e ao mundo.
- Proporcionar aos alunos o exercício de interpretação de texto, ampliando seus referenciais de pensamento.
- Propor o diálogo como um processo criativo de investigação.
- Exemplificar a Filosofia como um modo de viver.

Público alvo:

Estudantes do Ensino Médio

Recurso utilizado:

- Folha de papel pardo e/ou cartolina.
- Canetinhas
- Fita adesiva

Tempo estimado para realização da atividade:

2 tempos de 50 minutos.

Número de participantes:

- livre

Leitura e reflexão:

Fazer a leitura dos textos a seguir, pausadamente, com boa entonação, para que todos possam compartilhar das ideias propostas pelos autores. Para tanto, o professor poderá ler os dois textos ou escolher um dos textos indicados na sequência.

Texto 1

"Um dos antigos filósofos gregos, que viveu há mais de dois mil anos, acreditava que a filosofia era fruto da capacidade do homem de se admirar com as coisas. Ele achava que para o homem a vida é algo tão singular que as perguntas filosóficas surgem como que espontaneamente. É como o que ocorre quando assistimos a um truque de mágica: não conseguimos entender como é possível acontecer aquilo que estamos vendo diante de nossos olhos. E então, depois de assistirmos à apresentação, nos perguntamos: como é que o mágico conseguiu transformar dois lenços de seda brancos num coelhinho vivo?

Para muitas pessoas, o mundo é tão incompreensível quanto o coelhinho que um mágico tira de uma cartola que, há poucos instantes, estava vazia.

No caso do coelhinho, sabemos perfeitamente que o mágico nos iludiu. Quando falamos sobre o mundo, as coisas são um pouco diferentes. Sabemos que o mundo não é mentira ou ilusão, pois estamos vivendo nele, somos parte dele. No fundo, somos o coelhinho branco que é tirado da cartola. A única diferença entre nós e o coelhinho branco é que o coelhinho não sabe que está participando de um truque de mágica. Conosco é diferente. Sabemos que estamos fazendo parte de algo misterioso e gostaríamos de poder explicar como tudo funciona".

IN: GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia.** S. Paulo: Cia das Letras, 2000, p. 24-33.

Texto 2

[...] Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003, p.134 .

Texto 3

Sofia puxou sua mãe para a sala e a fez sentar numa poltrona.

— Mamãe, a senhora não acha a vida uma coisa extraordinária? — começou.

Sua mãe ficou tão espantada com a pergunta que não lhe ocorreu qualquer resposta. De outras vezes, ao chegar em casa, sempre encontrava Sofia debruçada sobre os livros, fazendo os deveres de casa.

— Sim — respondeu. — Às vezes.

— Às vezes? Quero dizer... você não acha surpreendente o simples fato de o mundo existir?

— Sofia, do que você está falando?

— Estou perguntando uma coisa. Ou será que você acha o mundo uma coisa totalmente normal?

— Sim. O mundo é uma coisa absolutamente normal. Na maioria das vezes.

Sofia entendeu que o filósofo tinha razão. Os adultos achavam o mundo uma coisa evidente. Dormiam para sempre o sono encantado do cotidiano.

— Você apenas se habituou tanto com o mundo que ele não surpreende mais você — disse.

— Desculpe, mas não estou entendendo nada.

— Estou dizendo que você se acostumou demais com o mundo. Em outras palavras, que você está totalmente tapada.

— Veja lá como você fala comigo, Sofia.

— Então me deixe dizer de outra forma. Você arrumou um ninho bem confortável lá no fundo da pelagem de um coelho branco que acabou de ser tirado da cartola preta do universo. E daqui a pouco você vai pôr as batatas para cozinhar. Depois vai ler o seu jornal e depois de uma soneca de meia hora vai assistir aos telejornais.

Uma expressão de preocupação passou pelo rosto da mãe de Sofia. De fato ela foi até a cozinha e colocou as batatas para cozinhar. Logo depois voltou para a sala e então foi a sua vez de fazer Sofia se sentar numa poltrona.

— Vamos conversar — começou ela. E pela voz de sua mãe Sofia percebeu que se tratava de algo sério.

— Por acaso você andou mexendo com drogas?

Sofia não conseguiu conter um sorriso, mas entendeu por que aquela pergunta lhe estava sendo feita justamente agora.

— Você ficou louca? — respondeu. — As drogas só deixam a gente ainda mais careta!

Naquela noite, nada mais foi dito sobre drogas ou sobre coelhinhos brancos.

IN: GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia.** S. Paulo: Cia das Letras, 2000, p. 24-33.

Processo:

- O professor pode convidar os estudantes as pesquisarem em um dicionário de Filosofia e/ou da língua portuguesa, o significado de palavras e conceitos emitidos nos textos, buscando seu entendimento mais claro.

- Divididos em pequenos grupos, os alunos compartilharão do entendimento dos textos, procurando anotar as ideias que os colegas apresentaram em relação à leitura.
- Cada grupo deverá, dentro de um tempo delimitado pelo professor, preparar uma defesa oral da reflexão do grupo em relação ao texto.
- Por último, o professor poderá esclarecer alguns termos e entendimentos do texto.

Proposta de Atividade:

Pedir que os alunos, em grupo, selecionem imagens e que façam um registro por escrito de toda e qualquer reflexão associada às imagens pesquisadas e compartilhadas no grupo de trabalho. Importante salientar que as imagens devem ajudar a refletir questões que estão em destaque na atualidade, especialmente as que são divulgados pelos meios de comunicação de massa (TV, rádio, internet, revistas etc.). Algumas perguntas fundamentais: “O que é a verdade?”; “Como se pode viver?”; “O que é o conhecimento?”; “O que deve ser ensinado?”; “Quais as características de um pensamento ideológico?”; “Como distinguir as informações verdadeiras das falsas?”, “Você já se questionou sobre o mundo?”; etc. Ao convocar, o educando para a reflexão prática, demonstramos que a Filosofia é atualizada com o mundo.

Após a seleção das imagens, o registro da escrita e reflexão oral entre os integrantes dos grupos de trabalho, o professor irá estender um pedaço de papel pardo no chão da sala de aula, convocando toda classe a formar um grande círculo, onde cada jovem irá mostrar a sua produção e, no centro da roda, a cada apresentação, será colocado no papel pardo as imagens e os registros escritos dos estudantes, compondo um grande mosaico a partir do trabalho de cada grupo. Por último, os estudantes poderão afixar esse grande mosaico em uma parede da sala de aula.

Uma orientação importante ao professor:

Sugerimos que o docente reserve duas aulas do seu planejamento para a realização da atividade. Na primeira aula, o professor deverá fazer a leitura dos textos, esclarecer os termos e entendimento textual, dividir os grupos e orientar o trabalho. Como tarefa de casa,

solicitar que os alunos pesquisem as imagens para o trabalho, que façam um registro por escrito de toda e qualquer reflexão associada às imagens pesquisadas. Na segunda aula, em forma de um plenário, cada grupo comenta o que refletiu e descobriu, compondo o mosaico.

Caminhos da experiência filosófica:

Em um mundo marcado por transformações, inquietações, angústias existenciais e crises éticas, são naturais os questionamentos dos jovens educandos sobre a finalidade e fundamento das coisas e, dessa forma, exercerem aquilo que a Filosofia também se propõe a delimitar: esclarecer o sentido dos acontecimentos e assumir uma atitude diante deles.

Na atualidade são recorrentes os inúmeros casos de violência, indiferença, ausência de colaboração e do diálogo, bem como o fortalecimento do individualismo e do egoísmo. Dessa forma, buscar novas diretrizes para que seja possível reverter esse quadro é também um papel da escola e, dessa maneira, acreditamos que a Filosofia pode contribuir significativamente com essa intervenção.

No segundo capítulo dessa dissertação, trouxemos a interpretação de Larrosa (2002, p. 27) a respeito desse ponto: "ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria". Isso quer dizer que a experiência supõe algo exterior, mas o seu lugar se dá no indivíduo, em seus projetos, sentidos, representações, sentimentos e interpretações. Assim, o movimento da experiência é de ida e volta. Isto é, ida, por assim dizer, porque ela é exterior ao indivíduo, indo ao encontro do acontecimento, e volta, como consequência, porque produz efeitos sob o indivíduo, mudando radicalmente aquilo que ele pensa ou sente.

Desse modo, um mosaico de imagens é um objeto reflexivo, pois convida aquele que participa a experimentar as próprias ideias, diante de um trabalho artístico e coletivo dos educandos. Ao compartilhar a sua compreensão pessoal do mosaico de ideias, os estudantes podem partilhar experiências e reflexões, exercício da crítica, através da análise, comentário e interpretação dos temas que foram desenvolvidos no trabalho ou dos questionamentos aventados durante os momentos de discussão. Desse modo, o exercício da Filosofia na sala de aula oferece oportunidades para que os jovens educandos possam

desenvolver novos olhares frente aos acontecimentos, a si próprio, aos outros e ao mundo, de uma forma autônoma e ética.

Proposta de avaliação:

Solicitar que se redija um texto posicionando-se sobre as reflexões que surgiram a partir dessa experiência de filosofar, o modo como cada um respondeu às perguntas listadas e quais foram às descobertas a partir da vivência da atividade, convidando-os à reflexão. Pedir que os educandos manifestem se são a favor ou contra aos aspectos ressaltados durante o plenário, onde cada grupo comentou o que descobriu e refletiu.

Pode-se observar que essa proposta de avaliação busca oferecer condições para que os estudantes desenvolvam para além da leitura e da argumentação, através de um diálogo filosófico, a oportunidade e incentivo para que escrevam os seus próprios textos, descobrindo e desenvolvendo seus estilos pessoais.

5.2.6. Mitologia Grega: Teatro de Sombras com Fantoches de Papel.

Essa atividade é uma boa oportunidade para ofertar o ensino de Filosofia de um modo diferenciado e prazeroso na escola, ajudando o estudante a compreender que o amor à sabedoria poderá conduzir a infinitas descobertas, conferindo maior sentido às experiências vivenciadas.

Ademais, e como se poderá perceber, tivemos muito presente o intuito de desenvolver uma atividade que contemplasse o interesse dos estudantes e que buscasse ofertar, inclusive para os professores de Filosofia para crianças, estratégias e um bom recurso didático para a organização e desenvolvimento da aula de Filosofia com os jovens estudantes. A experiência nos tem ensinado que os temas relacionados aos mitos gregos despertam muito interesse e curiosidade entre os estudantes. E uma proposta que apresenta a Filosofia como uma maneira de viver, é importante que aconteçam práticas que proporcionem momentos de criatividade e que possuem o potencial de a chamar a atenção dos estudantes, motivarem a sua participação, fazendo com que a aula de Filosofia se torne um momento desejado. Assim como nos demonstrou Hadot, a Filosofia é acima de tudo um modo de vida capaz de transformar aquele que nela se engaja. Para que esse envolvimento

aconteça com sucesso é importante um estudante "amigo do saber" e, por isso mesmo, amante da Filosofia e de praticá-la em sala de aula.

Em última instância, sabemos que é necessário que o professor se coloque na condição de um artesão, ao confeccionar exercícios, criar atividades, exercitar a criatividade, pois a aula de Filosofia é um espaço do diálogo e da reflexão em uma atmosfera criativa, participativa e prática, por meio do qual, o aprendizado de Filosofia pode ser realizado, além de promover um espaço de interação entre os estudantes.

Segundo Marcondes (2008, p.20), "um dos temas centrais do pensamento mítico e de sua forma de explicar a realidade é o apelo ao sobrenatural, ao mistério, ao sagrado e a magia". Encontramos nas histórias, a possibilidade de debater temas que abrigam o mundo contemporâneo, citando como exemplo, o valor da coragem, justiça e poder, assuntos presentes e discutidos no mundo dos quadrinhos, jogos e filmes e que fazem parte do cotidiano de crianças e adolescentes.

Por último, iremos sugerir duas atividades (*Atividade 1 e Atividade 2)* que são independentes uma da outra, podendo o professor aplicá-las sequencialmente quanto escolher apenas uma, e, dessa forma, reservando uma delas para outro momento que julgar mais conveniente, de acordo com o seu planejamento de trabalho.

Práticas filosóficas: elementos estratégicos para uma experiência filosófica.

Apresentamos, a seguir, algumas atitudes filosóficas que que são exercitadas na sala de aula através da atividade do Teatro de Sombras, que definem, em grandes linhas, aquilo que defendemos como caminhos para a experiência filosófica:

- Analisar os conteúdos da mitologia grega de forma dialógica, levantando questões para serem debatidas com os alunos, a partir dos valores traduzidos nas histórias, a saber: bravura, virtude, coragem, poder e a sabedoria.
- Aprender Filosofia de maneira prazerosa, de modo a inspirar a uma vida filosófica.
- Compreender que o amor à sabedoria poderá conduzir a infinitas descobertas, conferindo maior sentido à nossa experiência.
- Promover a leitura filosófica e a interpretação de textos, além de promover a interação com outras linguagens (literatura, poesia e o teatro).

Público alvo:

Estudantes do Fundamental II e Ensino Médio

Recurso utilizado:

- Folha de papel e/ou cartolina preta.
- Canetinhas
- Fita adesiva
- Cola

Tempo estimado para realização da atividade:

4 tempos de 50 minutos.

Número de participantes:

- Livre

Processo:

- Dividir a turma em grupos
- Selecionar alguns personagens e histórias da mitologia grega para que os educandos dramatizem em forma de um teatro de sombras.
- Solicitar que o grupo leia a história do mito correspondente.
- Os estudantes elaborarão um roteiro teatral por escrito da história pesquisada. Esse registro servirá, mais tarde, para a apresentação da atividade em forma de um teatro de sombras.

- Criar o fantoche com papel cartão preto e palito de churrasco.

Atividade 1 (descrição passo a passo):

1ª etapa: a divisão da turma em grupos, ser selecionada histórias mitológicas gregas, leitura do mito correspondente e realização do Roteiro para representação teatral da história.
2ª etapa: Dividir os integrantes do grupo a partir dos seguintes componentes:

- *Personagens* (deuses, heróis, monstros, etc.) – Criar para cada personagem um fantoche com papel cartão preto e palito de churrasco.
- *Narrador* – Com ajuda de todos os integrantes do grupo, elaborar um Roteiro da história pesquisada, que, mais tarde, servirá para representação em forma de um teatro de sombras.
- *Iluminador* – Será o integrante do grupo responsável por segurar a lanterna para projeção das sombras. É responsabilidade do iluminador, conhecer todas as etapas da história e dirigir o grupo durante a apresentação.

3ª etapa: Apresentar os critérios de avaliação, caso o professor decida utilizar o Teatro de Sombras com Fantoches de Papel como avaliação do percurso de aprendizagem trilhado pelos estudantes.
4ª etapa: Ensaio dos grupos para apresentação do teatro de fantoches. (avaliação da participação coletiva).
5ª etapa: Dramatização em forma de um teatro de sombras, a partir do tema escolhido.

Proposta de avaliação para o Teatro de Sombras:

- Criatividade e inovação na apresentação e constituição do trabalho
- Pontualidade na apresentação da atividade e entrega de trabalhos
- Organização do grupo na confecção do trabalho e divisão das tarefas
- Comportamento no momento da apresentação e participação coletiva
- Dramatização do tema escolhido (Clareza, argumentação e domínio de conteúdo)

Proposta de Atividade:

O que se segue – em primeiro lugar - é uma sugestão de atividade de conclusão para estudantes do Ensino Médio, que tem como objetivo propor perguntas que servirão para desenvolver discussões instigantes entre os educandos. Em segundo lugar, o professor que

optar por essa atividade, poderá aplicá-la, de forma independente ou complementar à Atividade 1, escolhendo o que julgar mais conveniente com o seu trabalho. Como explicamos acima, as duas atividades são independentes uma da outra, podendo o professor aplicá-las sequencialmente quanto escolher apenas uma.

Acreditamos que a experiência a seguir possibilitará momentos para que os educandos reflitam as produções artísticas midiáticas atuais traçando um paralelo com a tradição mitológica grega.

Caminhos da experiência filosófica:

Essa atividade pretende pôr em reflexão uma possível atualidade do Mito Grego, quer dizer, uma proposta de exercício imaginativo e representativo das histórias mitológicas gregas a partir de produções artísticas midiáticas atuais, mostrando que a simbologia mitológica está presente na contemporaneidade, através dos jogos, dos heróis dos quadrinhos, nos filmes, etc. A atividade pretende fazer perceber a relação entre as personagens da mitologia e os heróis dos quadrinhos e dos filmes de ação, que são bastante populares entre os jovens educandos. Em síntese, tanto na mitologia grega, quanto nos quadrinhos e nos filmes, os heróis buscam transmitir segurança, apelam à emoção, coragem e afetividade.

Nessa direção, podemos também observar que o mito na atualidade está representado por celebridades da música, esporte e da tv, pessoas carregadas de simbologia e magia, colocadas como um modelo a ser seguido. Daí a força dessas personalidades na atualidade como instrumentos de marketing.

Demarcando esse ponto que consideramos importante aos propósitos desta atividade, no passo adiante pretendemos sugestionar uma forma de problematizar a tarefa. Nesta perspectiva, sugerimos ao professor propor algumas questões a fim de permitir aos educandos realizarem um conjunto de análises, reflexões e exposições de ideias, entre outras, cabendo, ao docente, um papel de mediador do debate e da aprendizagem. Sendo assim, sugerimos questões, tais como:

- “Se os deuses e heróis gregos da mitologia existissem atualmente, seriam utilizados na publicidade?”

- “Caso fossem apresentar a propaganda de algum produto ou serviço, que tipo de publicidade seria realizada? Qual produto, os deuses e heróis divulgariam?” (Exemplo: o deus Hermes, faria propaganda dos Correios, ou de aplicativos de mensagem, ou de empresas transportadoras, etc.)

Defendemos neste trabalho de mestrado que atividades semelhantes a essa, possibilitam momentos que ultrapassam uma dimensão puramente teórica da aula de Filosofia e da rotina da escola. Esta dimensão da escola como simples teoria e retórica tornou-se tão forte entre os alunos e nas vivências da sala de aula que atividades semelhantes a essa, que exploram a ludicidade, que ocupam novos espaços da escola, proporcionam novas formas dos estudantes se relacionarem com o ensino da Filosofia e deixa para os educandos uma “herança” filosófica, isto é, ações que ajudam a despertar o interesse dos jovens estudantes e motivam o seu envolvimento com a aula de Filosofia, não simplesmente porque uma “atividade vale nota,” mas como problematização filosófica, pois promove vivências artísticas, porque permanece como registro, fica na memória, torna-se história e, desse modo, afeta a vida daqueles compartilham o momento.

Tomemos como nosso exemplo a compreensão e comparação dessa atividade teatral de Filosofia enquanto um Sileno. Isso mesmo, os Silenos, aqueles como nos afirma Hadot (2012, p.10), isto é, criaturas colocadas nas lojas dos artesãos, e que servem como cofres para guardar pequenas estátuas de deuses. Assim, tomemos a licença de estabelecer uma relação entre a atividade proposta e os Silenos esculpidos onde eram guardadas representações das divindades.

A atividade coletiva que propomos, praticada por meio de uma representação teatral, convida a uma atenção a si mesmo e para o outro. Assim, a ideia da Filosofia na proposta desta atividade é semelhante aos tesouros e belezas guardadas no interior dos Silenos, simbolizando algo que vincula a buscas incessantes pela virtude e pelo conhecimento, colocando em relevância experiências filosóficas produzidas no cotidiano da escola. Apontamos, assim, para outros modos filosóficos, que tem sentido de potência criadora e corrobora com experiências filosóficas criativas no cotidiano da vida escolar. Diante disso, esperamos ter demonstrado, portanto, estratégias e procedimentos didáticos

que possam conceber o ensino de filosofia na educação básica (e não apenas no Ensino Médio, diga-se) a partir de uma perspectiva criadora e de experimentação do pensamento.

Proposta de avaliação (Atividade 2)

Refletir os conteúdos da mitologia grega de forma dialógica, levantando questões para serem debatidas com os alunos, em forma de um plenário, a partir dos valores traduzidos nas histórias, como: bravura, virtude, coragem, poder e a sabedoria.

O professor poderá realizar perguntas que pedem o esclarecimento, explicação e definição:

- O que você entende por coragem?
- O que você entende por sabedoria?
- Ser valente e ser corajoso são coisas diferentes? Por quê?

Por fim, como defendemos nesta pesquisa, uma boa aula de Filosofia não poderá prescindir da criatividade do professor para a exposição dos temas, tratando também de assuntos de interesse dos alunos, instigando os educandos a partir de atividades e discussões.

Conclusão Final

Em páginas iniciais desta pesquisa dissemos que a nossa reflexão sobre a Filosofia e seu ensino partiu de duas motivações iniciais, a saber: uma que se referia à concepção do ensino de Filosofia como caminho para uma experiência filosófica, e outra, que surgiu de nossa experiência empírica como docente, na tentativa de oferecer um ensino de Filosofia como uma maneira de viver, o que seria para os jovens estudantes, uma espécie de "herança filosófica", a proposta de um modo de vida filosófico, que incita uma transformação significativa do educando e, também, por consequência, do educador. Em outras palavras, questionar, desenvolver a disposição de duvidar, produzir experiências de pensamento, inclusive para além dos muros da escola, incitando o estudante a não apenas discutir e escrever, mas a sentir e viver a Filosofia.

Nesse sentido, vimos até aqui defendendo a escola como um lugar privilegiado para reflexão sobre as questões que invadem a vida, como possibilidade autêntica de problematização da realidade vivida. Vimos demonstrar que a experiência filosófica estabelece-se, não apenas no esclarecimento, mas na transformação do indivíduo a partir do filosofar.

Esboçamos ao longo de todo o primeiro capítulo, passos metodológicos e procedimentos adotados para que a aula de Filosofia proporcione caminhos para a experiência filosófica do educando. O que para isso significa enfrentar condições adversas que, se não impedem, ao menos dificulta uma verdadeira experiência filosófica. Tendo em riste tal empreendimento, enfatizamos alguns problemas que se apresentam na dimensão prática do ensino e aprendizagem de Filosofia. Problemas esses que, por sua vez, surgem das conjunturas socioculturais dos educandos, como uma condição adversa ao ensino. Como vimos, acrescente-se às condições adversas, a presença da Filosofia na escola em constante ameaça, principalmente a partir da Reforma do Ensino Médio, promulgada em 16 de fevereiro de 2017 através da Lei 13.415, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96), colocando a Filosofia e a Sociologia, na redação final da lei, enquanto "estudos e práticas" (BRASIL, 2017a).

Ao definir o ensino de Filosofia como reflexão, atentamos para a burocratização da estrutura educativa e refletimos sobre a presença da Filosofia nos vestibulares e no ENEM.

Apesar de reconhecermos que a presença da Filosofia nas provas de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde o ano de 2009 tenha ajudado a fortalecer a disciplina junto à comunidade escolar, tendo as aulas de Filosofia recebido maior atenção dos estudantes, e ainda a presença da Filosofia nas provas oficiais tenha contribuindo para a efetivação da carga horária dos docentes de Filosofia, demostramos que a simples inserção da Filosofia nos vestibulares e no ENEM não possibilita garantir a qualidade das aulas e a prática de um pensamento crítico e emancipatório, ao contrário, isto é, um ensino mal conduzido pode levar a um verdadeiro desprezo à Filosofia.

Por fim, encontramos no ensino conteudista o obstáculo mais comum em nossas escolas, como condição adversa à experiência filosófica. Na terceira parte do primeiro capítulo, tratamos de condições favoráveis à experiência filosófica, como: aproximar a Filosofia do aluno, o caráter dialógico do seu ensino, a sensibilização etc. Pensamos o ensino da Filosofia como uma tarefa que desafia professores a construírem ações pedagógicas adequadas para o seu aprendizado, para que esse saber se faça significativo, levando em conta as necessidades e interesses dos alunos, promovendo um arranjo entre textos e conceitos da história da Filosofia e os assuntos comentados nos meios extraescolares para que estudantes se encontrem cada vez mais envolvidos em seu ensino e aprendizagem e alcancem, por sua vez, uma autêntica experiência do filosofar.

Enquanto professores de Filosofia, não podemos deixar de reconhecer a escola como um lugar de excelência para a educação filosófica. Mesmo diante de regras, normas, padrões, encontrando-se subordinada às leis, a órgãos de educação municipais, estaduais e federais, quer dizer, mesmo diante desses empecilhos é possível encontrar espaços para que a experiência do pensamento aconteça, principalmente, a partir das ações promovidas pelos docentes. Com isso, defendemos a importância de pensarmos o modo como o ensino de Filosofia se apresenta, questionando as suas próprias condições e possibilidades, discutindo o seu espaço institucional.

Pensamos ter, no decorrer dessa dissertação, discutido o papel do professor, refletindo acerca do que é ensinar e aprender Filosofia: Por que a Filosofia deve ser ensinada? Como ensinar e aprender Filosofia na escola? Aliás, a motivação para nossa pesquisa, como dissemos, surgiu da necessidade de repensar a prática docente, a partir da nossa própria experiência com o ensino de Filosofia, para alunos do 6º ao 9º ano do ensino

fundamental e estudantes do ensino médio, da rede particular e pública de ensino. Assim o trabalho, ora apresentado, é resultado de várias preocupações e reflexões convergentes e que, dada sua importância, motiva a problematização sobre o modo como se entende a Filosofia quando a questão é seu ensino.

Então, nos propusemos no segundo capítulo, a fazer uma reflexão do sentido da experiência, tomando como referência Jorge Larrosa, e com isto, "pensar a experiência e desde a experiência" (LARROSA, 2002, p.21). Assim, como nos assevera Larrosa (2002), a cada dia *se passam várias coisas*, vivemos diversos momentos, mas, ainda assim, nada nos acontece. Demonstramos o sentido e o valor da subjetividade na experiência, o que significa afirmar a diferença entre experimento e experiência. Enquanto um experimento é sempre repetível, ou seja, ele se dá em suas ocorrências, a experiência é sempre irrepetível e singular e, dessa forma, cada indivíduo tem a sua. Contudo, apesar da sua singularidade, a experiência produz pluralidade, pois a atividade em sala de aula é, principalmente, coletiva (leitura, dinâmica de grupo, apresentações teatrais, etc.), porém o significado da experiência é diferente para cada educando, de acordo com o período de sua vida, mas sempre se caracterizando com algo novo e surpreendente.

Em seguida, no terceiro capítulo, defendemos uma proposta de Ensino de Filosofia que atenda a um modo de viver filosófico, ou seja, como concepção de vida. Para isso, apresentamos uma fundamentação para o ensino de filosofia a partir das contribuições de Pierre Hadot (1922-2010). Esse filósofo desenvolveu grandes investigações acerca da filosofia antiga, dando ênfase às seguintes correntes filosóficas: estoicismo, epicurismo e neo-platonismo. Nessa direção, a principal proposta da filosofia hadotiana, reside no fato de mostrar a relação que existia entre a Filosofia e a vida na antiguidade, afirmando que o objetivo de toda escola filosófica era criar uma forma de viver e morrer. Aprendemos com o pensamento de Hadot; esse pensador contribuiu para a proposta de investigação que empreendemos em nossa pesquisa. Ora, o que defendemos para a Filosofia e seu ensino, não é apenas afirmar os aspectos teóricos, mas, sobretudo, envolver os estudantes em um modo de viver filosófico, se constituindo como sujeitos. Diferente da abordagem acadêmica, Hadot demonstrou que a Filosofia é acima de tudo um modo de vida, e que para atingir o ideal proposto era necessário *áskesis*, palavra grega cujo significado é "exercício" ou "prática", capaz de transformar o indivíduo.

Nesse sentido, abordamos Sócrates em nossa pesquisa, pois representava, não de forma exclusiva, mas pela força de sua Filosofia, a figura do filósofo. Segundo Kohan (2011), "Se há algo que Nietzsche destaca em sua leitura de Sócrates são os efeitos pedagógicos de um tipo de vida". Sem dúvidas e nisso reside uma das suas peculiaridades marcantes, o filósofo grego, buscou e viveu a Filosofia de forma prática, exerceu uma vida dedicada ao exame filosófico, pensando de modo crítico o cotidiano, questionando os valores e aqueles que eram considerados os poderosos do seu tempo.

O autor e professor Walter Omar Kohan, em seu livro *"Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia,"* intitula, Sócrates, como o primeiro professor de Filosofia. Segundo o autor, era através do diálogo que o filósofo grego convidava seus companheiros a uma autocompreensão de si mesmos e, consequentemente, a modificarem suas atitudes.

Não se pode renunciar à história da filosofia ou menosprezar sua importância, mas defendemos um ensino de Filosofia que não esteja centrado no conteúdo, mas no fazer filosófico em sala de aula, levando o educando a experimentar ele mesmo o texto filosófico, o que seria propor aos estudantes um convite ao pensamento.

Também trouxemos para o diálogo, Rancière, a partir da obra *"O Mestre Ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*". Para ele, como demostramos, os estudantes, enquanto caminhantes em direção à aprendizagem, poderiam obedecer à vontade do mestre, sem, entretanto, submeter-se à sua inteligência. Nesse registro, dada a sua importância, reconhecemos a competência do professor de Filosofia, pois é do mestre a responsabilidade de selecionar conteúdos, textos e estratégias didáticas para serem colocadas em aprendizagem. Em outras palavras, é o docente que, sobremaneira, conhece a história da Filosofia, concebe o potencial filosófico das suas aulas, e, a partir da sua experiência, análise das turmas e estudantes, consegue traçar bons caminhos para o filosofar, cuja característica é criar, produzir, inventar novos saberes e novas práticas, convidar o estudante a participar etc. Por isso que aqui defendemos um ensino de Filosofia enquanto caminho para a experiência filosófica, o que corresponde à instauração de novas formas de ser no mundo, imprimindo ao exercício do filosofar uma característica transformadora e criativa, o que enfatiza a dimensão prática do filosofar e, consequentemente, de fazer Filosofia em sala de aula.

Como demostramos, é, portanto, parte de uma educação filosófica e uma problemática do ensino da Filosofia, pensar procedimentos e estabelecer momentos capazes de instrumentalizar os estudantes a desenvolverem o pensamento reflexivo e crítico, atitudes de autoconhecimento e de autocuidado. Dessa forma, reverter a perspectiva conteudista de se ensinar Filosofia como a principal forma de trabalho educacional e filosófico com os educandos, mas buscando uma aprendizagem dialógica e lúdica, que tenha como objetivo, fazer com que os estudantes também se divirtam e, ao mesmo tempo, encontrem elementos conceituais para que possam perceber um problema e enfrentá-lo de modo filosófico, buscando delinear as noções da Filosofia como um modo de vida.

Em síntese, é possível inspirar e encorajar a Filosofia como um modo de vida nas escolas. Assim buscamos um ensino de Filosofia que seja caminho de transformação, através de uma educação filosófica, isto é, visando a autonomia e a emancipação do indivíduo. Para isso, é fundamental que, professores e alunos, estejam abertos ao novo e valorizem a experiência vivida pelas pessoas, trazendo sempre a tradição filosófica como recurso para a reflexão. Tudo isso desperta para a instrumentalização da capacidade crítica do educando, transformando a aula de Filosofia em momentos de uma subjetiva e original experiência filosófica.

Por último, podemos reconhecer o lúdico como parte importante do processo de ensino, capaz de inspirar o potencial criativo dos jovens estudantes, tornar a aula um momento esperado, uma oportunidade de agir e pensar corporalmente. Por isso, tivemos um especial cuidado de ofertar propostas de atividades, dinâmicas e exercícios que ajudassem a conectar a prática do dia a dia escolar com a reflexão filosófica. São propostas para sala de aula que respondem ao caráter prático do docente de Filosofia, como, por exemplo, pensar propostas de atividades que atendessem aos reduzidos tempos semanais de aula de Filosofia nas escolas, potencializando a troca de experiências entre os educandos, atraindo a Filosofia para um público jovem, proporcionando a aula de Filosofia como lugar da experiência filosófica.

Ajudando a conectar, do ponto de vista da metodologia, a reflexão sobre a Filosofia e seu ensino, o *Portfólio Filosófico: A experiência filosófica através das dinâmicas de grupo e atividades em sala de aula*, são os resultados práticos obtidos na pesquisa e produto didático dessa dissertação de mestrado. Oferecemos dinâmicas de grupo e

atividades que possam ser aplicadas pelos professores com suas turmas. Assim, por exemplo, as dinâmicas de grupo e atividades encontradas no produto didático dessa dissertação de mestrado, se apresentam como exercícios de reflexão, que capacita o educando para o debate aberto, para a confrontação de ideias, para o questionamento dos valores e das verdades estabelecidas e para o não conformismo diante das situações impostas.

Ao procurar responder à pergunta sobre “Qual filosofia ensinar?” “Como fazê-lo?”, desenvolvemos nosso trabalho de forma a gerar novos processos de ensino-aprendizagem filosóficos, procurando despertar novas possibilidades de se fazer e viver a Filosofia na escola. Por fim, esperamos que o presente trabalho possa contribuir com futuras pesquisas no campo do ensino de filosofia e na prática docente nas aulas de Filosofia. Pretendemos continuar nossa pesquisa discutindo e inspirando práticas da Filosofia como um modo de vida, buscando articular a teoria sobre o ensino de Filosofia e, ao mesmo tempo, alimentando a Filosofia como maneira viver para os jovens estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAS, Sérgio. **Proposta de trabalho e ensino de Filosofia: especificidade das habilidades; eixos temático-históricos e transversalidade** – São Paulo: Moderna, 2012.

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

Apologia de Sócrates / Xenofonte. As nuvens / Aristófanes; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; traduções de Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. — 4.ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARAÚJO, Felipe; CEPPAS, Filipe. A aula de filosofia como oficina de criação. **Revista Ideação**, 2018.

ASPIS, Renata Pereira Lima (2012). Criar saídas e um ensino de filosofia. **ETD - Educação Temática Digital**, 14(1), 199-215. Disponível em: https:// nbn-resolving.org/. Acesso em: 22/09/2020.

ASPIS, Renata Pereira Lima. Do ensino como re-existência: estar fora e dentro ao mesmo tempo. viajar sem sair do lugar. **Revista Fermentario**, v. 2, n. 7, 2013.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 305-20, 2004.

BAPTISTA, A. J. **Sócrates e o ensino da filosofia: indo além do simples questionamento**. 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Portal do Mistério da Educação**, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23/03/ 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 23/03/ 2019.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23/03/ 2019.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de Setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 23/03/ 2019.

BRASIL. **Novo Ensino Médio — DÚVIDAS**. Portal do Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_09. Acesso em: 23/03/ 2019.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. 3ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2006.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org.). **Filosofia e Formação: Estudo e Ensino**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. v.1

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófic**o. Tradução de: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COMTE-SPONVILLE, André. **O amor à solidão.** São Paulo: Editora Martins Fontes – selo Martins, 2016.

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

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia:** Dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COLEÇÃO OS PENSADORES. **Defesa de Sócrates / Platão. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates; Apologia de Sócrates/Xenofonte. As nuvens/Aristófanes.** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski, São Paulo: Nova Cultural, 4. ed., 1987, p. 8.

DE OLIVEIRA, Paula Ramos. **Filosofia para a formação da criança**. Cengage Learning Editores, 2004.

DELEUZE, Gilles. **A Ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DIAS, Rui Grácio Souza (s/d). **Ensi(g)nar filosofia?** Disponível em: http://docplayer.com.br/87097337-Ensi-g-nar-filosofia-rui-gracio-e-sousa-dias.html. Acesso em 29/05/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

FORTUNA, Marlene. **Dioniso e a Comunicação na Hélade**. Editora Annablume, 2005.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALLO, Sílvio. Chegou a hora da Filosofia. **Revista Educação**, v. 116, 2011.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Ensinar filosofia. Um livro para professore**s. São

Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. O. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, p. 174-196, 2000.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no ensino médio**. Editora Vozes, 2000.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. S. Paulo: Cia das Letras, 2000

HADOT, P (2002). **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Trad. F. F. Loque e L. Oliveira

HADOT, P. (2012). **Elogio de Sócrates.** Trad. F. F. Loque e L. Oliveira (1.ª ed. Francesa, 1998).

HADOT, Pierre. **Elogio da Filosofia Antiga**. Tradução Flávio F. Loque; Loraine Oliveira. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HADOT, Pierre. **O que é Filosofia Antiga**. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HADOT. Pierre. **A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson.** Tradução de Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: É Realizações , 2016.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

KOHAN, Walter Omar. **Fundamentos à prática da filosofia na escola pública**. In: Kohan,

KOHAN, Walter Omar. **Infância Estrangeiridade e Ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a Educação: o enigma da Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Pensadores & Educação)

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Alvaro. **Filosofia na escola pública**. Editora Vozes, 2000.

KOHAN, Walter; WOZNIAK, Jason. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 191-206, 2011.

KOHAN, Walter. **Ensino de filosofia: Perspectiva**. Autêntica, 2017.

KOHAN, Walter. **Omar. Infância Estrangeiridade e Ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de Educação,** n. 19, p. 20-28, 2002.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 12.ed - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

NAVIA, Ricardo. **Ensino médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países**. Filosofia: caminhos para o ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PLATÃO. **Apologia à Sócrates**. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. (Coleção os Pensadores)

PLATÃO. **Defesa de Sócrates.** Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Abril, 1972

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universidade do Pará, 2011.

RANCIÈRE, Jacques**. Cinco lições sobre a emancipação intellectual**. Tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: auténtica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.