PIBID NA ESCOLA

OFICINAS DIDÁTICAS DE FILOSOFIA

CÉLIA MACHADO BENVENHO

NELSI KISTEMACHER WELTER

ROBERTO SARAIVA KAHLMEYER-MERTENS

Organizadores

unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Célia Machado Benvenho
Nelsi Kistemacher Welter
Roberto S. Kahlmeyer-Mertens
Organizadores

PIBID NA ESCOLA
Oficinas Didáticas de Filosofia

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

EDITORA Evangraf LTDA.

Porto Alegre, 2016

© Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Unioeste.
Todos os direitos reservados. – 2016

Revisão:
Os autores.

Produção Gráfica e impressão:
Evangraf - (51) 3336.2466

Conselho Editorial:
Antonio Sidekum (Ed. Nova Harmonia), Arthur Blasio Rambo (UNISINOS),
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL), Danilo Streck (UNISINOS),
Elcio Cecchetti (UFSC e UNOCHAPECÓ), Ivoni R. Reimer (UCG),
Luís H. Dreher (UFJF), Marluza Harres (UNISINOS),
Martin N. Dreher (IHSL e CEHILA), Oneide Bobsin (Faculdades EST),
Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha),
Rosileny A. dos Santos Schwantes (UNINOVE).

Apoio Financeiro:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Realização:
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR
E-mail: pibid@unioeste.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra,
por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia,
dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P584 PIBID na escola : oficinas didáticas de filosofia / Célia Machado Benvenho, Nelsi Kistemacher Welter, Roberto S. Kahlmeyer-Mertens, organizadores. – Porto Alegre : Evangraf : Unioeste, 2016.
128 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7727-820-6

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Escolas - Oficinas didáticas. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Benvenho, Célia Machado. II. Welter, Nelsi Kistemacher. III. Kahlmeyer-Mertens, Roberto S.

CDU 1:37
CDD 100

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

Agradecimentos

Agradecemos o apoio fundamental e motivador da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Coordenação geral do projeto PIBID-UNIOESTE, de todas as Escolas de Toledo conveniadas ao nosso Programa e de quem mais, direta ou indiretamente, contribuiu na realização da presente publicação. A esses penhoramos, também, nosso empenho em continuar o trabalho por qualificar a filosofia que se faz na sala de aula: *nosso ofício e cantinho no mundo.*

Sumário

APRESENTAÇÃO
Célia Machado Benvenho, Nelsi Kistemacher Welter e Roberto S. Kahlmeyer-Mertens.....7

O EXISTENCIALISMO E O CONCEITO DE *RESPONSABILIDADE* NO PENSAMENTO DE JEAN-PAUL SARTRE
Carine Ane Jung, Maiara Graziela Nardi, Pâmela A. Elger e Patricia Joca Martins.....19

NOÇÕES DE CIDADÃO E CIDADANIA NA *POLÍTICA* DE ARISTÓTELES E SUAS RELAÇÕES COM A ATUALIDADE
Cristiane Regina Cemin, Ana Carolina Alves, Heloise Rosman, Janete Lorenzi e Lionel Garbin Lopes.....37

ESTADO DE NATUREZA *VERSUS* ESTADO CIVIL
Sandra Patrícia Smaniotto, Ariana de Oliveira Jacome, Beatriz de Oliveira Gonçalves, Letícia Nunes Goulart, Lucas Paiva Scussiato, Marcos Rodrigues Galvão e Oscar Henrique de Souza e Filho.....49

ROUSSEAU E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA COMO AÇÃO TRANSFORMADORA DA REALIDADE ESCOLAR
Sandra A. Nascimento Souza, Geraldo Guido Moreira, Graceli Teresinha Vendruscolo Araújo, João Alberto Guerrezi, Medéia Lais Reis, William Alcantara e Joel Elias Rosman.....59

MAQUIAVEL, A POLÍTICA E O PODER
Marcia Cristina Rodrigues da Silva, Evilen Godói, Renato Júnior Machado e Wilson do Nascimento Rodrigues.....77

EM BUSCA DA BELEZA NO *HÍPIAS MAIOR* DE PLATÃO
Vilma Ramos Pereira Soares, Angélica de Fátima de Almeida Lara, Cristiane Xavier Candido, Giovani Aguiar, Jackison Roberto dos Santos P. Junior, Michel Hilbig.....89

DESCARTES E A *DÚVIDA HIPERBÓLICA*
Dinael Alves Ramos, Andressa dos Santos Cizini e Eli Schmittke.....99

CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO EM BERKELEY – IDEIAS DE VISÃO E IDEIAS DE TATO
Gilberto Neske, Diellen do Nascimento Alves, José Luiz Giombelli Mariani, Francielle Festner dos Santos, Guilherme Gonçalves Ribeiro e Kimberly Dinnebier Bandeca.....113

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES.....127

Apresentação

Célia Machado Benvenho (org.);
Nelsi Kistemacher Welter (org.);
Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (org.)

Se relancearmos o olhar por sobre a história recente da educação brasileira, não será difícil constatar que relativamente poucas foram, até aqui, as iniciativas de estimular o desenvolvimento de habilidades e competências no docente em formação. Tal débito certamente se mostra em toda sua severidade quando está em jogo o amparo pedagógico e material à formação desses em cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior (IES) de nosso país. O quadro se agravaria ainda mais se circunscrevermos nossa análise à formação do docente em *filosofia*, disciplina que apenas recentemente se tornou obrigatória no Ensino Médio, criando uma demanda extraordinária por capacitação de docentes para atuar nesse importante segmento.

Foi também em período relativamente recente que as políticas educacionais em nosso país atentaram para a necessidade de valorizar e aperfeiçoar a formação das licenciaturas. A criação do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID*, vinculado à Fundação CAPES, constitui, assim, um empreendimento sem precedentes na história de nossa educação.

Sem nos estendermos aqui em uma apresentação formal do referido Programa, noticiamos apenas que o PIBID incentiva (inclusive fomentando com bolsas) a formação dos licenciandos, promovendo um contato mais intenso desses com o ambiente e os atores das escolas da rede pública de ensino. Para

tanto, os discentes são capacitados a uma inserção privilegiada no contexto escolar, em meio ao qual desenvolvem atividades didático-pedagógicas supervisionadas por um professor do segmento da educação básica.

Após esta nota sumária sobre o PIBID, afirmamos estar convencidos de que este cumpre a tarefa de: estimular a formação de docentes em nível superior para a educação básica; reverter o quadro de desinteresse que, por vezes, deprime a carreira docente implicando em sua não profissionalização; elevar o nível da formação mais elementar dos matriculados em cursos de licenciaturas em diversas áreas; estreitar os laços entre a IES e a escola pública e, porque não dizer, promover uma atualização dos princípios e métodos dos professores que, em atuação na escola básica, (re)aprendem na medida em que desenvolvem um trabalho de co-formador do discente sob sua supervisão.

Esses objetivos, tal como expressos, poderiam ser considerados ainda genéricos e, por mais que delineiem a *missão* do Programa, não seriam exequíveis sem que cada licenciatura, guardando as peculiaridades de seus cursos e matérias, desenvolvessem estratégias para viabilizar coerentemente suas metas específicas. Este encaminhamento – que em muitos cursos poderia ser facilmente dado por meio de uma instrumentalização pedagógica e didática – se torna um problema e, mesmo, um desafio, quando a iniciação à docência em questão se refere a um curso de *filosofia*.

Em filosofia (cujos conteúdos são por excelência teóricos e o *habitus* é invariavelmente crítico) seria impraticável uma iniciação docente que se operasse por meio de um didatismo ou que recorresse às práticas pedagógicas que ensejassem qualquer outro traço de mecanicismo. Assim, desde que assumiram a coordenação do subprojeto PIBID-Filosofia da *Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE* (*Campus* de Toledo), em 2014, seus coordenadores de área entenderam que uma iniciação à docência em filosofia precisaria resguardar o horizonte do teórico e, mesmo que transmitindo os saberes e práticas necessários à educação em sala de aula, tal aprendizagem

não poderia negligenciar sua vocação reflexiva. Foi com isso em vista que a coordenação do PIBID-Filosofia da UNIOESTE, adotou para si a premissa de uma iniciação à docência crítico-reflexiva ou, como muitas vezes se falou na intimidade de nosso grupo: *um PIBID pensado*!

Sem que nossas palavras de ordem venham sugerir qualquer presunção frente aos subprojetos de caráter mais técnico (ao exemplo, os das ciências ditas exatas), a proposta de um PIBID pensado foi, ao contrário, modesta ao ponto de reconhecer a insipiência de seus bolsistas ID (Iniciação a Docência) e a real necessidade de ampará-los com as condições teóricas e metodológicas para que os discentes, em sua iniciação, dispusessem daquilo que Philippe Perrenoud (2002) chamou, em seu *A prática reflexiva no ofício de professor*, de uma "razão pedagógica", esta que qualificaria suas atividades em classe junto ao professor supervisor na escola. Deste modo, palestras de capacitação; atividades de leitura dirigida pelo supervisor; elaboração e apresentação de seminários com temas referentes à interface filosofia e ensino; debates sobre conteúdos epistemológicos sobre educação e *aplicação de oficinas didáticas nas escolas* fizeram parte do plano de atividades do ano letivo de 2014.

A tarefa de fazer uma iniciação à docência atenta ao componente reflexivo da formação tornou-se ainda mais desafiadora depois que o Colegiado de Filosofia da UNIOESTE deliberou por implementar mudanças significativas no Projeto: ampliar o número de vagas de vinte e quatro para quarenta e oito vagas, estender o raio de atuação do projeto para oito escolas favorecendo, consequentemente, a participação de um maior número de professores-supervisores (isso também resultou na necessidade de se ter mais um coordenador de área no programa, passando, assim, a ser três, a partir de 2014). Se tal decisão, em um primeiro momento, gerou alguma ansiedade coletiva, em poucos meses de atividades, o programa, em novo formato, já colhia resultados de êxito para responder positivamente às expectativas do referido Colegiado, corroborando o quanto teria sido acertada a decisão outrora tomada. Desse modo – podemos agora avaliar – muito mais do que apenas um

incremento do número de bolsas, conquistamos a oportunidade de ampliação da participação de acadêmicos de licenciatura, professores do Ensino Médio e dos próprios professores do curso de Filosofia da UNIOESTE. Isso porque, além de termos, com tal medida, mais acadêmicos contemplados pelo Programa de Iniciação à Docência (contando, inclusive, com o incentivo da bolsa de estudos), possibilitou-se maior intercâmbio entre a universidade e as escolas da rede pública estadual de Toledo, já que o Programa se volta à atuação direta nesses espaços. Ressalta-se, assim, que a ampliação do número de escolas envolvidas no projeto proporciona melhor integração de aproximadamente cinquenta por cento das instituições que atendem turmas de Ensino Médio através da rede pública em todo o município.

Atualmente, o PIBID-Filosofia da UNIOESTE opera em cinco escolas de bairros periféricos e em três escolas da região central do município de Toledo - PR. São elas: Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, no Loteamento São Francisco (com mais de mil alunos do Ensino Fundamental e Médio); Colégio Estadual Senador Attílio Fontana, na Vila Pioneira (que atende a mais de mil alunos); Colégio Estadual Jardim Europa, no Bairro Santa Clara IV (contando com mil e duzentos alunos); Colégio Estadual Novo Horizonte, no Jardim Coopagro (com novecentos e vinte alunos); Colégio Estadual Jardim Porto Alegre, no bairro Jardim Porto Alegre (com quase mil e trezentos alunos); Colégio Estadual Luiz Augusto Morais Rego, no Centro (atendendo a mais de mil e cem alunos); Colégio Estadual Dario Vellozo, no Centro (com mais de mil e quatrocentos alunos) e Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, no Jardim La Salle (com cerca de mil alunos).

A atuação nessas oito escolas oportuniza que oito equipes mistas – formadas por acadêmicos do primeiro ao quarto ano da licenciatura – atuem em oito realidades diferentes, contando com a atuação formativa de oito professores supervisores. Como o sistema adotado é o de rodízio, ou seja, os acadêmicos de iniciação à docência atuam em diferentes escolas a cada ano, e os grupos são alterados, ocorre a possibilidade de que o acadêmico em

formação vivencie situações e realidades diversas, além de que trabalhe com equipes distintas.

Destacamos aqui a importância do envolvimento dos professores da rede pública, que assumem uma tarefa ativa na formação de futuros profissionais, além de terem a oportunidade de desenvolver novas técnicas e métodos de trabalho e estudar temas ligados à filosofia e à educação, e que, ademais, de algum modo "retornam para a universidade", promovendo a aproximação da realidade por eles vivenciada com o espaço acadêmico, espaço constante de pesquisa e reflexão e responsável pela formação de novos profissionais que possivelmente atuarão nas escolas públicas.

É importante, ainda, ressaltar que a atuação do PIBID nas escolas é planejada pelos coordenadores, juntamente com os supervisores e a partir das sugestões propostas pelos acadêmicos que nelas atuaram. As atividades na escola têm, sobretudo, um caráter mais prático, acompanhado da inquietação em garantir aos acadêmicos licenciandos o convívio com a comunidade escolar, o reconhecimento da estrutura e da equipe pedagógica, mas, sobretudo, que possam acompanhar o trabalho do professor e estabelecer o contato com os alunos do Ensino Médio, com o intuito de intervir no ambiente escolar. Com esse propósito, de planejar a atuação e intervir no ambiente escolar, que são desenvolvidas as oficinas didáticas de filosofia para as turmas de Ensino Médio.

Após essas considerações, que tiveram o deliberado propósito de apresentar o programa PIBID, seus contextos de atuação e nosso Subprojeto de Filosofia, declaramos que a presente publicação tem como objetivo a divulgação de um produto resultante de nossas atividades.

Tal livro reúne um conjunto de relatos de experiência das já mencionadas oficinas didáticas que nossos bolsistas ID desenvolveram num trabalho de grupo e aplicaram nas escolas conveniadas sob orientação dos professores supervisores e dos professores coordenadores do Projeto PIBID-Filosofia UNIOESTE. A proposta de trabalho dessas oficinas – comum a todos os

trabalhos que aqui se apresentam – intentava primordialmente dois objetivos: a) desenvolver novas metodologias de trabalho com a filosofia no Ensino Médio e b) incluir o trabalho com os textos filosóficos primários nas aulas de Filosofia.

Para atingir os mencionados objetivos, cada grupo escolheu um texto de um filósofo, contido na *Antologia de textos filosóficos*. Assim, o Capítulo da *Antologia* dedicado a Sartre, que contém a conferência "O existencialismo é um humanismo" desse filósofo francês, foi escolhido pelo grupo do Colégio Estadual Senador Attílio Fontana, que desenvolveu, sob o título de *O existencialismo e o conceito de responsabilidade no pensamento de Jean-Paul Sartre*, a temática da responsabilidade à luz da filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre. O Capítulo sobre Aristóteles no livro-texto foi adotado pela equipe do Colégio Estadual Morais Rego e, a partir de excertos da obra "Política", o grupo conjugou a filosofia grega antiga com o intuito de problematizar: *Noções de cidadão e cidadania na política de Aristóteles e suas relações com a atualidade*. A equipe de bolsistas ID do Colégio Estadual Dario Vellozo, em acordo com seu respectivo supervisor, optou pelo Capítulo sobre Thomas Hobbes; com base em extratos da obra "Leviatã", explorou-se noções caras à filosofia política moderna numa oficina cujo relato *Estado de natureza* versus *estado civil*. O título *Rousseau e a participação política como ação transformadora da realidade escolar* nomeia a oficina do grupo PIBID atuante no Colégio Estadual Novo Horizonte. Tal oficina, apoiada em passagens do "Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens", ressalta conceitos fundamentais do pensamento político moderno, tentando uma articulação dos mesmos com a realidade escolar. Ocupando-se igualmente do tema da política, o Colégio Estadual Jardim Europa, tomou o Capítulo sobre Maquiavel para desenvolver sua oficina. Debruçando-se sobre os "Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio", a oficina ali aplicada contemplou temas como a política, a força e o poder. A filosofia moderna também ocupou a pauta dos "pibidianos" do Colégio Estadual Jardim Porto Alegre, após trabalharem sobre o texto

"Meditações de filosofia primeira", o grupo se ocupou de um importante conceito metódico do pai da filosofia moderna. O resultado desse esforço é o relato intitulado: *Descartes e a dúvida hiperbólica*. O empirismo inglês teve seu lugar reservado na oficina apresentada no Colégio Presidente Castelo Branco (PREMEN). Com esta, o grupo de licenciandos preparou e ministrou atividade que buscou pensar o conceito de conhecimento nas obras "Ensaio para uma nova teoria da visão" e sua "Teoria da visão defendida e explicada" de George Berkeley. O resultado desse trabalho em conjunto se chama: *A concepção de conhecimento em Berkeley – Ideias de visão e ideias de tato*, e é com este que encerramos nosso livro.

No tocante à metodologia de trabalho comum a todas as relatadas oficinas de filosofia para o Ensino Médio, trata-se de uma questão de grande preocupação, tanto por parte dos acadêmicos, futuros professores de filosofia, como para os cursos de licenciatura em filosofia e, consequentemente, para o próprio PIBID. Afinal, *há uma metodologia específica e adequada para se ensinar filosofia no Ensino Médio? O que deve ser priorizado: temas, problemas, conceitos? O que se ensina quando se ensina filosofia?*

Embora ainda haja discussões acerca da tradicional oposição entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, não vemos isso como empecilho para que o ensino de filosofia se efetive de fato no Ensino Médio. O que não significa que não existam as duas atividades, mas considera-se que no trabalho com alunos do Ensino Médio as duas coisas podem e devem acontecer sem que uma invalide a outra, dependendo do tipo de trabalho realizado.

No entanto, dependendo do tipo de formação que os professores de filosofia tiverem, acreditamos que esta oposição poderá ser reforçada e até torná-la excludente, por isso a importância de se discutir a formação desses professores, preservando a correlação entre as competências propostas para a graduação e aquelas que se esperam em relação ao estudante de Ensino Médio. Esta preocupação já aparece nas "Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" (doravante OCNEM), na parte que trata da filoso-

fia, em que reforçam a necessidade da Filosofia ser tratada como disciplina obrigatória no Ensino Médio como condição para contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante, mas também alerta para o desafio que essa mudança implica para que ocorra um ensino de qualidade, tais como o estabelecimento das condições adequadas para sua presença como disciplina e a garantia de recursos materiais e humanos.

Acredita-se ser possível um ensino de filosofia de qualidade no Ensino Médio quando os professores que atuarão neste nível forem preparados também para esta prática, que eles mesmos vivenciem em sua formação experiências filosóficos, que aprendam por meio de atividades reflexivas. "Uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua" (OCNEM, 2006, p. 17). Desta forma, destaca as OCNEM, para que a aprendizagem filosófica seja autenticamente formativa, não pode deixar de ser integral, o que implica em se preocupar tanto em incluir os textos, conceitos e as teorias filosóficas em seu trabalho, ao mesmo tempo em que não pode deixar de lado os procedimentos e as atitudes.

De acordo com Renata Aspis, ao tomar a filosofia como uma atividade, nos colocamos além do clássico debate entre Kant e Hegel, "pois nos remete para uma dimensão em que o processo não se separa do produto; um só pode ser tomado com o outro e pelo outro" (ASPIS, 2009, p. 37), ou seja, só se aprende filosofia quando se experimenta, quando se pratica a atividade filosófica. Os estudantes devem passar pela experiência de lidar com a filosofia, para que possam pensar filosoficamente. "Se a filosofia consiste em uma atividade, e mais, uma atividade criadora, ela não pode contar com a passividade dos estudantes e meramente descortinar frente a eles um universo de saberes" (ASPIS, 2009, p. 41). Por isso, Aspis insiste na ideia de que a aula de Filosofia seja como um laboratório, ou uma oficina em que se possibilitem verdadeiras experiências filosóficas.

Percebe-se uma defesa da ideia de uma filosofia problematizada, engajada e contextualizada. Em vista disso, espera-se do docente de filosofia que provoque nos seus educandos a reflexão filosófica, por meio de questionamentos, resolução de problemas, debates e análises de textos filosóficos, levando-os, sobretudo, a pensar de forma crítica e independente.

Há práticas em que não se distingue a atividade filosófica do ensino de filosofia, mas que se completam. A tarefa do professor é ensinar, mas ensinar é concebido como um ato no qual o professor introduz os estudantes numa prática na qual é especialista: a da pesquisa e da produção filosóficas. O professor coloca uma questão filosófica, a problematiza, mostra seus antecedentes, orienta bibliografias, apresenta seu próprio trabalho, seus limites, convida à discussão. Com certeza o professor ensina filosofia, mas também a está produzindo. O ensino é uma parte da atividade filosófica (OBIOLS, 2002, p. 99).

No entanto, constata-se uma grande distância entre os campos de formação e os campos de atuação. O que vemos ainda hoje, na maioria das salas de aula, são reproduções em escala menor, das práticas que formaram o professor, ou mera reprodução do que já foi dito, sem qualquer relação com a vida dos alunos, sem preocupação com sua formação. Há um conflito grande entre o que se deve ser ensinado, os conteúdos que devem ser repassados aos alunos e o que realmente é útil para a sua formação.

Os conteúdos ou os conceitos filosóficos devem servir como um ponto de partida para um diálogo, apoio, fundamentação, mas jamais constituir o objeto de estudo. Não é conhecendo e repetindo o que determinado filósofo falou sobre a felicidade ou outro tema relacionado à nossa existência que encontraremos uma resposta ou uma explicação para a infelicidade humana, por exemplo. As conclusões a que o filósofo chegou acerca da felicidade devem ser o mote ou o elemento norteador de uma discussão que terá como objetivo encontrar possíveis respostas ou explicações para tal questão.

Movidos por esta preocupação, propusemos, como estratégia de trabalho para as oficinas didáticas, a divisão das mesmas em quatro momentos didáticos: sensibilização ou mobilização, problematização, investigação e criação de conceitos, não só por acreditarmos nesta estratégia de trabalho, mas por verificar as dificuldades em executá-la por parte significativa dos professores de Filosofia no Ensino Médio.

A Sensibilização tem a função de mobilizar o estudante em direção à problemática a ser examinada, quebrar a obviedade das coisas, sem, no entanto, necessariamente recorrer a um conteúdo filosófico. O cuidado que se deve ter é de não banalizar o tema e nem permitir que a problemática se resolva de forma imediata e sem recursos filosóficos. A problematização é o ponto de partida da experiência filosófica, é o momento em que ocorre a transformação do tema em problema; assim, identifica-se o problema e incita o pensar sobre ele, mas agora tendo como apoio os textos filosóficos. É importante ressaltar o papel relevante que tem o professor de Filosofia nesta etapa, que assume o papel de questionador, que pergunta e ensina a perguntar a fim de que o problema filosófico seja de fato identificado e se torne novamente um problema a ser investigado, agora pelo aluno (ASPIS, 2009, p. 86). O terceiro momento, da Investigação, caracteriza-se pela busca de soluções aos problemas filosóficos identificados anteriormente. É a busca de ferramentas conceituais na história da filosofia. O estudo, nessa etapa, consiste na compreensão filosófica do problema e na determinação dos conceitos-chave e das principais tensões que o problema contém. Essa etapa precisa necessariamente de textos filosóficos que discutam a questão e a delimitem. Neste contexto, é fundamental o uso do texto do filósofo ou um recorte de texto. O último momento, a Conceituação, é a etapa central da proposta, o coroamento da experiência filosófica, em que se apresentam as possíveis soluções da questão ou os encaminhamentos conceituais alcançados. É também chamado de momento de síntese, em que se recapitula o caminho percorrido e se toma consciência do que conquistou; momento das sínteses das instâncias de aplicação e de avaliação das aprendizagens de ensino.

É preciso que as aulas de Filosofia oportunizem a prática filosófica, esta entendida como um diálogo com os alunos, com os filósofos e com a filosofia mesma, fazendo da aula de Filosofia algo essencialmente produtivo, pois propiciará pesquisa e produção filosóficas. Como diz Obiols (2002, p. 99), "o ensino é apenas uma parte da atividade filosófica, pois através de sua prática o professor ensina filosofia, mas também a está produzindo. Se bem feito, o ensino promove ou facilita a aprendizagem filosófica". Talvez assim seja possível a superação do dualismo instaurado no ensino de filosofia, pois este desenvolverá uma prática nos estudantes, na medida em que ao se ensinar filosofia também se produzirá filosofia.

É com esse intuito, de tornar as aulas de Filosofia um ambiente propício para a experiência filosófica e, ao mesmo tempo, propor material alternativo de trabalho a ser utilizado pelos professores de filosofia, que foram desenvolvidas as oficinas didáticas de filosofia, e, com orgulho a Coordenação do PIBID-Filosofia UNIOESTE publica esses relatos de experiência que divulgam o saldo parcial das atividades do nosso Programa no ano-base de 2014. As atividades aqui declaradas, longe de se pretenderem "prestação de contas", se querem mais como registro de uma iniciativa (incluindo as indicações dos acertos e percalços que certamente testemunham a maturação de um trabalho de grupo e, como não poderia deixar de ser, dos indivíduos que o integram). A principal motivação, entretanto, de publicar essas experiências *singulare tantum* é o anseio de que esses modestos sucessos possam servir, se não de parâmetros, pelo menos de estímulo para aqueles que, comprometidos com a prática pedagógica (estejam ou não inscritos num programa de iniciação à docência), possam, a partir de nossos passos, traçar melhor os seus próprios rumos a uma iniciação à docência reflexiva, como em nosso *PIBID pensado*.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R. L. ; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia:** um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

_____. **O professor de filosofia:** o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832; acesso em: 18/10/2013.

BENVENHO, C. M.; COMINETTI, G. P; PORTELA, L. C. Y. (Org.) **16 aulas de filosofia para o ensino médio:** Descartes, Hume, Platão, Aristóteles. Porto Alegre: Evangraf; Paraná: UNIOESTE, 2015.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 3, 2006. Disponível em: hTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf.; acesso em 17/06/2015.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

GALLO, S. & KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000. Vol. VI.

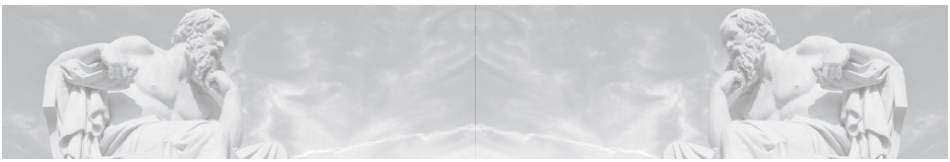
GALLO, Sílvio. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo *et al.* (orgs.). **Filosofia e Ensino em Debate.** Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MARÇAL, Jairo (org.) **Antologia de Textos Filosóficos.** Curitiba: SEED – Pr., 2009. - 736 p.

OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Filosofia para a Educação Básica**. Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf. Acesso em 15/06/2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.



O existencialismo e o conceito de responsabilidade no pensamento de Jean-Paul Sartre[1]

Carine Ane Jung[2]
Maiara G. Nardi
Pâmela A. R. C. Elger
Patrícia J. Martins[3]
Colégio Estadual Senador Attílio Fontana

PALAVRAS-CHAVE: Existencialismo; subjetividade humana; responsabilidade.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo se caracteriza como uma descrição da experiência de elaboração e aplicação de uma oficina didático-pedagógica de filosofia para estudantes do 2º ano do Ensino Médio. A oficina de filosofia ministrada pretendeu apresentar aos estudantes da Educação Básica a filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre, a partir da leitura de fragmentos extraídos da obra *O existencialismo é um humanismo* (1952). Este texto faz parte da coletânea de textos clássicos reunidos na *Antologia de textos filosóficos* publicada pela Secretaria de Estado da

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.
2 Bolsista PIBID de supervisão à docência do subprojeto filosofia do Campus de Toledo.
3 Bolsistas PIBID-Filosofia, UNIOESTE/CAPES. Licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Educação do Paraná, livro que tem sido tomado como subsídio para o trabalho dos professores de Filosofia do Ensino Médio da rede pública estadual.

O experimento foi vivenciado pelos integrantes do Programa Institucional Iniciação à Docência - PIBID-Filosofia/UNIOESTE, os quais compõem um subgrupo que exerce suas atividades no campo empírico constituído pelo Colégio Estadual Senador Attílio Fontana, localizado no município de Toledo-PR. O Programa tem como objetivo direcionar a implementação de iniciativas que visam a aproximação dos estudantes de licenciatura e as instituições escolares, buscando o aprimoramento da formação de docentes para a Educação Básica.

Compreendemos a formação inicial de professores, assim como a formação de qualquer outro profissional, como um percurso de formação de indivíduos, intencionalmente engendrado, para a efetivação de uma determinada prática social. Analogamente, no tocante à formação inicial de professores licenciados em Filosofia, entendemos que este processo não pode ser compreendido como uma "prática" de sujeitos isolados, mas como uma prática de um conjunto de homens em um dado momento histórico.

Na forma societária vigente esse processo formativo tem recebido inúmeras imposições e demandas hegemônicas, as quais se configuram como condicionantes para a produção de resultados específicos ao trabalho educativo, tais como o desenvolvimento do "saber fazer" ou "aprender a aprender" , sobrepondo-se ao ensino de conteúdos teóricos. Nesse contexto, temos visto nos cursos de licenciatura a dimensão técnica das práticas de ensino recebendo lugar de destaque, em detrimento de seus próprios fundamentos. Além disso, podemos evidenciar, em todos os níveis de ensino, a ênfase direcionada pelo processo educativo na resolução de problemas imediatos ao cotidiano. Esta estratégia pedagógica hegemônica pautada no lema "aprender a aprender" ressalta que, mais importante do que adquirir conhecimentos, seria a formação de futuros profissionais flexíveis, munidos de competências que lhes permitam se adaptarem às mais diversas situações vivenciadas no mundo do trabalho.

Postulamos, contrariamente ao ideário pedagógico do "aprender a aprender" geralmente travestido como método de ensino e desenvolvimento de "competências" , que a formação dos futuros professores de Filosofia da Educação Básica seja orientada por um modelo alternativo, o qual se posicione frente ao esvaziamento, dos cursos de licenciatura e da educação escolar, da apropriação do patrimônio intelectual produzido pela humanidade, assim como assevera a perspectiva pedagógica histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. A partir deste horizonte teórico, o trabalho educativo, enquanto prática social, não deve ser norteado pelas necessidades cotidianas imediatas dos indivíduos ou se manter atrelado ao desenvolvimento de uma maturidade biológica que se configura como determinante para a aprendizagem dos educandos. O ensino deve, contudo, preceder o desenvolvimento biológico, adiantar-se a ele (VIGOSTKI, 2006). É pela mediação de atividades pedagógicas que possibilitem ao educando o contato com as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber produzido historicamente que poderá ocorrer o desenvolvimento dos indivíduos humanos, permitindo que estes compreendam a si mesmos e a realidade em que se reproduzem (SAVIANI, 2003).

A ascensão à compreensão do atual estágio de desenvolvimento em que vivemos requer a apreensão dos conhecimentos que são tomados como referência para o mundo contemporâneo, aquilo que produzimos e perdurou com tempo, se mantendo essencial, ou seja, o que é clássico. Os clássicos exprimem questões nucleares à própria identidade do homem em determinadas conjunturas históricas e permanecem como parâmetro para as gerações posteriores que empreendem a apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo tempo (SAVIANI; DUARTE, 2012).

É neste quadro teórico que situamos a elaboração e aplicação de oficinas didáticas de filosofia tendo como base os textos filosóficos clássicos. Nesse ínterim, a oficina aqui relatada emergiu como um ato educativo que, intencionalmente, buscou promover o contato dos estudantes de graduação e da educação básica com o texto do filósofo Jean-Paul Sartre. O texto de Sartre

representa uma concepção de mundo, formulada e encaminhada como ferramenta para a solução de problemas postos para a época em que se constitui, entretanto, suas formulações, mesmo enraizadas em uma época determinada, ultrapassam este limite e se mantém enquanto objeto de interesse para as gerações que se seguiram.

A problematização dos conceitos sartrianos: o objetivo da oficina didática

O texto *O existencialismo é um humanismo* é resultado de um ensaio escrito por Sartre para uma conferência realizada em Paris no ano de 1945. O objetivo da explanação sartriana era esclarecer pontos importantes de seu pensamento, assim como livrar seus escritos de algumas acusações que considerava expressões de interpretações equivocadas sobre sua filosofia. As críticas mais contundentes tinham origem, inclusive em polos opostos:

> [...] Do lado do pensamento conservador e cristão, criticava-se o niilismo, o ateísmo, o desespero, o amoralismo e a gratuidade como marcas da filosofia da existência em Sartre, apontando-a como um exemplo característico da recusa da transcendência que marcaria a trajetória do pensamento moderno e contemporâneo. Do lado marxista, criticava-se o solipsismo, o enaltecimento da subjetividade e a afirmação da liberdade como um absoluto, vendo nesses temas uma retomada, pelo viés negativo e niilista, da subjetividade idealista ou do sujeito burguês [...] (SILVA, 2010, p. 269).

Contudo, ao refutar tanto os cristãos, quanto os marxistas, Sartre reafirma a filosofia da existência como uma filosofia da ação, não meramente contemplativa, ou seja, uma filosofia do processo de subjetivação e não da essência do sujeito:

> [...] O existencialismo é um humanismo. [...] Em todo o caso, o que nós podemos dizer desde o início é que entendemos por existencialismo

> uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda a verdade e toda a ação implicam um meio e uma subjetividade humana [...] (SARTRE, 2009, p. 617).

Nas páginas iniciais de seu ensaio Sartre nos indica que o conceito de subjetividade humana é chave no entendimento acerca da identidade entre existencialismo e humanismo. O primeiro princípio do existencialismo é concebido pelo filósofo francês como o fato que: a existência precede à essência, o que significa dizer que:

> [...] o homem primeiro existe, se encontra, surge no mundo, e que se define depois. O homem, tal como o existencialista o concebe, se não é definível, é por que de início ele não é nada [...] O homem é não apenas tal como ele se concebe, mas como ele se quer, e como ele se concebe depois da existência, como ele se quer depois desse impulso para a existência, o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo [...] (SARTRE, 2009, p. 620).

O homem, inicialmente, é um projeto que se vive subjetivamente, o qual será aquilo que tiver projetado ser. Ele vive tendo em vista o que virá, não é aquilo que quer ser, mas o projeto que está vivendo. Ao conceber o homem como projeto, Sartre reitera que, se somos o projeto que estamos vivendo, este é uma escolha, cuja responsabilidade recai apenas sobre o próprio homem. Todavia, a afirmação de que o homem é responsável por si mesmo, não busca legitimar um subjetivismo individualista, crítica sistematicamente imputada ao existencialismo sartriano, pois, o homem ao realizar o ato da escolha, não escolhe somente a si mesmo, mas escolhe toda a humanidade, tendo como pano de fundo desta escolha o entendimento de como todos os homens devem ser:

> [...] Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é. Assim, o primeiro passo do existencialismo é colocar todo o homem de posse daquilo que ele é e fazer cair sobre ele a responsabilidade total por sua existência. E, quando

> nós dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens [...] Quando afirmamos que o homem se escolhe a si mesmo, entendemos que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. De fato, não há um só de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem tal como estimamos que ele deva ser [...] (SARTRE, 2009, p. 620).

O homem se encontra condenado à subjetividade humana, suas escolhas não envolvem somente a si mesmo, mas toda a humanidade, sendo a responsabilidade dessa escolha inteiramente sua. Dito isto, Sartre nos apresenta o "segundo sentido profundo do existencialismo" (SARTRE, 2009, p. 620) e é este o ponto ao qual nossa oficina pretendeu chegar, ou seja, pretendemos ao longo do desenvolvimento desta atividade pedagógica possibilitar aos estudantes do Ensino Médio a apreensão dos fundamentos ontológicos da teoria existencialista sartriana apresentada no texto. Compreendemos, assim, conforme buscamos salientar nos parágrafos anteriores, que a problematização dos conceitos de "subjetividade humana" e de "responsabilidade" se configuram imprescindíveis para a compreensão do próprio conceito de existencialismo.

Oficina didática de filosofia: relato da experiência

A Oficina Didática de Filosofia foi realizada no espaço da sala de aula no Colégio Estadual Senador Attílio Fontana (CESAF). O trabalho com os conceitos sartrianos de "existencialismo", "subjetividade humana" e "responsabilidade" foi desenvolvido em quatro momentos distintos: (a) a mobilização para o conhecimento, (b) a problematização, (c) a investigação e (d) a criação de conceitos, contemplando o encaminhamento metodológico sugerido pelas

DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica) para a disciplina de Filosofia na rede pública estadual do Paraná.

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO

O primeiro momento da atividade, demarcado como a mobilização, ou "sensibilização para o conhecimento" teve início com a divisão dos estudantes em grupos compostos de 4 a 5 integrantes. Cada grupo recebeu algumas unidades de "massa para modelar escolar" e foi orientado a utilizar este material para representar um objeto específico, o qual foi previamente determinado pelos executores da oficina, como, por exemplo, um liquidificador, uma motocicleta. Após 10 minutos, cada grupo apresentou aos outros grupos dispostos pela sala o objeto modelado e explicou suas características e utilidades. Em seguida, ainda organizados em grupos, os estudante foram orientados a representar, por meio de desenhos, utilizando giz de cera coloridos e folhas sulfite, as profissões que pretendem seguir no futuro, ao concluírem a Educação Básica. Após 10 minutos, estes trabalhos também foram apresentados aos outros colegas da classe, acompanhados pelas motivações que estes compreendiam influenciar suas escolhas. Estes exercícios foram propostos aos estudantes do Ensino Médio com o objetivo de que estes já antecipem ao trabalho com o texto filosófico propriamente dito, a diferenciação que Sartre propõe entre os seres humanos e os objetos, no que diz respeito à explicitação do conceito de subjetividade humana:

> [...] Consideremos um objeto fabricado, como, por exemplo, um livro ou um corta-papel. Esse objeto foi fabricado por um artesão, que se inspirou em um conceito; ele se referiu ao conceito de corta-papel, e igualmente a uma técnica prévia de produção, que faz parte do conceito, o que é no fundo uma receita. Assim, o corta-papel é ao mesmo tempo um objeto que se produz de certa maneira e que, de outro lado, tem uma utilidade definida, e não se pode supor um homem que pro-

> duzisse um corta-papel sem saber para qual objeto serviria. Diremos, portanto, que, no caso do corta-papel, a essência – isto é, o conjunto das receitas e das qualidades que permitem produzi-lo e defini-lo- precede a existência [...] (SARTRE, 2009, p. 618-619).

Figura 1 - Sensibilização: trabalho com a massinha de modelar

2ª ETAPA: PROBLEMATIZAÇÃO

A segunda etapa da oficina é caracterizada pela "problematização", quando os estudantes foram convidados a discutir a atividade realizada no momento anterior, sendo a coordenação do debate organizado pelos acadêmicos de graduação que possuíam em mãos um roteiro de questões previamente elaboradas, o qual lhes serviu como norte para a condução da atividade. Entre as questões formuladas com antecedência e direcionadas aos estudantes da escola com o objetivo de estimular a discussão, destacamos os seguintes questionamentos: "Quais as funções atribuídas aos objetos representados com massa de modelar pelo grupo?"; "Os homens, ao produzirem estes objetos, já possuem suas principais utilidades pré-definidas e determinadas?"; "E em

relação aos desenhos por vocês realizados, de onde partem seus sonhos, desejos e aspirações profissionais futuros?"; "Em algum momento vocês já mudaram de ideia em relação à profissão que pretendem seguir? Por quê? Existe a possibilidade de mudarem de ideia até concluírem a Educação Básica?"; "Poderíamos afirmar que, assim como os objetos criados pelo homem, sua existência também é pré- definida e determinada?"; "A partir da discussão realizada, qual a principal distinção que você percebeu existir entre a existência dos objetos e a existência humana?"

Figura 2 – Apresentação dos desenhos feitos

3ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO

Após a discussão, a disposição dos alunos em grupos foi desfeita e cada estudante recebeu um exemplar da obra *Antologia de textos filosóficos* para iniciar a investigação das questões levantadas durante o momento da problematização, no texto clássico: O existencialismo é um humanismo. Os trechos que foram lidos pelos estudantes foram indicados pelos executores da oficina.

Além disso, antes de iniciarem a leitura do texto filosófico foi apresentada brevemente, com a utilização de slides e um projetor multimídia, a biografia do filósofo Jean-Paul Sartre e o contexto histórico em que o filósofo viveu e produziu seu pensamento. Mediante a leitura de cada fragmento selecionado do texto, os estudantes foram incentivados a reproduzir o que compreenderam sobre o conteúdo do parágrafo lido e realizarem uma relação entre este conteúdo com as atividades realizadas nos momentos anteriores da oficina. Esta discussão ocorreu entre o grande grupo e foi mediada pelos graduandos em Filosofia que buscaram evidenciar e esclarecer os conceitos de "existencialismo", "subjetividade humana" e "responsabilidade" inerentes ao pensamento de Jean-Paul Sartre.

Nas falas reproduzidas pelos estudantes do Ensino Médio foram identificadas, além da explicitação da compreensão que obtiveram dos conceitos propostos pelo texto clássico, inúmeras exemplificações de como já ocorreram em suas vidas cotidianas situações em que se viram diante de dilemas existenciais, ou em que perceberam o peso inerente às escolhas realizadas, as quais lhes remeteram a questionamentos, muitas vezes difíceis de responder. Portanto, este é o momento da oficina em que identificamos que já se deu o início da "conceituação", ou seja, o momento em que, como afirma Gallo (2013):

> [...] o aluno é mobilizado a lidar ele próprio com o conceito [...] Ao falarmos em uma etapa de conceituação, portanto, não se trata de, obrigatoriamente, fazer com que cada estudante crie um novo conceito. Não descartamos em hipótese alguma, essa possibilidade. Mas não precisamos exigi-la. O nosso objetivo é que os estudantes se coloquem em sintonia com os conceitos, que sejam capazes de pensar por si mesmos aquilo que já foi pensado. Que eles possam experimentar o pensamento no pensamento, ou, em outras palavras, que tenham a experiência do pensamento próprio [...] (p. 313).

4ª ETAPA: CONCEITUAÇÃO

O estágio final da oficina foi marcado pela experiência de refazer os percursos do pensamento do filósofo, buscando a realização de um diálogo com o texto clássico, considerando o nível de maturidade intelectual em que se encontrava cada participante. Para que as elaborações teóricas de cada um, resultantes da discussão empreendida no grupo se objetivassem e não fossem perdidas em meio ao turbilhão de impressões e palavras no qual mergulharam nossos convidados, sugerimos uma atividade-síntese para o fechamento da oficina. Solicitamos aos estudantes que relacionassem a leitura dos fragmentos da obra filosófica com suas escolhas em relação ao seu futuro profissional, construindo uma síntese dos conceitos discutidos por meio da elaboração de um texto dissertativo-argumentativo que respondesse ao seguinte questionamento: "A partir da perspectiva existencialista e o conceito de "responsabilidade" postulados por Sartre, reflita sobre suas escolhas em relação à profissão que pretende seguir futuramente e a imagem que criamos dos homens tal como estimamos que estes deveriam ser. Quais são as implicações de suas escolhas individuais em relação ao restante dos homens?"

Na data em que a oficina foi realizada nas dependências do CESAF, não foi possível que concluíssem o texto. Portanto, os estudantes terminaram a elaboração da dissertação em casa e trouxeram para a escola na aula seguinte. Mesmo extrapolando os limites de tempo destinados à realização da oficina, o grupo PIBID realizou ainda um segundo trabalho: ler as produções textuais dos estudantes do Ensino Médio. A leitura propiciou que pudéssemos, mais uma vez, evidenciar o resultado satisfatório do trabalho realizado, por isso, selecionamos alguns trechos destas produções para subsidiarem nosso relato:

> [...] quando preciso escolher entre uma coisa e outra fico pensando muito. Nunca sei se o que estou escolhendo é o melhor para mim e para a minha vida, mas também sei que preciso escolher. Se eu não es-

colher alguém irá escolher por mim e talvez isso não seja bom [...] (R. aluno do 2º ano do Ensino Médio no CESAF em 2014).

[...] Nossa existência nos exige muitas responsabilidades, não posso pensar que só por que alguma coisa é certa pra mim, também será certa pros outros e vice-versa. Mas mesmo que fazer uma coisa, tipo dirigir sem ter carteira de motorista ainda é certa pra mim por que já sei dirigir faz tempo, não é por isso que tenho o direito de sair por aí tipo um maluco e até causar um acidente, também não quero que façam isso comigo e a responsabilidade é só minha se isso acontecer [...] (T. aluno do 2º ano do Ensino Médio no CESAF em 2014).

[...] Ano que vem já tenho que decidir qual a faculdade que vou fazer, mas ainda não sei, sei que tenho que fazer uma que possa ser feita de noite, por que trabalho [...] só trabalhar seria bom, ficaria menos cansado, mas ter uma profissão certa é melhor ainda. Ter um diploma da faculdade é um sonho que quero muito realizar, mesmo que eu tenha que estudar e trabalhar bastante [...] É como no filme, mesmo que seja muito difícil somos obrigados a tomar decisões na vida e sofrer as suas consequências [...] (A. aluna do 2º ano do Ensino Médio no CESAF em 2014).

Figura 3 - Produção do texto dissertativo

A AVALIAÇÃO DA OFICINA: as possibilidades do trabalho educativo com os textos clássicos

É possível evidenciar, na atualidade, o processo de aligeiramento da formação de professores, assim como o aviltamento dos conhecimentos sistemático transmitido através do currículo pela mediação das instituições de ensino, como as universidades e as escolas. Nesse contexto, a elaboração e a aplicação da oficina relatada em nosso texto tiveram como subsídio uma concepção acerca da formação de professores e, mais especificamente, do trabalho educativo que, tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, prima pelo papel inalienável do planejamento do trabalho educativo como condição de possibilidade para a apropriação dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade, imprescindíveis ao desenvolvimento cultural do indivíduo humano.

Na ótica da psicologia histórico-cultural, o processo de desenvolvimento psíquico dos educandos por meio da educação escolar não ocorre como algo natural ao processo de ensino-aprendizagem, mas como resultado de atividades pedagógicas mediadas por professores que compreendem a importância da realização de atividades planejadas intencionalmente com o intuito de ocasionar, nos indivíduos, a sua possível elevação a níveis superiores de desenvolvimento psíquico (DUARTE, 2013). Sobre este desenvolvimento, o psicólogo Vigotski, um dos expoentes da corrente histórico-cultural, afirmou em vários escritos[4] que a interação entre crianças e adolescentes com os adultos, isto é, a interação entre seres em desenvolvimento e seres mais desenvolvidos intelectualmente seria o principal motor impulsionador do desenvolvimento cultural. No volume IV das *Obras escolhidas* (1996a) Vigotski aborda a formação do pensamento por conceitos durante

4 Entre estes escritos, destacamos: Vigostki 1991a, 1991b, 1996a, 1996b e 1998.

a adolescência, enquanto um momento decisivo para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do indivíduo, nesse contexto, uma educação escolar que garanta a transmissão do saber objetivo por meio do trabalho educativo, se configura de extrema importância, principalmente quando, além de apresentar aos estudantes novos conceitos, incentiva a reflexão filosófica acerca destes.

A apropriação do saber objetivo resultante da atividade passada de outros seres humanos, ou seja, a apropriação da significação social da produção humana pelas gerações futuras permite que estas realizem seu processo de inserção na história. O psicólogo soviético Leontiev, ao analisar como ocorre a apropriação da cultura pelos indivíduos afirma que este processo reproduz nos indivíduos "as aptidões e funções humanas historicamente formadas" (LEONTIEV *apud* DUARTE, 2011, p. 148), portanto, a aprendizagem realiza a mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano[5] e o processo de formação de cada indivíduo enquanto ser humano. A apropriação pelo indivíduo humano daquilo que constitui a genericidade humana, segundo a nossa compreensão e as pesquisas de Leontiv, não ocorre, somente, por meio da educação escolar, entretanto, concebemos que a educação escolar possui um papel decisivo na apropriação de toda a riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao gênero humano.

O trabalho educativo comprometido com a socialização dos conhecimentos que fundamentam a história da ciência, da arte e da filosofia, em detrimento do ensino ajustado apenas ao desenvolvimento de "competências", de acordo com os moldes das pedagogias do "aprender a aprender", oportuniza aos estudantes dominarem referências indispensáveis para a compreensão e a análise crítica do mundo em que vivem. Isto posto, a construção da universalidade própria do gênero humano em cada indivíduo, está subor-

5 Entendemos aqui a categoria gênero humano como aquela que: "[...] expressa o resultado da história social, da história da atividade objetivadora dos seres humanos [...]" (DUARTE, 1999, p. 15).

dinada ao contato e apropriação de conceitos "clássicos" que remontam ao patrimônio cultural da humanidade. Assim, a filosofia, na qualidade de objetivação humano-genérica, precisa ser disponibilizada às novas gerações para que, ao se apropriarem de seus conteúdos filosóficos, adquiram formas mais elevadas de formação.

Portanto, vislumbramos que o estudo crítico do pensamento dos grandes expoentes da história da filosofia, isto é, de seus conteúdos clássicos, se apresenta como um caminho privilegiado para a compreensão da problemática humana. Por conseguinte, observamos que o trabalho realizado com o texto *O existencialismo é um humanismo* de Jean-Paul Sartre nos permitiu oferecer aos estudantes da escola pública a possibilidade de tomarem o conteúdo filosófico como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, formulando conceitos e construindo seu próprio discurso filosófico. Nesse sentido, reafirmamos que, ao realizarmos atividades educativas que envolvam estudantes, principalmente, de escolas públicas, as quais são frequentadas quase que exclusivamente por indivíduos oriundos das diversas frações da classe trabalhadora, objetivamos assegurar que estas estratégias pedagógicas permitam o acesso aos conteúdos científicos, artísticos e, neste caso, filosóficos, propiciando ao indivíduo em formação o conhecimento necessário para que ele tenha condições de compreender sua realidade para além das aparências, captando o mundo que o circunda com um nível de complexidade que a vida cotidiana não lhe oferece de imediato. Acrescentamos ainda que a realização da leitura do texto clássico e a metodologia que serviu de fio condutor a todo o projeto empreendido por esta oficina nos pareceu provocar nos estudantes do CESAF a necessidade de mergulharem no movimento do pensamento filosófico, por meio do qual problematizaram e refletiram criticamente sobre seu próprio existir enquanto humanos.

Figura 4 - Equipe dos Bolsistas PIBID do CESAF

REFERÊNCIAS:

BORGES, Liliam F. P. **Democracia e educação:** uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

DELORS, Jacques. (org). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica:** a questão do desenvolvimento psíquico. In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

GALLO, Silvio. **Filosofia:** experiência do pensamento. Volume único. São Paulo: Scipione, 2013.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** - Filosofia. SEED-PR, Curitiba. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar** - convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. In: MARÇAL, Jairo (Org.). SEED-PR, Curitiba: 2009, p. 616-639.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Franklyn Leopoldo. Sartre e a Ética. In: **Revista Bioéthikós** - Centro Universitário São Camilo. Vol. 3, 2010, p. 269-273.

VIGOTSKI, Liev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

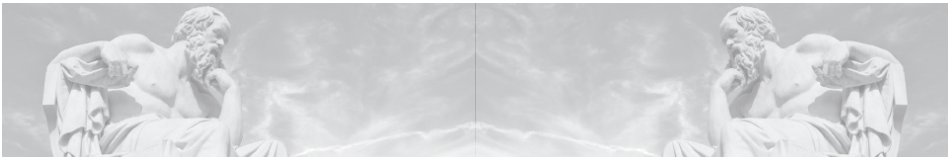
_____. **Obras escogidas,** tomo I. Madri, Visor: MEC, 1991b.

_____. **Obras escogidas,** tomo IV. Madri, Visor: MEC, 1996a.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-17.



Noções de cidadão e de cidadania na *Política* de Aristóteles e suas relações com a atualidade[1]

Cristiane Regina Cemin[2]
Ana Carolina Alves
Heloise Rosman
Janete Lorenzi
Lionel Garbin Lopes[3]
Colégio Estadual Luiz Augusto Morais Rego

PALAVRAS-CHAVE: Política; cidadania; comunidade.

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um relato de experiência da aplicação de uma oficina preparada pelo PIBID-Filosofia da UNIOESTE e realizada no âmbito escolar. O grupo escolhido para a aplicação da oficina foi uma turma de primeiro ano no nível de Ensino Médio.

Uma vez que nosso foco central não era levar ao estudante de Ensino Médio um apanhado de ideias prontas ou uma história da filosofia, mas, antes

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

2 Bolsista PIBID de supervisão à docência do subprojeto filosofia do Campus de Toledo.

3 Bolsistas PIBID-Filosofia, UNIOESTE/CAPES. Licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

de tudo, uma vivência da filosofia (que se faz através da provocação para a reflexão, no calor do debate, e no sentido das possíveis relações que emergem a partir disso) optou-se pela aplicação de uma oficina que é um modelo pedagógico que permite essa abordagem reflexiva na qual o estudante pode superar as noções de informação e reprodução de uma teoria elaborada por um pensador de outra época, passando a reelaborar os conceitos investigados de forma crítica e ativa.

O fato de não desejarmos uma filosofia reprodutora, não exclui a importância do texto clássico, pois é o mesmo que oferecerá início e fundamentação ao processo filosófico da problematização, reflexão e conceituação. Para tanto, foram escolhidos trechos da obra *Política* do filósofo Aristóteles, com o objetivo final de expandir os conhecimentos do educando e instigá-lo ao exercício da atividade do pensar para que possa estabelecer uma relação clara do texto com a contemporaneidade visando à consciência de si mesmo e de seu papel de agente transformador de sua realidade.

A cidadania aristotélica seria mais uma condição para a participação política na gestão da *pólis*. Essa acepção é facilmente vislumbrada ante a experiência democrática ateniense, que se dava com um número irrisório de indivíduos (cidadãos), em oposição à quase totalidade da população. Os entendidos cidadãos (que não eram as mulheres, os escravos, os estrangeiros e as crianças), então, participavam das assembleias e, por isso, tinham o poder de resolver questões da cidade. Neste sistema, todos (os cidadãos) sujeitavam-se às mesmas normas e todos podiam igualmente manifestar-se. Desta forma, obtinham o consenso sobre os dilemas da *pólis*. O interessante da concepção da cidadania grega é que, além de classificar juridicamente quem era ou não cidadão, a cidadania se caracterizava como uma manifestação da habilidade intrínseca que poderia ser desenvolvida e coletivamente exercida, o que significaria, hoje, "características psicológicas do indivíduo".

Exercer a cidadania exigia a obtenção de responsabilidade e comprometimento, que se dava de forma livre e em prol do coletivo, pois a democracia

grega possibilitava que cada um vivesse da melhor forma, mas estas aspirações deveriam se harmonizar com o bem comum.

Sabendo-se que a filosofia é uma ferramenta que pode conduzir o educando a perceber-se como agente ativo na transformação de sua realidade, elaboramos a oficina com uma metodologia dentro da perspectiva proposta por Silvio Gallo, que prevê a sensibilização como passo inicial, seguida da problematização, investigação e conceituação.

Esses momentos se entrelaçam culminando na conceituação da noção grega de cidadania, e as relações desta com a contemporaneidade, possibilitando ao estudante de Ensino Médio a construção da autonomia do pensar.

PÚBLICO ALVO: Ensino Médio, turma do 1º ano.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 26 estudantes de Ensino Médio, cinco oficineiros (estudantes do curso de filosofia – integrantes do PIBID), professora supervisora e professor coordenador.

TEMPO: 1h30min

OBJETIVOS:

(a) Motivar o aluno para o estudo da política e da participação enquanto prática social, sem doutrinação, conduzindo-o à necessidade da leitura e do debate como práticas fundamentais no desenvolvimento da reflexão e argumentação próprias de um cidadão participativo.
(b) Desenvolver no educando a percepção de quais ações políticas pode desenvolver em seu ambiente escolar de modo a conduzi-lo à compreensão de si como agente transformador de sua realidade.
(c) Expandir a identificação dos elementos que se referem aos conceitos apresentados pelo filósofo em questão e gerar o estabelecimento de

relações destes conceitos com o espaço de pertencimento do estudante.

(d) Reafirmar a conscientização dos estudantes acerca do princípio de que a crítica não vem antes de um preparo cuidadoso de apreensão e ressignificação de referenciais de pensamento.

RECURSOS DIDÁTICOS: Quadro, giz, projetor multimídia, *pendrive*, computador, caixa de som, *Antologia de textos filosóficos*, xerox e balões.

DESENVOLVIMENTO/METODOLOGIA

A oficina foi idealizada, escrita e realizada por um grupo de acadêmicos do PIBID Filosofia, com acompanhamento da professora supervisora e dos coordenadores do PIBID. O grupo se reuniu em vários momentos para pensar estratégias, estudar o texto filosófico escolhido (Política de Aristóteles – trechos seletos), transcrever as ideias para o papel no formato padrão de oficina e para apresentar a oficina aos demais participantes do PIBID Filosofia. Posteriormente à primeira apresentação da oficina, ainda na Universidade, foi realizado um debate entre os estudantes que a apresentaram e os que participaram da mesma, de modo a apontar os aspectos positivos e os detalhes que poderiam ser alterados para melhorar o trabalho a ser desenvolvido na escola.

Nossa oficina foi desenvolvida numa turma de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Luiz Augusto Morais Rego e contou com a presença da professora regente da disciplina de Filosofia, acadêmicos do grupo PIBID Filosofia e um dos professores coordenadores.

A sala foi organizada com antecedência pelos "pibidianos" (com as carteiras em círculo) e os alunos foram recepcionados pelo grupo.

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO

Geralmente pensamos, quando somos instigados a isso, a partir de problemas que tenham alguma relação com nosso cotidiano ou proximidade com a nossa vida. Por isso, a sensibilização foi considerada uma etapa muito importante do trabalho, pois, através dela, os estudantes foram instigados para a etapa seguinte, na qual perceberam os problemas que seriam investigados durante toda a aula.

Nesta oficina, a etapa a sensibilização foi dividida em dois momentos. O primeiro momento ocorreu a partir da apresentação de um vídeo sobre a vida e obra do filósofo Aristóteles, disponível na Internet e teve como objetivo ambientar os alunos à cultura grega da época e ao pensamento do autor. Na sequência, o grupo fez um breve comentário sobre as ideias apontadas no vídeo.

A segunda etapa de sensibilização ocorreu através de uma dinâmica que abordou os conceitos de "cidadania e cidadão". Essa dinâmica proporcionou a reflexão sobre a importância da vida em sociedade e quais características são apontadas como fundamentais a um cidadão na proposta política de Aristóteles.

Figura 1 - Momento de sensibilização conduzida pela aluna Janete

A dinâmica se deu da seguinte forma: os oficineiros informaram que o grupo teria que tomar algumas decisões relacionadas a alguns assuntos; dada essa orientação o condutor escolheu quatro participantes do grupo e pediu que os mesmos se retirassem da sala de aula por alguns instantes; após a saída destes, o orientador deu a instrução ao grupo de que quando os participantes voltassem, o grupo deveria agir de uma determinada forma; nesse mesmo tempo, do lado de fora da sala, foram dadas orientações distintas a cada um dos quatro participantes. A volta dos participantes retirados se deu em momentos distintos, ou seja, um da cada vez. O primeiro integrante, ao retornar, fez o papel de uma pessoa consciente sobre os problemas da sociedade e tentou convencer o grupo todo da importância de participar de uma mobilização contra o Fracking que ocorreria em Toledo. O grupo, por sua vez, fez o papel de uma sociedade apática, desinteressada e pouco preocupada com os rumos da cidade. Neste momento, os integrantes do grupo discutiram novela, fofocas, usaram o celular. O estudante tentou de todas as formas integrar o grupo ao movimento, mas os participantes se negaram, dizendo que não era problema deles.

O segundo participante, ao retornar à sala de aula, foi recebido por um grupo ativo e envolvido numa discussão sobre política e sobre a necessidade de conhecer os candidatos à eleição, assistindo os debates, investigando a vida dos mesmos e compreendendo os princípios do partido a que os candidatos pertenciam. O estudante que entrou na sala, porém, foi instruído a se mostrar sem vontade de debater os assuntos; desinteressado da política, afirmou que não importaria em quem votar, já que sua vida continuaria sendo a mesma e que, independentemente de quem fosse o eleito, teria que continuar trabalhando e pagando suas contas e, por isso, não precisava se envolver muito com essa coisa da política.

O terceiro participante, ao entrar, encontrou o grupo discutindo sobre a importância de participar da próxima sessão da Câmara de Vereadores, na qual seriam votados alguns projetos referentes à educação e à saúde. O grupo

de alunos se propunha a desenvolver o papel de pessoas que interagem na sociedade, discutem, lutam por seus direitos, demonstrando o que é ser verdadeiramente um cidadão. Nesse sentido, explica para o estudante que entrou na sala a importância desta participação, levando-o a compreender que pode ser agente da mudança, de modo que decidiu integrar o grupo e buscar junto com este a melhoria das condições de sua cidade.

2ª ETAPA: PROBLEMATIZAÇÃO

Terminada a dinâmica, os oficineiros conduziram um debate sobre o que os estudantes perceberam durante a brincadeira, dando início a etapa da problematização. Para isso, usaram perguntas como: O que vocês sentiram em ambas as situações, a que representava a indiferença e a que pretendia provocar a motivação para a mudança? Que relação teria essa brincadeira com Aristóteles? Por que o homem tem essa necessidade de viver em sociedade? O que diferencia os homens dos animais? O que significa de fato participar de uma sociedade? Qual seria o tipo do cidadão ideal?

3ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO

A partir destes questionamentos, o grupo foi conduzido ao terceiro passo, da investigação, momento em que os estudantes receberam o texto de Aristóteles e fizeram uma primeira leitura individual e silenciosa, anotando as palavras que não compreendiam ou que não sabiam o significado.

Após essa primeira leitura, os oficineiros conduziram o grupo a apresentar suas dúvidas de vocabulário e criou-se então um glossário contendo o significado dessas palavras. Dando sequência, o grupo fez a leitura dos trechos conjuntamente, discutindo cada parágrafo e relacionando-o com tudo o que ocorreu na sala desde o primeiro passo – a sensibilização.

Figura 2 - Momento de leitura do texto filosófico

Figura 3 - Momento de produção do Glossário

4ª ETAPA: CONCEITUAÇÃO

Terminada a leitura e o debate sobre os trechos da obra de Aristóteles, os oficineiros conduziram o grupo à realização de outra dinâmica na qual cada aluno recebeu um balão que encheu e amarrou. Quando todos haviam en-

chido e amarrado o balão, os condutores avisaram que o grupo todo era responsável por manter todos os balões no ar, independente do que acontecesse. Iniciada a brincadeira, os participantes, aos poucos, foram sendo retirados até sobrarem uns poucos que, sozinhos, deveriam manter os balões no ar, enquanto os demais apenas observavam. Terminada a dinâmica, os estudantes voltaram para seus lugares e foram instigados a comentar que relações estabeleceram entre a brincadeira e as noções de comunidade e cidadania lidas em Aristóteles. A análise da dinâmica e as relações que os estudantes foram estabelecendo entre todas as atividades realizadas durante a oficina, desencadeou o processo de conceituação.

Figura 4 - Realização da dinâmica com os balões

Para finalizar, frisando a *conceituação,* os estudantes escreveram em poucas linhas o que a oficina proporcionou de conhecimentos que eles poderão utilizar na vida cotidiana. Em seguida, preencheram também uma breve avaliação da oficina.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

Nosso tema aqui discutido, *Noções de cidadão e cidadania na política de Aristóteles e suas relações com a atualidade*, nasceu de uma experiência concreta do cotidiano escolar. Para pensá-lo e desdobrá-lo, recorremos ao texto do próprio filósofo em questão – Aristóteles.

Com a nossa oficina, desejamos mostrar que a teoria política de Aristóteles nos remete à reflexão do real sentido de ser cidadão e das possibilidades que o estudante de Ensino Médio tem de participação política na sociedade a que pertence. Nosso intuito foi o de motivar os estudantes a interessarem-se pela leitura, investigação e utilização dos textos clássicos em seu cotidiano, tornando-se cidadãos conscientes, e ainda, fazendo-os perceber que o importante não é repetir o que esses autores pensaram, mas compreender-lhes para pensar com eles ou a partir deles os nossos problemas, de modo a poder reinventar sua própria realidade.

Com essa experiência de aplicação de oficina no Ensino Médio, atingimos os objetivos lançados quando da elaboração teórica da mesma. A participação efetiva nos debates e nas dinâmicas realizados durante a oficina, tanto na sua aplicação na UNIOESTE, quanto em sua aplicação na escola, e as avaliações positivas daqueles que dela participaram, corroboram a nossa certeza de que alcançamos nossos objetivos, lançando-nos o desafio de repetir a experiência outras vezes.

A participação e integração do grupo que aplicou a oficina foi boa. Houve entrosamento, debate, reflexão e, sempre que necessário, a reorganização das ideias para melhorar o trabalho final.

Talvez o que ainda não nos é claro, tendo em vista o quanto a aplicação da oficina é recente, são os resultados práticos, na vida de nosso estudante, uma vez que estes só poderão ser observados seguindo o limite que nos norteia – o tempo. Sabemos, porém, que o trabalho não foi concluído, a aplicação da oficina foi apenas o primeiro passo de uma longa caminhada no sentido da reflexão e autonomia do pensar.

Figura 5 - Equipe de Bolsistas PIBID de 2014

REFERÊNCIAS:

AMES, José Luiz. **Filosofia Política**: Reflexões. Curitiba: Protexto, 2012.

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria H. Pires. **Filosofando**: Introdução a Filosofia. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

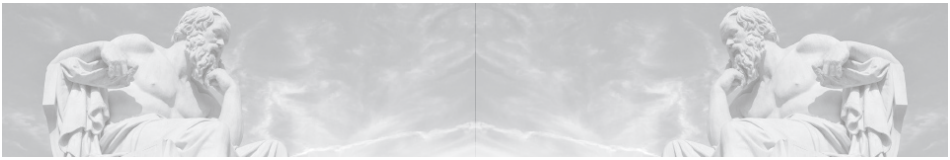
ARISTÓTELES. A Política – Excertos. Trad. José Veríssimo Teixeira da Mata. In: MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos.** SEED-PR, Curitiba: 2009, p. 70-79.

AUGUSTO. Olavo. **Aristóteles**. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?-v=CwKeyqNLA3s; acesso em 29/09/2014. (Vídeo Aristóteles).

FRACKING: o que é e quais suas consequências. Disponível em: http://www.docol.com.br/planetaagua/sustentabilidade/fracking-o-que-e-e-quais-suas-consequencias/; acesso em 17/11/2014.

GALLO, Sílvio; FAVARETTO, Celso; ASPIS, Lima. **Filosofia no Ensino Médio** (Coleção 4 DVDs). Produtora: Atta Mídia e Educação, 2007.

GALLO, S. **A filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. In: Revista Ethica, vol. 13, nº 1, Rio de Janeiro, 2006, p. 17-35.



Estado de natureza *versus* estado civil[1]

Sandra Patrícia Smaniotto[2]
Ariana de Oliveira Jacome
Beatriz de Oliveira Gonçalves
Letícia Nunes Goulart
Lucas Paiva Scussiato
Marcos Rodrigues Galvão
Oscar Henrique de Souza e Filho[3]
Colégio Estadual Dario Vellozo

PALAVRAS-CHAVE: Estado civil; estado natureza; liberdade.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta alguns resultados obtidos a partir da preparação e aplicação da Oficina Didática de Filosofia junto ao Colégio Estadual Dario Vellozo, localizado na cidade de Toledo, no Paraná.

Como o problema do surgimento do Estado perpassa toda a filosofia política moderna, a oficina teve como objetivo, num primeiro momento, refletir e problematizar a origem do poder estatal, segundo o filósofo Thomas

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

2 Professora de Filosofia da rede Estadual de Educação e Professora supervisora do PIBID-Filosofia no Colégio Estadual Dario Vellozo.

3 Bolsistas PIBID-Filosofia, UNIOESTE/CAPES. Licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Hobbes, explorando o conceito de estado de natureza, contrato social e Estado civil e, num segundo momento, examinar as implicações do que afirma Thomas Hobbes para a sociedade atual, através de discussões, reescrevendo as figuras do Estado para que se encaixem nos modelos contemporâneos.

Hobbes, com seu modo de refletir a origem do poder do Estado, não está preocupado com o início histórico ou a origem cronológica do poder, mas com a origem lógica do poder estatal, com o sentido do poder do Estado. Qual o fundamento que garante o poder do Estado? Com este motivo Hobbes elabora sua teoria política filosófica.

Para o filósofo, o direito do poder do Estado tem sua formação lógica a partir do conceito de "estado de natureza", que significa um estado hipotético, imaginário, que não tem um local e nem um momento histórico definido. Segundo sua teoria, neste estado de natureza os indivíduos se encontram em guerra, agindo de forma violenta uns com os outros para garantir a sua vida, que é um direito natural. Por isso, esse medo, este temor da morte violenta faz com que os indivíduos estabeleçam um contrato social de forma que garanta o direito natural à vida.

O contrato é imaginário, não foi assinado por ninguém de forma real, não existe "documento assinado", físico, que o represente. Sendo o contrato teórico, sem início cronológico e histórico, ele ocorre pelo motivo que os indivíduos invadem a liberdade uns dos outros, ameaçando seu direito à vida no estado de natureza (ou seja, qualquer época é passível dos problemas causados pelo estado de natureza). Após estabelecer o contrato social (como forma de garantia do direito natural à vida) o indivíduo não precisa temer a morte violenta, porque se dá origem lógica ao Estado Civil.

Estado Civil é o Estado estabelecido após a transferência do direito natural à vida, através de um contrato social. O objetivo do contrato é estabelecer leis para a garantia do direito à liberdade e o direito à vida, tendo a obrigação de manter esses direitos, porque foi estabelecido através de acordo entre os indivíduos. Cria-se o Leviatã, uma figura mitológica que, na teoria política de

Hobbes, pode ser interpretado como a caracterização do Estado com poder absoluto.

PÚBLICO ALVO: Oficina desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Médio, turma B, do Colégio Estadual Dario Vellozo, com a presença de 16 alunos.

DURAÇÃO: 1h30min.

OBJETIVOS

a) Provocar, através da sensibilização, o interesse e o entendimento dos alunos acerca da teoria política filosófica de Hobbes.

b) Examinar as implicações do que diz Hobbes na sociedade atual, através de discussão, reescrevendo as figuras de Estado para se encaixarem nos modelos contemporâneos.

c) Instigar o aluno a refletir as questões propostas.

RECURSOS DIDÁTICOS: Quadro, giz, equipamento de multimídia, papel, confetes, canetas, *post-it* e balões.

DESENVOLVIMENTO

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO

Esta etapa foi desenvolvida em dois momentos:

Primeiro: Exibição de um breve vídeo sobre a vida e obra de Thomas Hobbes e uma breve explicação acerca da temática que seria trabalhada.

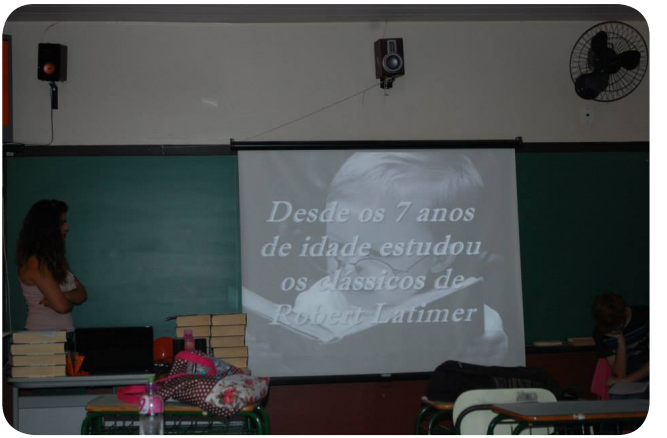


Figura 1- Vídeo contando vida e obra de Thomas Hobbes

Depois os acadêmicos incentivaram os alunos para que desarrumassem a sala, buscando exemplificar, na desordem, o estado de natureza. Confetes são atirados e balões estourados, o que aumenta a ideia de caos e ausência de regras. Foi realizada uma reflexão sobre o estado da sala (desordenado) relacionando-o com o estado de natureza em Hobbes.

Figura 2- Desordem da sala de aula

Segundo: Seguindo com a oficina, é entregue, para cada aluno, um "post-it" (pequeno bloco de recados adesivo), com um número (1 ou 2) simbolizando a liberdade individual da teoria política de Hobbes, que, no estado de natureza, pertence a cada indivíduo em sua totalidade. Na frente da sala foi colocada uma cadeira para simbolizar a figura do Estado civil. Questões são propostas aos alunos, construindo a ideia de que o estado de natureza é algo perigoso para Hobbes, pois o homem está à mercê das vontades dos outros, além de estar propenso à violência e à morte. Os alunos são, então, divididos, sendo guiados para um dos lados da sala, dependendo do número presente no seu *post-it*. A metade 1 deve, então, entregar suas liberdades individuais para alguém da 2. O processo se repete, dividindo os alunos que estão, agora, da posse de outras liberdades individuais, até que reste um único aluno.

Figura 3 - Colando *post-it* uns nos outros.

Com isso se exemplificou a transferência de direitos individuais para a figura do Leviatã, representado pelo aluno que, no final, detém todos os *post-it*. É pedido que o aluno os cole numa cadeira, à frente da sala, coberta previamente com o tecido rosa. Segue-se explicação de que o Leviatã não é

uma pessoa, e sim uma posição de poder a ser ocupada. Na medida em que contém em si as liberdades individuais, tem controle sobre a "massa", cujos indivíduos que a formam, embora não mais detentores de sua liberdade, estão segurados da morte, da violência e dos abusos que provinham do caos sem leis. A equipe de oficineiros passa a explicar em que consiste o contrato social, utilizando o exemplo da dinâmica aplicada anteriormente, quando as pessoas transferem suas liberdades, em busca de segurança. Explica-se que o contrato não é algo físico, mas sim hipotético, que leva à civilidade. O aluno que ocupa a posição do Leviatã é orientado a dar uma ordem para a turma (por exemplo, "arrumem a sala"), determinando o que eles têm de fazer, repondo cadeiras e mesas em seus devidos lugares, de onde mais cedo tinham sido deslocados para promover o caos. Os conceitos de estado de natureza, liberdade e Estado civil, além da transição pelo contrato social passam a ser mais bem desenvolvidos para os alunos.

Figura 4- A figura projetada representa o aluno que detém todos os *post-it*

2ª ETAPA: PROBLEMATIZAÇÃO

Como problematização foram feitas algumas questões direcionadas à realidade dos alunos, como:

1) Se a escola não tivesse regras, como seria?

2) Qual seria o comportamento dos alunos sem uma direção ou supervisão?

3) No estado de natureza as pessoas matavam por qualquer coisa. Hoje em dia um ladrão pode te assaltar também por qualquer coisa? Por exemplo, ele pode querer seu celular e te matar por causa dele se você não entregar? Uma pessoa com este tipo de atitude vive em qual estado: natural ou civil? Qual é papel do contrato em relação a este tipo de situação?

4) Você se sente livre?

5) É bom viver num estado de violência?

6) Como é possível a preservação da vida?

3ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO

Para a investigação foram divididos trechos da *Antologia de textos filosóficos* para pequenos grupos de alunos, com temas definidos para que fizessem a leitura e discussão dos mesmos.

Para o direcionamento dos grupos foram entregues cruzadinhas. Conforme a palavra encontrada na cruzadinha a pessoa seria direcionada para um determinado grupo que iria investigar aquele conceito na *Antologia*. Por exemplo, se na cruzadinha estivesse a palavra contrato, o aluno iria para o grupo do contrato e trabalharia as partes da *Antologia* que trata desse assunto, conforme as páginas indicadas pelos oficineiros. Em seguida, foi proposta a leitura com o intuito de provocar a discussão e a consequente compreensão de cada tema.

Figura 5- Estudo da *Antologia*, grupo estado civil

Figura 6- Estudo da *Antologia*, grupo contrato social.

3ª ETAPA: CONCEITUAÇÃO

Depois de discutidas e respondidas às questões, formou-se um grande grupo onde as respostas puderam ser apresentadas e discutidas com os demais e as dúvidas puderam ser sanadas.

Depois foi passado um vídeo da música da Pitty que se chama *O Lobo*, que compõe a famosa frase de Hobbes "O homem é o lobo do homem", cuja função foi aprofundar a compreensão dos alunos referente às principais questões sobre o que é estado de natureza, Estado civil e o contrato.

Após este vídeo eles tiveram que escolher um balão em cujo interior havia um número que corresponderia a uma pergunta perguntas referente ao tema da oficina. Eles tiveram que estourar o balão, pegar a pergunta de dentro e responder.

As perguntas eram:

1) O que você entende por Estado civil?
2) Você é totalmente livre?
3) O que você entende por estado de natureza?
4) O contrato é garantia de segurança?

Para finalizar, foi proposto aos alunos que entregassem as questões respondidas. Depois de respondidas as questões, foi aberto novo momento para perguntas e preocupações dos alunos.

Figura 7 - Foto final com todos os alunos, "pibidianos" e professoras

AVALIAÇÃO DA OFICINA

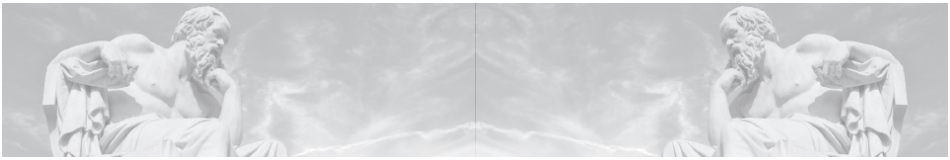
O trabalho com a oficina visou desenvolver nos alunos um caráter crítico, formador de opinião sobre a sociedade em que os mesmos estão inseridos. Nesse sentido, a temática do Estado aborda exatamente o papel que ele, como cidadão, desempenha na sociedade.

O trabalho proposto para a conceituação nos possibilitou constatar que os alunos puderam compreender os principais conceitos da filosofia política de Hobbes trabalhados. Tivemos um grande envolvimento e participação dos alunos em todas as atividades o que nos deixou satisfeitos com o resultado positivo, apesar do nervosismo do grupo e da falta de experiência em sala de aula.

REFERÊNCIAS

HOBBES, Thomas. Política. In: **Antologia de textos filosóficos** (Org.) Jairo Marçal. Curitiba: SEED, 2009, p. 355, 359, 364.

MÚSICA – **O Lobo**, Cantora Pitty. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=15N17Y7wpRA. Acessado em: 14/08/14.



Rousseau e a participação política como ação transformadora da realidade escolar[1]

Sandra A. Nascimento Souza[2]
Geraldo Guido Moreira
Graceli Teresinha Vendruscolo Araújo
João Alberto Guerrezi
Joel Elias Rosman
Medéia Lais Reis
William Alcantara[3]
Colégio Estadual Novo Horizonte

PALAVRAS-CHAVE: Estado de natureza; contrato social; estado civil.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo relata a experiência da apresentação de uma oficina didática aos estudantes do Ensino Médio do Colégio Novo Horizonte. A oficina apresentada pretendeu oferecer a possibilidade de buscar o conheci-

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

2 Professora de Filosofia no Colégio Estadual Novo Horizonte, em Toledo; professor supervisor do Subprojeto PIBID-Filosofia da UNIOESTE.

3 Bolsistas PIBID-Filosofia, UNIOESTE/CAPES. Licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

mento através de conteúdos filosóficos, utilizando como material didático a *Antologia de textos filosóficos*, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, além da apresentação de vídeos, dinâmicas e conteúdos expositivos. Desta forma, pretendeu-se nortear importantes aspectos da filosofia de Jean-Jacques Rousseau que contribuíram para importantes reflexões sobre política.

A oficina possibilitou ao educando compreender a importância da participação política na sociedade e na escola. O estudo do contratualista Jean-Jacques Rousseau, da forma como foi abordado, propiciou aos estudantes a discussão sobre as relações de poder e os mecanismos que o estruturam e legitimam, além de repensar conceitos como *soberania*, *justiça* e *cidadania*.

Através da oficina o aluno vivenciou a experiência do conflito que se estabelece com o surgimento da propriedade privada e a necessidade de leis que promovam a paz, a harmonia e garanta os direitos individuais e coletivos. Por intermédio dos vídeos, *slides* e da própria leitura de fragmentos do texto (que tratou do contrato social), buscou-se possibilitar ao educando um momento de reflexão que supere a análise estritamente superficial e que abra possibilidades para investigações futuras sobre o assunto estudado.

PÚBLICO PARTICIPANTE

A Oficina foi aplicada aos alunos do Ensino Médio do Colégio Novo Horizonte, com a participação da comunidade acadêmica, envolvendo 13 alunos do terceiro ano A, 9 alunos do segundo ano A, além de contar com a participação de 6 alunos da Licenciatura em Filosofia da UNIOESTE, um professor da UNIOESTE e um professor da Rede Estadual de Ensino.

DURAÇÃO: 01h30min (90 min.)

OBJETIVOS

a) Familiarizar-se com um dos mais importantes conceitos da filosofia política: o conceito de pacto social ou contrato social.

b) Provocar o aluno ao estudo da política e da participação enquanto prática social, sem doutrinação e dogmatismo.

c) Desenvolver no educando condições de conhecimento e reflexão sobre as suas ações políticas e seu papel na escola.

d) Expandir a identificação dos elementos que se referem ao conceito de cidadania.

RECURSOS DIDÁTICOS: Aparelhagem de multimídia; caixa de som amplificada; computador; *Antologia* (livro texto); resma de papel A4, branco; caixa caneta esferográfica azul; giz; pacote de bombons; material fotocopiado (apostila em cópia Xerox); cartolinas de diversas cores cortadas em faixas retangulares; tesoura e canetas coloridas.

DESENVOLVIMENTO

Os alunos da UNIOESTE que fazem parte do projeto PIBID, juntamente com a supervisora, acharam por bem utilizar o método proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Filosofia do Estado do Paraná de 2008. Assim sendo, a oficina foi pensada em quatro momentos. A mobilização para o conhecimento foi o primeiro momento e feita por vídeos, conversas com os alunos sobre a política atual e a dinâmica de sensibilização com bombons. O objetivo desse momento foi de motivar o educando para o assunto que foi tratado na oficina. O segundo momento foi a problematização que tinha como meta levantar questões, identificar problemas e investigar o conteúdo da oficina. Estabelecido o problema, o terceiro momento é o da investigação, que ocorreu quando os alunos fizeram leituras das páginas 600

a 607 do livro de Rousseau "Do contrato social", que constava na *Antologia de textos filosóficos*. As perguntas anteriormente feitas tinham agora um referencial para as respostas que se baseavam nas ideias de um filósofo contratualista famoso por defender a liberdade no pacto/contrato social. A última etapa, da criação de conceitos, foi desenvolvida através de dinâmica em que os alunos deveriam escrever, por meio de uma palavra ou frase, o que entenderam da oficina. O objetivo era observar se os alunos conseguiam fazer uma discussão, comparar e socializar ideias relativas ao que foi discutido. Para efeito de melhor entendimento do processo da oficina, foi pensado em detalhar nesse documento todas as etapas que foram seguidas na execução do projeto com o objetivo de proporcionar uma visão mais completa de como transcorreu a oficina. É o que se segue.

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO

Antes dos alunos entrarem na sala, os "pibidianos" (alunos bolsistas do PIBID que aplicaram a oficina) colocaram bombons de forma aleatória na sala, de modo que alguns alunos tinham perto de si vários chocolates e outros, nenhum. Na recepção, no entanto, os alunos não foram alertados sobre a possibilidade de consumi-los. Os bombons chamaram a atenção dos alunos, pois alguns chegaram a trocar de lugar para ter mais doces. Mesmo com esse tumulto inicial, nada foi falado sobre os chocolates. Os "pibidianos" receberam os alunos, se apresentaram e pediram aos educandos que participavam da oficina que se apresentassem também. Depois, os "oficineiros" começaram a oficina; para iniciar o assunto, começaram falando sobre a política e sua importância na vida de cada aluno. Apresentaram Jean-Jacques Rousseau chamando a atenção para a importância do filósofo na área da educação e, principalmente, para a política, ressaltando que ele era um contratualista que acreditava que a origem do Estado estava no contrato social que, por isso, foi constituído a partir de um contrato firmado entre as pessoas.

Figura 1 – Recepção aos alunos e apresentação do PIBID-Filosofia

A apresentação da obra do filósofo e sua ideia sobre o "estado de natureza" foi feita através de vídeos. Durante todo o processo foram observadas as atitudes dos participantes para com relação ao consumo dos bombons. O primeiro vídeo a ser apresentado foi sobre a história de Jean-Jacques Rousseau. A ideia era que os alunos conhecessem de forma lúdica o filósofo estudado. O vídeo mostrou-se atrativo aos estudantes. No final, os "pibidianos" reforçaram, chamando a atenção para a obra *O contrato social*, da qual seria lida uma parte no decorrer da oficina.

O segundo vídeo tinha a necessidade de introduzir, mesmo que de forma breve, o conceito de estado de natureza que, efetivamente, não é um estado real que aconteceu historicamente, mas uma suposição que tem como função explicar as mudanças ocorridas com os indivíduos que, antes da vida em sociedade, viviam isoladamente nas florestas, sobrevivendo daquilo que a natureza lhes dava e desconheciam as lutas e a violência. Contudo, esse estado de harmonia original, no qual os seres humanos viviam sob a forma de bons selvagens inocentes, termina quando começa a surgir a propriedade privada, que dá origem ao estado de sociedade que, a partir de então deixa de ser

harmônico para tornar-se conflituoso. Daí a importância do pacto/contrato social para o desenvolvimento de uma sociedade que proteja os indivíduos em seus direitos. Num primeiro momento, o vídeo mostrou o homem em seu estado natural, depois sua degeneração por causa da propriedade privada e por fim a necessidade de estabelecer leis civis através de um pacto social. O vídeo, como se pode avaliar, ilustrou essas mudanças de forma coerente e organizada.

Figura 2 - Apresentação dos vídeos para os alunos da oficina

2ª ETAPA: PROBLEMATIZAÇÃO

Depois dos vídeos, os oficineiros conversaram com os estudantes sobre os bombons. Vários deles estavam intrigados e exigiram saber por que alguns tinham mais e outros menos. Os alunos foram instigados para que respondessem como se sentiram quando chegaram à sala e se era justa aquela situação. Eles responderam que a distribuição dos doces estava errada e que precisava ser refeita. A bolsista Graceli perguntou a eles como deveria ser essa divisão e a quem cabia à tarefa. Os alunos falaram que seria a professora, mas a pibidiana questionou qual seria a legitimidade para que uma pessoa distribuísse os bombons.

Surgiram várias teorias sobre quem deveria redistribuir os bombons. As mais citadas foram essas: 1) quem comprou os chocolates, 2) a professora, por ser autoridade na sala, 3) os "pibidianos", por estarem desenvolvendo a oficina. Não se chegou, no entanto, a um acordo sobre a legitimidade do poder. Como não houve consenso, os "pibidianos" recolheram os chocolates para serem distribuídos depois da oficina, quando os alunos entendessem mais dos conceitos que seriam trabalhados.

Figura 3 – Coleta dos bombons usados na sensibilização

Depois de recolher os bombons, os "pibidianos" fizeram uma ponte em relação às reflexões feitas sobre a distribuição dos doces e questões que se mostravam pertinentes ao filósofo estudado. Em seguida foram levantadas questões como: Havia desigualdade na sala? Como aceitar que alguns tinham bombons demais outros nenhum? Essa situação é injusta? Como superar esse estado de injustiça? Quem deve distribuir os chocolates? Que tipo de pacto é necessário para legitimar alguém a fazer essa distribuição? e, Como aceitar que alguém comande a sala e manter a liberdade ao mesmo tempo?

A partir dessas questões outras foram abordadas: Como superar o estado de natureza? Como estabelecer um pacto/contrato que dê proteção e ao mes-

mo tempo mantenha a liberdade? Como chegar a um consenso sobre qual atitude tomar? Como legitimar um poder que nasceu pela necessidade de um acordo (pacto)?

Todas essas questões foram feitas em forma de diálogo entre os "pibidianos" e os alunos. Em boa parte eles corresponderam, mas algumas vezes precisaram fazer um esforço maior para que as questões fossem analisadas. Percebeu-se uma linha tênue entre a preocupação em estabelecer o diálogo e cair na tentação de dar as respostas prontas e acabadas. No entanto, podemos avaliar que os acadêmicos se saíram muito bem, pois faziam a mesma questão de diversas formas, levando sempre o educando a refletir sobre elas.

3ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO

Depois da análise das questões, o texto surgiu como possibilidade de lida mais técnica sobre o tema estudado. Com os alunos dispostos em círculo, foram distribuídas partes do texto base de Rousseau. O objetivo foi provocar a leitura dinâmica. Cada aluno tinha acesso ao texto completo, mas também receberam as partes em parágrafos, que foram lidos conforme o texto padrão. O aluno comparava o seu parágrafo com o texto padrão e acompanhava a leitura, esperando chegar à sua parte. Após a leitura de cada parágrafo, os "pibidianos" apresentaram questões que levaram os alunos a compreender o que foi lido.

A participação foi boa. Muitos alunos fizeram reflexões e buscaram contribuir com suas ideias, contudo, por motivo da falta de leitura e por terem tido acesso aos contratualistas de forma insuficiente na carga horária no Ensino Médio, a interpretação, na maioria das vezes, foi superficial. Por isso, os "pibidianos", após ouvirem os alunos, faziam intervenções de forma a retomar toda a oficina, estabelecendo conexões e possibilitando reflexões mais profundas sobre o parágrafo lido.

Os parágrafos escolhidos tratavam especificamente do contrato social, sua importância e necessidade para superar um estado de natureza que não

mais proporcionava condições de sobrevivência. Esse pacto tinha como objetivo transformar o indivíduo natural na pessoa institucional do Estado.

> Suponho os homens chegados ao ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado natural os arrastam, por sua resistência, sobre as forças que cada indivíduo pode empregar para se manter em tal estado. Então esse estado primitivo não pode mais subsistir, e o gênero humano pereceria se não mudasse sua maneira de ser. Ora, como é impossível aos homens engendrar novas forças, mas apenas unir e dirigir as existentes, não lhes resta outro meio para se conservarem senão formar, por agregação, uma soma de forças que possa vencer a resistência, pô-los em movimento por um único móbil e fazê-los agir em concerto (ROUSSEAU, 2009, p. 602).

Também se discutiu como era formado o corpo político e a necessidade do consenso para estabelecer o contrato social. Ficou óbvia, nos parágrafos lidos, a preocupação de Rousseau em manter a liberdade individual, mesmo com a criação do Estado.

> O que permite a Rousseau pensar a liberdade na sociedade é o fato de seu contrato não ser feito entre indivíduos particulares. No caso de Rousseau, o contrato se dá entre o indivíduo e o soberano, sendo que o soberano é o povo, do qual ele próprio faz parte. Desse modo, dirá Rousseau, o contrato é do indivíduo, como particular, consigo mesmo, enquanto membro do soberano. É nesse sentido que a liberdade se mantém, pois se submeter-se a leis que se dá a si mesmo é ser livre, é este o sentido da autonomia (BRANDÃO, 2009, p. 573).

Os parágrafos lidos levaram a refletir sobre a liberdade civil, que está atrelada à vontade geral, responsável pelo estabelecimento do pacto e considera não as particularidades individuais, mas aquilo que interessa a todos os cidadãos. Assim, desaparece o indivíduo natural, que passa a ser uma pessoa moral do estado. As pessoas que compõem o novo corpo coletivo, ora são

súditas quando obedecem, e ora cidadãos, quando são membros ativos da soberania.

> Imediatamente, ao invés da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quanto são as vozes da assembleia, o qual recebe desse mesmo ato sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Esta pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tinha outrora o nome de cidade, e tem hoje o de república ou corpo político, o qual é chamado por seus membros: Estado quando passivo; soberano quando ativo; potência quando comparado os seus semelhantes. No que concerne aos associados, adquirem coletivamente o nome de povo, e se chamam particularmente cidadãos, como participantes da autoridade soberana, e súditos enquanto submetidos às leis do Estado. Mas esses termos frequentemente se confundem e são tomados um pelo outro; basta saber distingui-los quando empregados em toda a sua precisão (ROUSSEAU, 2009, p. 604).

Com a legitimação do poder civil através da ideia de um contrato e, principalmente, em Rousseau, onde a liberdade civil é mantida, fica evidente a necessidade de estarmos atentos ao papel que cada um representa nesse Estado civil. Com o contratualismo, o Estado passa a ser considerado uma criação dos homens, onde Deus não legitima o poder, mas sim o próprio homem que, para isso, usa a razão. Nesse contexto é que Rousseau possibilitou aos alunos da oficina um entendimento mais completo de como ele entende o cidadão, que é visto como aquele que não pensa apenas em si mesmo, mas tem uma coletividade geral que o faz pensar enquanto sociedade civil. Ele é livre, não para escolher de forma individual e arbitrária. Nesse sentido, a cidadania deve ser pensada como algo conquistado coletivamente.

> Reduzamos todo este balanço a termos fáceis de comparar; o que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito

> ilimitado a tudo que o tenta e pode alcançar; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui. Para não se enganar nessas compensações, é necessário distinguir a liberdade natural, limitada apenas pelas forças do indivíduo, da liberdade civil, que é limitada pela vontade geral, e a posse, que não é senão o efeito da força ou do direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode ser fundada num título positivo. Poder-se-ia, sobre o que precede, acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, pois o impulso do apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreve a si mesmo é liberdade (ROUSSEAU, 2009, p. 607).

Na medida em que foram sendo estudados os parágrafos do texto de Rousseau, os estudantes puderam refletir sobre cidadania, a importância de pensar no coletivo e da participação política na escola e na sociedade para construir um mundo mais justo, que preserve a paz, a liberdade e os direitos de cada indivíduo.

Figura 4 - Aluno interagindo na hora da leitura da *Antologia*

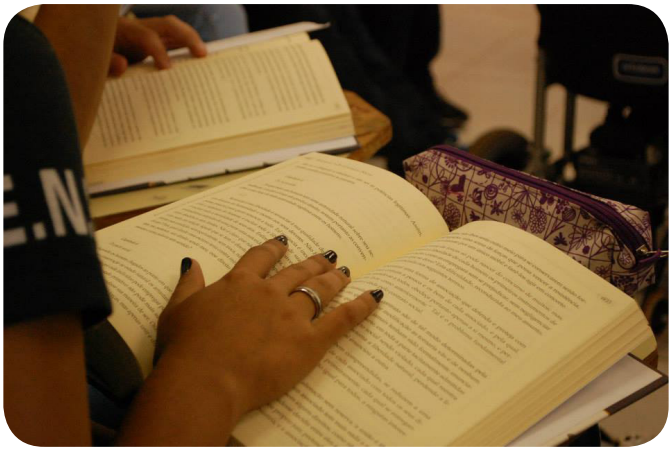


Figura 5 - Aluna lendo a *Antologia*

Figura 6 - "Pibidianos" ajudando os alunos a compreender os parágrafos lidos da *Antologia*

4ª ETAPA: CONCEITUAÇÃO

Após a leitura dos fragmentos do texto, foi proposto que cada aluno escrevesse na cartolina, cortada em retângulos, frases que demonstrassem sua compreensão do que foi estudado. Após a escrita, os alunos foram divididos

em três equipes, de forma que cada dupla de "pibidianos" pode ajudar a relacionar as frases com o intuito de fazer agrupamentos. A ideia era incentivar os alunos à leitura das frases e a possibilidade de formar pelo menos três agrupamentos de frases.

Em seguida, cada grupo expôs suas frases no quadro negro, de forma que todas pudessem ser analisadas. Os "pibidianos" ajudaram a desenvolver o trabalho, mas tiveram cuidado para não interferir de forma exagerada nas ideias formuladas, pois esta etapa visava à *avaliação* do que o grupo compreendeu da oficina e no que isso contribuiu para sua reflexão sobre os temas propostos.

É importante salientar que essa parte da oficina foi a mais participativa, pois grande parte dos alunos se envolveu de forma criativa e animada nessa atividade. Foi interessante perceber que palavras ditas no início da oficina apareceram nas frases. Quando algo escrito não se amoldava ao que havia sido discutido, os acadêmicos questionavam e buscavam conversar com quem escreveu para entender qual a ideia ali proposta. Quando se montou os painéis, os "pibidianos" então retomaram e concluíram a oficina com os próprios conceitos elencados dos alunos.

Em seguida, foram redistribuídos os bombons, de forma que cada educando tivesse a mesma quantidade. Depois, foi requisitado aos alunos que fizessem uma avaliação da oficina. A maioria deles disse ter gostado e que apreciariam que tivesse se prolongado mais. As poucas queixas foram sobre os próprios bombons e sobre a rapidez que alguns conceitos foram abordados por falta de tempo e por isso não puderam ser tão bem trabalhados.

Figura 7 - Produção conceitual

Figura 8 - Alunas agrupando as frases e palavras

Figura 9 - Painel produzido pelos alunos na conceituação

AVALIAÇÃO DA OFICINA

A oficina realizada no Colégio Estadual Novo Horizonte contribuiu muito para a formação acadêmica dos "pibidianos" e da professora supervisora, pois, além de colaborar com as expectativas em relação a novos métodos e o desenvolvimento de ensino filosóficos, ela possibilitou uma interação entre os acadêmicos do PIBID e os estudantes do Ensino Médio nas escolas estaduais. Essa experiência proporcionou uma análise mais profunda dos métodos didáticos oferecidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica que buscam cativar os alunos e incentivá-los a interagir.

Entendendo o PIBID como um projeto que tem a função de buscar e aproximar os acadêmicos da realidade escolar porque possivelmente um dia essa será sua área de atuação profissional, faz-se necessário compreender que para isso os "pibidianos" precisam ter experiências pedagógicas significativas durante o período de sua formação. Assim sendo, a oficina foi um instrumento essencial para o cumprimento desse objetivo, pois com a sua elaboração todos os envolvidos tiveram a oportunidade de vivenciar e superar desafios de um planejamento pedagógico dentro do Colégio Novo Horizonte.

A oficina se propunha a usar a *Antologia de textos filosóficos*, fornecida pela SEED do Paraná para todas as escolas públicas de nível médio do Estado do Paraná, justamente para que os professores possam trabalhar com textos filosóficos em sala de aula. A professora supervisora, a partir de seu planejamento na escola, optou por trabalhar o contratualista Jean-Jacques Rousseau, na perspectiva da justificação do Estado pelo contrato social. Tendo por base o autor a ser desenvolvido e o material proposto (a *Antologia*), começou-se a pensar estratégias para abordar de forma didática o conteúdo filosófico. Desta forma, foram feitas várias reuniões visando elaborar um projeto onde abordaria uma descrição completa e detalhada do conteúdo e a escolha da metodologia que seria utilizada na oficina.

Desta maneira, buscou-se estabelecer um parâmetro que visava, a partir das Diretrizes Curriculares de Filosofia, aplicar um método que fosse eficien-

te na abordagem do tema proposto. Por isso, quatro momentos foram essenciais para a orientação da metodologia: a mobilização, a problematização, a investigação e a criação de conceitos.

A oficina cumpriu seu papel no sentido de estimular os alunos a fazerem uma reflexão sobre a política em vários âmbitos e como é importante a participação deles na escola e na sociedade. Ficou evidente, na etapa de conceituação, que os alunos entenderam os conceitos propostos na oficina e conseguiram, a partir deles, elaborar novas ideias.

Ocorreram algumas falhas, principalmente na época de planejar e preparar a oficina, pois o tempo foi pouco e os "pibidianos" não conheciam o filósofo e precisaram de muitos estudos, além de que alguns acadêmicos procrastinaram até o último momento. Porém, quando a necessidade se fez, buscaram compreender o texto, pediram ajuda aos professores da UNIOESTE que gentilmente estiveram disponíveis para auxiliá-los. Quanto à execução da oficina, apesar do nervosismo no início, tudo ocorreu dentro do esperado. Assim, os bons momentos de aquisição de conhecimento foram superiores aos erros cometidos, alcançando dessa forma outro objetivo da oficina em relação ao PIBID, que foi a aprendizagem de todos os envolvidos no processo da elaboração e execução da oficina.

Figura 10 - "Pibidianos" com os alunos do Ensino Médio que participaram da oficina

Figura 11 – Bolsistas, supervisora e coordenadora do projeto do PIBID-Filosofia

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria H. Pires. **Filosofando:** Introdução à filosofia. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

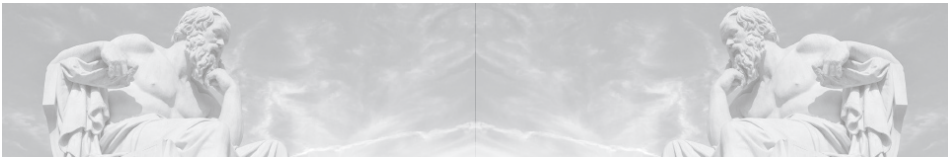
BRANDÃO, Rodrigo. **Rousseau contra o seu tempo.** In: MARÇAL, Jairo (organizador). *Antologia de textos filosóficos* - Curitiba: SEED, 2009. p. 565-576.

OLAVO, Augusto. **Rousseau** – Breve Vida e obra. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=0j-9a8hp3SU. Acesso em outubro de 2014.

PARANÁ. DEB. **Diretrizes curriculares orientadoras para a Rede Estadual de Educação do Paraná.** (Versão impressa). Curitiba: SEED, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. In: MARÇAL, Jairo (organizador). **Antologia de textos filosóficos** - Curitiba: SEED, 2009. p. 600-607

TJF, Monica. **Rousseau e o Estado da Natureza.** Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=GqY5maYs3SI. Acesso em out. de 2014.



Maquiavel, a política e o poder[1]

Marcia Cristina Rodrigues da Silva[2]
Evilen Godói
Renato Júnior Machado
Wilson do Nascimento Rodrigues[3]
Colégio Estadual Jardim Europa

PALAVRAS-CHAVE: Teoria política; Maquiavel; política como categoria autônoma

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo relatar os aspectos da oficina apresentada para os alunos do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Jardim Europa. A oficina contou com a participação efetiva dos alunos bolsistas do PIBID-Filosofia da UNIOESTE, sendo que a mesma teve como ponto de partida a *Antologia de textos filosóficos,* especificamente os excertos da obra *O príncipe de Nicolau Maquiavel* (1469-1527). Neste sentido, a presente oficina pontuou reflexões sobre a concepção do filósofo político do Renascimento, encontradas na obra mencionada, propondo estabelecer uma reflexão sobre as ações que um governante deve ter para conquistar

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

2 Bolsista de Supervisão à Docência do Subprojeto Filosofia, do *campus* de Toledo. marcialouise@yahoo.com.br.
3 Bolsistas PIBID-Filosofia, UNIOESTE/CAPES. Licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

e manter o poder. Logo, a pretensão foi caracterizar as relações entre "*fortuna e virtù"*, pois, para Maquiavel, o príncipe não é o senhor do destino, mas aquele que deve ter, e agir com *virtù* para superar as dificuldades que venham lhe ocorrer.

Para tanto, houve a exploração dos mecanismos de sensibilização, problematização e conceituação. Na preparação da oficina, tudo foi pensado em cada detalhe, desde o formato das carteiras dos alunos até as provocações para tornar a aula de filosofia um espaço mais atrativo. Portanto, se trabalhou com música, com recursos audiovisuais, dinâmica e produção de material.

PÚBLICO ALVO: Alunos do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Jardim Europa, do período noturno; sendo o número de participantes 30 alunos.

DURAÇÃO: 2h30 min.

OBJETIVOS:

a) Pontuar elementos do pensamento de Nicolau Maquiavel encontrados na obra *O Príncipe*, no intuito de estabelecer uma reflexão sobre as ações que um governante deve ter para conquistar e manter o poder, trazendo esse contexto para a atual realidade do campo político da sociedade contemporânea, bem como, enfocar os conceitos de *fortuna* e *virtù* encontrados na obra.
b) Elaborar estratégias de trabalho utilizando o texto da *Antologia.*

RECURSOS DIDÁTICOS: Equipamento de multimídia para a apresentação de *clip* musical; 30 unidades da obra *Antologia de textos filosóficos*; *flip sharp*; papel A3; quadro para elaborações conjuntas; lápis e canetas; papel sulfite A4 com a letra da música e questões; recortes de

papel cartão branco; 2 metros de tecido TNT; balões; rádio; *pendrive*; fita adesiva; canetão de diversas cores; obras de Maquiavel; caixa de som com microfone; cavalete; imagens de alguns políticos conhecidos; cola quente e bastão.

DESENVOLVIMENTO

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO

O momento da Sensibilização foi trabalhado em duas partes e nas duas já ocorreu a problematização. No primeiro, para iniciar a oficina, foi utilizada a música "Toda forma de poder", da banda brasileira *Engenheiros do Havaí*. Essa escolha se justifica, justamente, por apresentar elementos considerados pertinentes sobre a temática política, na qual faz uma reflexão sobre as formas de governo e uma relação com a atual realidade política. Neste sentido, com uma cópia da música impressa e após apresentarmos o clipe da música no multimídia, se estabeleceu com os educandos uma conversa dialógica, visando à elaboração de conceitos e problemas, através de questões previamente produzidas pelos apresentadores, sendo que conforme os alunos apresentavam seus argumentos se registrava no *flip sharp* para posteriormente serem retomados.

Letra da música:

TODA FORMA DE PODER

Engenheiros do Havaí

Eu presto atenção no que eles dizemMas eles não dizem nada (Yeah, yeah) Fidel e Pinochet tiram sarro de você que não faz nada (Yeah, yeah) E eu começo a achar normal que algum boçalAtire bombas na embaixada (Yeah yeah, uoh, uoh)

Se tudo passa, talvez você passe por aquiE me faça esquecer tudo que eu viSe tudo passa, talvez você passe por aquiE me faça esquecer

Toda forma de poder é uma forma de morrer por nada (Yeah, yeah) Toda forma de conduta se transforma numa luta armada (Uoh uoh)

A história se repeteMas a força deixa a história mal contada

Se tudo passa, talvez você passe por aquiE me faça esquecer tudo que eu viSe tudo passa, talvez você passe por aquiE me faça esquecer

E o fascismo é fascinanteDeixa a gente ignorante e fascinadaÉ tão fácil ir adiante e se esquecerQue a coisa toda tá erradaEu presto atenção no que eles dizemMas eles não dizem nada

Se tudo passa, talvez você passe por aquiE me faça esquecer tudo que eu viSe tudo passa, talvez você passe por aquiE me faça esquecer

Se tudo passa, talvez você passe por aquiE me faça esquecer tudo que eu viSe tudo passa, talvez você passe por aquiE me faça esquecer

(Yeah yeah uoh)

Humberto Gessinger

Na medida em que foram atingidos os objetivos com esta atividade, deu-se seguimento à oficina, com o segundo momento da sensibilização apresentando o contexto histórico da obra de Maquiavel através de uma encenação. A encenação contou com alguns "pibidianos" integrantes do grupo. Para a encenação, o apresentador se caracterizou de Maquiavel, utilizando TNT preto e vermelho, imagem e obras do filósofo. O objetivo da encenação, além

da autoapresentação de Maquiavel, representada por um bolsista do PIBID, é também já anunciar os principais conceitos abordados por Maquiavel em sua obra *O Príncipe* e relacioná-los com a realidade política brasileira.

Figura 1 - Exibição da música

Figura 2 - Encenação sobre a vida e obra de Maquiavel

TEXTO DA ENCENAÇÃO:

Apresentador: Nesta noite temos um convidado especial, que lhes apresento (*Em off:* Entra Maquiavel e faz seu discurso).

Maquiavel (bolsista ID): Eu nasci em 1469 e escrevi várias obras. Convido vocês alunos para abrirem a página 423 da *Antologia*. Nesta página encontramos várias obras de Maquiavel. Pedir para os alunos lerem e, conforme vão lendo, mostrar os exemplares. (*Em off:* Após esta parte, chega um convidado inesperado que fala:)

Professor: O que é isso Maquiavel, o que fazes aqui? Você morreu faz tempo, já estamos no século XXI e você ainda incomoda as pessoas?

Maquiavel: Impossível não falar da minha pessoa no século XXI, olhem para o meu legado. Sou considerado um personagem de grande importância para a concepção da ciência política. Não penso uma teoria política a partir de conceitos idealistas éticos, filosóficos ou religiosos. Sou realista, penso a política a partir do princípio de conservação e unificação do poder e a partir da realidade existencial e comportamental do ser humano, princípios esses necessários para a manutenção soberana de um Estado.

Professor: Interessante! Amo sua obra *O Príncipe*! Penso que um dos elementos fundamentais de *O Príncipe* é o caráter de conquista e manutenção do poder. Estou correta?

Maquiavel: Isso mesmo. Quando escrevi minhas obras, em Florença, minha cidade natal, no século XV-XVI, tínhamos um quadro de profunda instabilidade política e constantes ameaças de guerra, logo, com *O Príncipe* especialmente, pretendo demonstrar que a força é o principal elemento constitutivo do poder, e que o governante deve lançar mão dela para dar forma à lei e garantir a unidade da sociedade. E aí, meus caros, para se conseguir isso, o príncipe deve seguir alguns conselhos, mais tarde tenho uns amigos (que me detestam) que com certeza vão explicar isso a vocês. Agora, quero que vocês prestem atenção no que vai acontecer a seguir, pois os políticos brasileiros gostam muito da minha pessoa, olha só o que eles dizem de mim.

Ainda trabalhando a contextualização histórica de uma forma agradável e ao mesmo tempo contextualizando com nossa realidade política, simulou-se um debate entre os candidatos à Presidência da República, contudo as questões deste

debate estão relacionadas com aspectos da concepção política de Maquiavel. Para tanto, foi necessário preparar um cenário com imagens dos candidatos, no qual os "atores" ficaram atrás deste cenário sem que a plateia os vissem, ouvindo apenas as falas, através do microfone. Sendo que, para início do diálogo, utilizou-se o vídeo da abertura do debate entre candidatos à presidência da república (Dilma e Aécio), realizado pela emissora *Rede Bandeirantes de Televisão – BAND.*

(*Em off:* Segue o debate.)

DEBATE:

Apresentador: Pergunta do Candidato Aécio para Dilma.

Aécio: Candidata, a Srª sabe por que Maquiavel escreveu o Príncipe, considerado um dos cinco livros mais importantes para se conhecer o pensamento político europeu moderno?

Dilma: Candidato, Maquiavel escreveu *O Príncipe* para de fato criar um manual que ensine os príncipes dos mais diversos lugares a governarem seus principados, ou seja, a obra de Maquiavel vem sendo lida como um manual de técnicas para a conquista e a manutenção do poder.

Réplica Aécio: Tem certeza candidata? Pois atualmente os cidadãos do nosso país tem lido muito Maquiavel, e diga se passagem que estão ficando cada vez mais maquiavélicos, olha os comentários, principalmente do *Facebook* sobre política.

Réplica Dilma: Candidato, para começo de conversa: é preciso esclarecer este conceito: *maquiavélico*. Defendo que no meu governo, esclarecerei seu verdadeiro significado e qual a sua relação com o nome Maquiavel. Ora, candidato, a própria *Antologia* trata essa questão. E aproveitando esse momento, convido os senhores telespectadores que estão nos assistindo, que abram a *Antologia* na página 420, em seu último parágrafo, e leiam comigo:

> O termo maquiavélico tem, sem nenhuma dúvida, sua origem no nome de Maquiavel. Por meio dele designamos tudo aquilo que é pérfido e

> aquelas pessoas astuciosas, velhacas e ardilosas. Enfim, tudo aquilo que é imoral. No entanto, cabe perguntar se tal qualificativo pode ser aplicado à pessoa e à obra do secretário florentino. Assim, seria possível dizer de Maquiavel que ele é maquiavélico ou esse termo, apesar da referência a seu nome, tem sentido próprio? Ora, para respondermos a tais questões, será preciso verificar com mais cuidado o que está na base desta afirmação. Certamente, existem elementos de ordem histórica, mas precisamos verificar a sua pertinência filosófica (MAQUIAVEL, 2009, p. 240).

E é isso que farei candidato, uma investigação filosófica, e anotem aí Srs. Telespectadores: uma das prioridades do meu governo é fazer sem dúvida uma investigação filosófica.

Pergunta da Candidata Dilma para Aécio:

Aécio: Vou continuar no mesmo tema. O Brasil é um país democrático, exemplo disso são as nossas eleições. Eu como candidato pretendo elevar o nível político do nosso país, primeiro acabando com a corrupção. O que Maquiavel diria desta situação?

Dilma: Veja bem, Maquiavel é do século XV, estamos no século XXI. Apesar de sua obra *O Príncipe* fazer parte da cabeceira da minha cama, aliás, todo bom político já leu Maquiavel, porque se trata de um manual sobre a conquista e o fortalecimento do poder absoluto – e, como tal, rico em conselhos e ensinamentos, o que o faz ser, ainda hoje, livro de leitura obrigatório, mormente pelos que desfrutam ou almejam o poder.

Respondendo sua pergunta: Para compreendermos *O Príncipe*, temos que situar a Itália do início do século XVI, submetida a todo o tipo de invasões, principalmente as dos franceses e dos espanhóis. *O Príncipe* deveria restaurar a ordem política vigente, fundamentada no principado. Ele defende a necessidade de uma cultura política sem corrupção, pautada por princípios morais e éticos e é isso que está faltando em nosso país, princípios morais e éticos dos

nossos governantes. No meu governo a corrupção será proibida. Se acontecer, os responsáveis serão julgados e penalizados.

(*Em off:* Assim termina...

2ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO

Para de fato estabelecer uma reflexão sobre as ações que um governante deve ter para conquistar e manter o poder e enfocar os conceitos de *fortuna* e *virtù* encontrados em *O Príncipe* de Maquiavel, passou-se a uma leitura compartilhada e análise de alguns excertos da *Antologia de textos filosóficos* acerca de *O Príncipe*.

Nessa atividade, os alunos tiveram de fato o contato com o texto filosófico. Num primeiro momento, fizeram uma leitura silenciosa dos excertos que estarão explícitos logo a seguir. Na sequência, houve o diálogo com os alunos sobre o que eles leram, o que compreenderam, quais as dúvidas, sendo que durante esse diálogo o professor explicou e retomou as falas e os conceitos elencados pelos próprios alunos na sensibilização com a música, descrito no *flip sharp*, enfocando os principais elementos da obra, conceitos como *virtú* e *fortuna*.

Para finalizar, foram propostas algumas questões baseadas no texto para que os alunos pudessem refletir e, consequentemente, apresentar suas respostas.

Figura 3 - Trabalho de leitura com a *Antologia*

3ª ETAPA: CONCEITUAÇÃO

Após esse momento de concentração, para descontrair, aplicou-se a dinâmica dos balões, nos quais foram selecionadas as máximas de Maquiavel e colocadas dentro dos mesmos. Cada aluno recebeu um balão e deveria enchê-lo; quando todos estavam cheios, os alunos receberam palitos de dente, sob a orientação de que quando a música parasse, eles deveriam furar o balão do amigo. Conforme foram estourando os balões, as máximas foram para o chão. Em seguida, cada um escolheu uma e leu em voz alta, seguida das devidas considerações pelos apresentadores da oficina.

Por fim, foi confeccionado um mural com frases consideradas como máximas de Nicolau Maquiavel. Para tal, foram entregues partes de cartolinas, para que os alunos pudessem escrever as máximas e fixar no mural da escola expondo-as para a comunidade escolar.

Figura 4- Leitura das Máximas de Maquiavel

Figura 5 - Produção de Cartazes sobre as máximas de Maquiavel

AVALIAÇÃO DA OFICINA

Essa oficina didática teve como pressuposto ações norteadoras para a elaboração e construção de conceitos filosóficos a partir de uma realidade concreta na qual no momento estávamos vivenciando. Neste sentido, com o objetivo de estabelecer uma reflexão sobre as ações que um governante deve ter para conquistar e manter o poder, trazendo esse contexto para a atual realidade do campo político da sociedade contemporânea, possibilitou-se através da oficina realizada, uma experiência filosófica centrada na reflexão, oportunizando assim a compreensão e fixação do conteúdo de forma lúdica. Desde a sensibilização até a elaboração do mural, priorizou-se fundamentar a discussão relativa à filosofia política, pois a filosofia política, segundo as *Diretrizes Curriculares de Filosofia* (2008, p. 58) busca compreender os mecanismos

que estruturam e legitimam os diversos sistemas políticos, discute relações de poder e concebe novas potencialidades para a vida em sociedade.

Por conseguinte, as diversas metodologias utilizadas na apresentação da oficina foram importantes, porquanto os alunos se mostraram atentos e participativos, interagindo a todo o momento, seja fazendo questões sobre os temas, seja trazendo novas informações aos conteúdos abordados.

Apesar de ser uma oficina que demanda tempo, os alunos pontuaram que gostaram da atividade justamente pelo formato, e até sugeriram que as aulas fossem sempre assim. Deste modo, os objetivos foram atingidos, os próprios alunos demonstraram isso em sala de aula, porque era conteúdo do bimestre e a oficina não acabou no dia da apresentação. Logo, assevera-se que por ser uma experiência nova, se pode aprimorá-la, mesmo porque é necessário o envolvimento de várias pessoas que nem sempre é possível no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

MAQUIAVEL. O Príncipe – Excertos. Trad. Carlo Gabriel Kszan Pancera. In: MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos.** SEED-PR, Curitiba: 2009, p. 451-459.

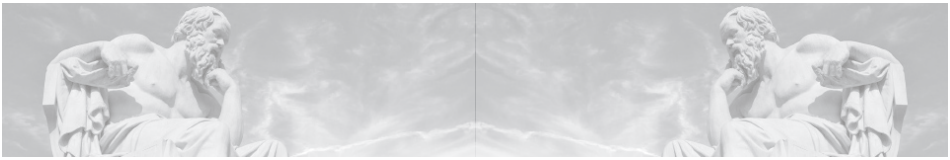
ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria H. Pires. **Filosofando:** Introdução à filosofia. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

PARANÁ, Secretaria De Estado da Educação. **Caderno de Expectativa de Aprendizagem.** Curitiba, 2012.

ABOIM, Luiz. **As 26 Máximas de Maquiavel.** Disponível em: http://www.pamplivre.info/o_principe_de_maquiavel.htm#Maquiavel X. Acesso em: 26 set. 2014.

NOVICTOR77 **Toda forma de poder.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r58Zd7FVNq4. Acesso em: 03 jun. 2014

LETRAS DE MÚSICAS. Disponível em: https:/www.vagalume.com.br ›Pop/Rock › E Engenheiros do Hawaii. Acesso em: 03 jun. 2014.



Em busca da beleza no *Hípias Maior* de Platão[1]

Vilma Ramos Pereira Soares[2]
Angélica de Fátima de Almeida Lara
Cristiane Xavier Candido
Giovani Aguiar
Jackison Roberto dos Santos Pinheiro Junior
Michel Hilbig[3]
Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva

PALAVRAS-CHAVE: Beleza; estética; Platão; filosofia antiga

INTRODUÇÃO

Este capítulo se caracteriza como uma descrição de uma atividade do PIBID, que foi desenvolvida com o intuito de apresentar o texto clássico de filosofia aos estudantes do Ensino Médio, a partir da obra *Antologia de textos filosóficos*. Optamos por trabalhar o filósofo Platão e sua obra *Hípias Maior* que se encontra na *Antologia*. Contudo foi-nos necessária a leitura e reflexão a par-

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

2 Professora de Filosofia no Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, em Toledo; professor supervisor do Subprojeto PIBID-Filosofia da UNIOESTE.

3 Bolsistas PIBID-Filosofia, UNIOESTE/CAPES. Licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

tir do texto original, que acabamos decidindo utilizar com os estudantes, pois o excerto disponível na *Antologia* não era feliz para expressar o movimento que vislumbramos e almejamos na oficina.

Neste diálogo de Platão ocorre uma reflexão acerca do que é a beleza, promovida por Sócrates. O interlocutor de Sócrates no diálogo é o sofista Hípias que quando indagado acerca do que é a beleza, apontará para coisas belas. Entretanto, Sócrates busca saber o que é a beleza e não que coisas são belas, i.é., o que fundamenta o aparecimento das coisas belas. Sócrates induz Hípias a refletir sobre quais são os *critérios* que permitem classificar algo enquanto belo. Numa acepção moderna podemos tomar o significado de critério em dois sentidos, primeiramente como condição subjetiva que permite escolher (julgar) de acordo com uma regra (ou seja, se adotamos um critério) que se refere ao gosto, ao sentido estético e ainda, podemos tomá-lo em outro sentido, como requisito, ou como uma condição formal. Neste sentido, ele adquire (ou busca) uma significação aquém da condição subjetiva. Usamos comumente os dois sentidos e, de certo modo, ambos respeitam a etimologia da palavra *kritérion,* que em grego significa julgar, discernir. Entretanto, no *Hípias Maior*, o *kritérion* buscado por Sócrates diz respeito ao segundo sentido, enquanto os *kritérion* de *Hípias* mantém-se articulados à acepção subjetiva. O que se buscou saber é o que fundamenta o aparecimento de coisas belas, i.é., o que permite a algo aparecer como belo, o que torna algo belo. Para além das aparições das coisas belas, será o belo alguma coisa? Para responder a isto é necessário um *kritérion* que ultrapasse a condição subjetiva, que possa evocar o fundamento desta condição. Será que ele é possível? É o que buscamos refletir nesta oficina.

PÚBLICO ALVO: Oficina aplicada ao 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva (25 alunos) com a participação de alunos da Licenciatura em Filosofia da UNIOESTE (5 alunos) e professores da rede estadual de ensino.

DURAÇÃO: O tempo utilizado para o desenvolvimento da atividade foi de 1h30min.

OBJETIVOS

a) Promover uma reflexão sobre o que é a beleza, os padrões de beleza e os critérios para elencá-los.
b) Instigar o aluno do Ensino Médio a adquirir interesse de leitura.
c) Apresentar o texto clássico de filosofia para os alunos.
d) Expandir a perspectiva história do aluno através da contextualização.
e) Sensibilizar o aluno a ater-se as manifestações estéticas culturais;
f) Ampliar o conhecimento conceitual dos estudantes;
g) Estimular a criação de critérios para a definição do Belo;
h) Redimensionar os padrões de beleza culturais;
i) Promover a interação e o "espírito de colaboração" entre os estudantes.

RECURSOS DIDÁTICOS: Projetor Multimídia; *Antologia de textos filosóficos* (livro texto); fotocópias do recorte realizado do original da obra *Hípias Maior* de Platão com Glossário; papel cartão em cores variadas; imagens impressas (figuras variadas); 2m de barbante; prendedores de roupa; 1,5m de TNT branco; 1,5m de TNT azul.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia filosófica adotada procurou ser abrangente, buscando promover o diálogo e a criação de conceitos, a partir da exposição do tema, reflexão e contextualização do problema, da obra filosófica e do filósofo abordados, objetivando situar nosso problema historicamente, atentos ao objetivo da oficina, que é apresentar o texto clássico aos alunos do Ensino Médio.

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO (aproximadamente 10 min)

Num primeiro momento, referente à *sensibilização*, apresentamos imagens por meio de slides em data show, que manifestassem os padrões estéticos e a diversidade cultural de padrões, contextualizando-os historicamente. Antes da exibição das imagens no projetor, foram distribuídas aos estudantes diversas imagens impressas (contendo objetos, pessoas, quadros, etc.) e pedimos que cada aluno escolhesse uma imagem que considerasse bela e a guardasse consigo.

Figura 1 e 2 – Momento de visualização e escolha das imagens

2ª ETAPA: PROBLEMATIZAÇÃO (aproximadamente 5min)

Levantamos a *problematização* acerca da subjetividade da beleza com o intuito de provocar a reflexão sobre o fundamento da beleza aos alunos, (utilizamos imagens dos *slides* aplicados na primeira etapa), destacando as seguintes questões:

a) O que é "belo" pra você?
b) De que forma padrões criados pela sociedade podem influenciar no conceito geral de belo?
c) De que maneira os padrões de beleza foram se formando no decorrer da história?

d) Qual é o critério utilizado hoje em dia para a "beleza"?
e) Será que o que é o belo para você, é o belo para o outro?

Figura 3 e 4 – Momento da problematização

3ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO (aproximadamente 65 min)

Num primeiro momento fizemos uma contextualização histórica do problema, expondo o contexto histórico, a vida do filósofo e o cenário circundante à obra trabalhada mediante a exibição de slides que continham imagens ilustrativas e texto.

Figura 5 - Momento de contextualização histórica

Foi realizado um esclarecimento sobre os conceitos de "subjetividade" e "critério". Em seguida, apresentamos os excertos da obra *Hípias Maior* de Platão e o capítulo que consta na *Antologia de textos filosóficos* (a partir da página 544) que trata sobre tal pensador.

Escolhemos dois alunos como representantes para *simular* os personagens do diálogo, cada caracterizado como um personagem da época. Para tanto, foram trajados com TNT, representando a vestimenta grega. Os excertos escolhidos são referentes aos critérios adotados pelo personagem Hípias e que são refutados por Sócrates. A princípio escolhemos quatro argumentos/definições sobre o belo, a saber: (a) Uma bela jovem; (b) o ouro; (c) o conveniente e; (d) o útil. Entretanto, devido à falta de tempo optamos por realizar a leitura dos pontos (a) e (d).

Durante a leitura foram realizadas pausas explicativas para cada critério (argumentos) encontrado. Com isso, indagamos os estudantes sobre a sua concepção de beleza e se estes concordam com os critérios de Hípias, com o intuito de promover um *debate* sobre o tema da beleza.

Para finalizar essa etapa, apresentamos o desfecho do diálogo e da problemática, que nos levou à conclusão de que "o belo é difícil", pois se trata de um conceito que, por não se remeter ao que "aparece", ou seja, não se trata da beleza (características empiricamente observáveis e experienciáveis pelos sentidos humanos), foge das capacidades cognoscíveis da razão humana e, portanto, é um conceito inexplicável e impossível de se responder ou compreender. Tal circunstância proporciona aos alunos, consequentemente, o conceito de *aporia* (questões que não podem ser respondidas).

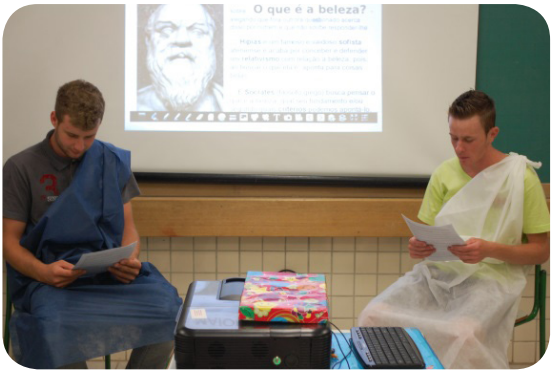


Figura 6 - Encenação do Diálogo *Hípias Maior*

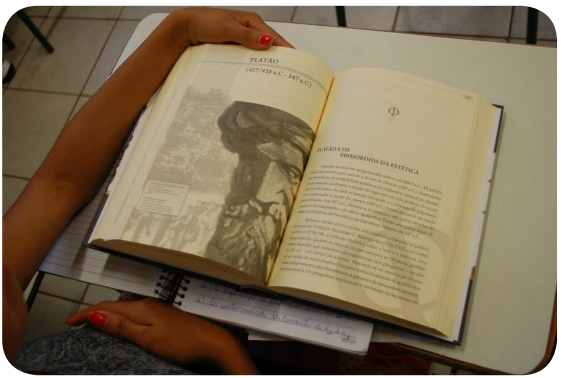


Figura 7 - Leitura do texto na *Antologia*

Figura 8 - Acompanhamento do Diálogo

4ª ETAPA: CONCEITUAÇÃO (aproximadamente 10min)

Pedimos aos alunos que olhassem para a imagem que escolheram no início da oficina e refletissem sobre os critérios de beleza que haviam adotado. Perguntamos se eles manteriam estes critérios e por quê. A partir disso, eles *produziram* um varal de "manifestações da beleza" (denominado "corda bamba", justamente por tratar das oscilações de opiniões), onde foram fixadas as figuras escolhidas e no verso de cada cartão constavam por escrito os critérios de escolha adotados por cada aluno. Nos momentos de dúvidas interpostas pelos alunos, o grupo oficineiro buscou auxiliar, indo de um a um e propondo uma maior reflexão sobre os critérios abordados e o que era preciso que eles (os alunos) fizessem (a avaliação dos critérios pessoais utilizados na escolha das imagens).

Figura 9 - Avaliação do critério de beleza

Figura 10 - Avaliação do critério de beleza

Figura 11 - Criação do varal da beleza

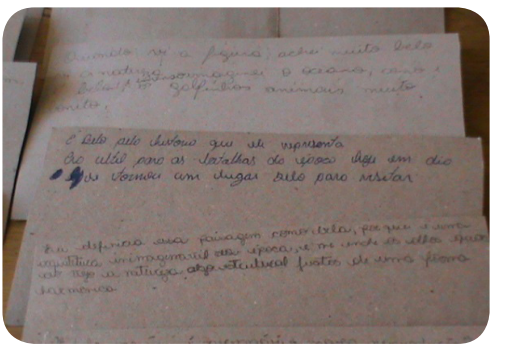


Figura 12 - Critérios de beleza adotados

AVALIAÇÃO DA OFICINA

Primeiramente, a dificuldade encontrada pelo grupo foi o trato com o livro da *Antologia de textos filosóficos*, devido à sua escassez de conteúdo no tocante à obra *Hípias Maior*. Para tanto, se fez necessária à leitura de tal obra na íntegra e, posteriormente, a elaboração dos recortes utilizados na oficina (entretanto, a *Antologia* também foi abordada, pois se trata de uma obra existente na escola e deve servir como fonte de pesquisa aos alunos). Consequentemente, a segunda dificuldade encontrada, foi estabelecer em grupo quais definições de "belo" apresentadas em *Hípias Maior* seriam abrangidas na oficina. Tal dificuldade se justifica pelo fato do personagem Sócrates apresentar mais de 10 definições e refutações no discurso com o personagem Hípias. Por fim, foram abordados os critérios de definição de beleza: (a) uma bela jovem; (b) o ouro; (c) o conveniente e; (d) o útil. No entanto, por questão de tempo só foi realizada a leitura dos pontos (a) e (d). É necessário ressaltar que os alunos ficaram com as fotocópias distribuídas do excerto.

Com tal oficina preparada, objetivamos proporcionar aos estudantes: (1) o desenvolvimento de conhecimentos específicos referentes à filosofia e à estética, (2) a compreensão destes conhecimentos através de assimilações, contextualizações, (3) uma reflexão filosófica acerca da beleza, e (4) o "gosto" pela leitura dos textos clássicos de filosofia. Consideramos que está atividade propicia capacidades que expressam e desenvolvem a autonomia do estudante: (1) a capacidade de aplicação do conhecimento, por permitir ao aluno interpretar, representar, etc., (2) a capacidade de análise a partir de identificações, distinções e relações, etc., e (3) a capacidade de síntese e avaliação, levando o aluno a construir, esquematizar e explicar a sua posição, i.é., seus critérios de beleza.

Ao término da oficina, observamos que a resposta da turma foi muito positiva. Os alunos se mostraram atenciosos e participativos, realizando reflexões pertinentes e coerentes em cada etapa da oficina. Em relação à apreen-

são do texto, não houve maiores dificuldades e, toda vez que surgiam dúvidas ou questionamentos, os mesmos eram sanados. Inclusive havia um glossário (que foi apresentado aos alunos anteriormente à leitura dirigida) no final do excerto que explicava as palavras desconhecidas (tal glossário segue anexo ao presente relato).

No momento da análise das imagens escolhidas, percebemos que os alunos se envolveram muito na temática da oficina e realmente demonstraram uma reflexão mais aprofundada sobre seus critérios acerca da beleza. Por se tratar de um tema atual e que envolve o cotidiano de todos (questão de gosto), houve maior facilidade e vontade para tratar do assunto. O tema dessa oficina poderia ser apresentado contemplando uma nova abordagem do texto tratado. Isto é, tratar da importância dos textos aporéticos (que levantam questões que não possuem respostas, pois fogem do entendimento da razão humana) de Platão. Afinal, por que as escolas ainda possuem essa visão tradicional de estabelecer uma resposta prévia para todo questionamento? Por meio da aporia (questionamentos sem resposta) os alunos estariam cada vez mais instigados a criar respostas aos novos enigmas. Logo, sentir-se-iam motivados a ler mais, a ousar mais, a se descobrir como indivíduos autônomos do pensar a se emancipar intelectualmente.

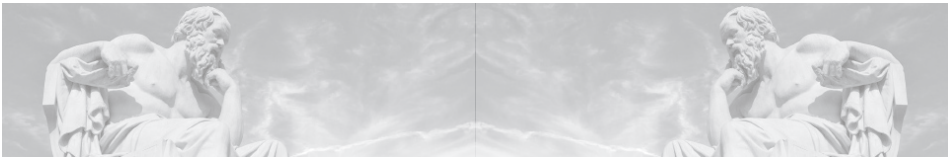
REFERÊNCIAS

PLATÃO. Hípias Maior – Excertos. Trad. Carlos Alberto Nunes. In: MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos.** SEED-PR, Curitiba: 2009, p. 548-550.

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria H. Pires. **Filosofando:** Introdução à filosofia. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

PLATÃO. **Hípias Maior.** Trad. de Carlos Alberto Nunes. Pará: Editora da Universidade Federal do Pará, 1980.

Todas as imagens utilizadas são de domínio público extraídas da internet em ferramentas de pesquisa como o Google.



Descartes e a *dúvida hiperbólica*[1]

Dinael Alves Ramos[2]
Andressa dos Santos Cizini,
Eli Schmittke[3]
Colégio Estadual Jardim Porto Alegre

PALAVRAS-CHAVE: Método cartesiano; dúvida hiperbólica; *cogito*

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta alguns resultados obtidos a partir da preparação e aplicação de uma Oficina Didática de Filosofia, pelo PIBID-Filosofia, na Escola Estadual Jardim Porto Alegre, em Toledo.

A oficina pretendeu, de forma didática, reconstruir os passos do filósofo René Descartes, na construção do cogito, analisando cada um dos argumentos que ele propõe em sua obra *Meditações Metafísicas*. A análise dos argumentos foi intercalada com trechos de filmes e animações com passagens clássicas retiradas da obra *Meditações Metafísicas* e que está contida na *Antologia de textos filosóficos*, elaborada pela SEED do Paraná em parceria com várias universidades, disponíveis em todas as unidades educacionais públicas de nível médio

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

2 Professor Supervisor do Subprojeto PIBID-Filosofia, UNIOESTE, *campus* de Toledo.

3 Bolsistas PIBID-Filosofia, UNIOESTE/CAPES. Licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

do Estado do Paraná e também na internet[4].

René Descartes, também conhecido por muitos como "pai da filosofia moderna", é considerado o maior filósofo francês de todos os tempos e um dos mais importantes do pensamento e da cultura ocidental. Nasceu no dia 31 de março em La Haye, antiga província de Touraine. Seu pai, Joachim Descartes, era advogado e juiz, proprietário de terras, tinha o título de escudeiro, primeiro grau de nobreza, sendo também conselheiro no Parlamento de Rennes na cidade de Bretanha. Entre 1607 e 1615, Descartes estudou no Colégio Jesuíta Royal Henry, na época o mais prestigiado da França.

As obras de Descartes sobre filosofia e ciência estão presentes em cinco livros: *Le Monde* (O Mundo), uma tentativa de descrever o universo físico; o *Discours de la Méthode Pour Bien Conduire Sa Raison et Chercher La Vérité Dans Les Sciences* (Discurso sobre o Método para bem Conduzir sua Razão e Procurar a Verdade nas Ciências), e seu trabalho mais importante foi *Meditationes*, um sumário de suas ideias filosóficas em epistemologia. Como diz Battisti:

> As Meditações têm um estilo literário marcante. O título já denuncia o modo pelo qual Descartes propõe sua atividade filosófica: filosofia é reflexão e introspecção à semelhança do religioso que, para meditar, se isola do mundo e volta-se para si mesmo (BATTISTI, 2009, p. 146).

É justamente nesta obra importante que se encontra o tema que foi tratado pela experiência didática proposta pelos bolsistas PIBID-Filosofia da UNIOESTE aos alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Jardim Porto Alegre, localizado na cidade de Toledo – PR. No recorte proposto, centramos as atividades no esclarecimento da utilização da "dúvida hiperbólica", "do grego *hyperbolé*, exagero, excesso. Observamos a qualificação dada por Descartes à dúvida radical, também chamada de metafísica e "fingida", geral e universal, pela qual, uma vez em sua vida, de modo teórico e

4 Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf.

provisório, o homem precisa desfazer-se de todas as suas opiniões anteriores a fim de ter condições de "estabelecer algo de firme e de certo nas ciências" (JAPIASSÚ, 2001, p. 93).

PÚBLICO ALVO: Alunos do Terceiro ano, turma "A", do Colégio Estadual Jardim Porto Alegre.

DURAÇÃO: 1h40 min.

OBJETIVOS:

a) Explanar o problema do conhecimento desenvolvido na modernidade a partir da perspectiva racionalista.
b) Apresentar a argumentação de Descartes para a descoberta do *cogito* a partir de sua dúvida metódica.
c) Desenvolver os conceitos de dúvida metódica e *cogito.*

RECURSOS DIDÁTICOS: Obra *Antologia de textos filosóficos*, notebook, projetor.

DESENVOLVIMENTO

De modo geral, a metodologia adotada consistiu em assistir em conjunto a vídeos relacionados a cada argumento, seguido da leitura em grupo de recortes do texto do filósofo presente na obra *Antologia de textos filosóficos*, para analisar e discutir cada argumento proposto por Descartes. Nesta proposta didática, buscamos conduzir os alunos na análise dos passos do filósofo René Descartes, na construção do *cogito*, analisando cada um dos argumentos que ele propõe na sua dúvida metódica e hiperbólica.

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Num primeiro momento, foi feita uma contextualização histórica do filósofo Descartes mostrando aos educandos os diversos motivos que conduziram o filósofo a tratar das questões epistemológicas (teoria do conhecimento) e, principalmente, a abordagem que ele propõe de uma suspensão de juízos com uma radicalização da dúvida. Alguns destes fatos que impulsionam o filósofo nesta direção são, por exemplo, a teoria geocêntrica, que é substituída pela heliocêntrica, as grandes navegações, que proporcionaram novas descobertas que contrariavam "verdades" que até então eram inquestionáveis e outros fatos que foram tratadas na contextualização proposta. Enfim, o filósofo se deu conta de que vivia em um mundo em que as verdades que fundamentavam a vida e a produção científica e filosófica, se mostraram frágeis e ruíram, consequentemente lançando dúvida sobre toda a produção de seu tempo.

Figura 1- Apresentação da vida e obra de Descartes

Após a contextualização, os alunos, em grande grupo, assistiram a uma sequência de pequenos vídeos, correspondentes a cada um dos argumentos

utilizados pelo filósofo para a descoberta do cogito: 1) argumento dos erros dos sentidos; 2) argumento do sonho; 3) argumento do Deus enganador/ Gênio maligno. Os vídeos cumpriram o papel de sensibilizar e problematizar os alunos para iniciarem a investigação. Após cada recorte de vídeo assistido, promoveu-se discussões com o objetivo de explorar o tema do vídeo e identificar com qual argumento cartesiano ele se relaciona.

Figura 2 e 3 - Recortes de vídeos relacionados ao assunto

2ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO

Para este trabalho os alunos foram divididos em pequenos grupos para facilitar a leitura e discussão dos textos da *Antologia*.

O primeiro vídeo proposto foi um conjunto de imagens que demonstravam situações de ilusão de ótica, levando os alunos a refletirem sobre a fragilidade dos conhecimentos que se fundamentam nas impressões recebidas através dos sentidos, mostrando, na perspectiva cartesiana, as ilusões que nossos sentidos estão sujeitos, em especial a visão.

Depois de assistir ao vídeo proposto, foi orientado que buscassem na *Antologia* o texto correspondente para analisar e discutir o primeiro argumento proposto por Descartes: o argumento dos sentidos.

> 3. Tudo o que recebi até o presente como o mais verdadeiro e seguro, eu o aprendi dos sentidos ou pelos sentidos; ora, algumas vezes experimentei que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência jamais se fiar inteiramente em quem nos enganou uma vez.
>
> 4. Ocorre, contudo, que, embora os sentidos nos enganem às vezes acerca das coisas pouco sensíveis e muito distantes, encontram-se talvez muitas outras das quais não se possa razoavelmente duvidar, ainda que as conhecêssemos por meio deles: por exemplo, que eu esteja aqui, sentado perto do fogo, vestido com um roupão, tendo este papel entre as mãos e outras coisas dessa natureza. E como eu poderia negar que estas mãos e este corpo sejam meus? A menos, talvez, que eu me compare a esses insensatos, cujo cérebro está de tal modo perturbado e ofuscado pelos negros vapores da bílis, que constantemente asseguram ser reis quando são muito pobres, estar vestidos de ouro e de púrpura quando estão totalmente nus; ou imaginam ser cântaros ou ter um corpo de vidro. Mas o quê? São loucos, e eu não seria menos extravagante se me guiasse por seus exemplos (DESCARTES, 2009, p. 154-155).

Após a leitura e as discussões nos grupos, conduziu-se uma discussão de grande grupo, esclarecendo o primeiro argumento de Descartes, frisando os motivos que o levaram a propor a radicalização metódica deste nível de dúvida aos conhecimentos advindos dos sentidos e já anunciando que há conhecimentos que escapam à dúvida estendida aos conhecimentos que vieram dos sentidos.

O segundo argumento, o argumento do sonho, foi trabalhado seguindo a mesma proposta anterior: explanação do argumento, seguido do recorte de vídeo do desenho animado da Disney *Donald e a Segunda Guerra*, com duração aproximada de cinco minutos. O trecho escolhido mostra uma situação em que a personagem Donald sonha ser um soldado alemão e seu sonho lhe parece tão real que ao despertar está transtornado. Novamente foi solicitado aos alunos que lessem o texto na obra *Antologia* e encontrassem o texto que

refletisse, ou que fosse mais aproximado ao vídeo assistido e discutissem o argumento proposto pelo filósofo Descartes. Ao final, a discussão foi aberta para a participação de todos.

Porém, nesse argumento e no anterior ainda há conhecimentos que escapam do processo de dúvida metódica, ou seja, a dúvida ainda permanecia. Não é possível confiar nos sentidos e também nos sonhos. Vejamos o texto que trata do assunto na obra *Antologia*:

> 5. Devo, contudo, aqui considerar que sou homem e que, por isso, tenho o costume de dormir e de representar em meus sonhos as mesmas coisas, ou outras por vezes menos verossímeis, que esses insensatos quando acordados. Quantas vezes ocorreu-me sonhar, à noite, que estava neste lugar, que estava vestido, que estava perto do fogo, embora estivesse inteiramente nu em minha cama? Parece-me que, nesse momento, não é com olhos adormecidos que observo este papel; que esta cabeça que mexo não está dormente; que é com intenção e propósito deliberado que estendo esta mão e que a sinto: o que acontece no sonho não parece ser tão claro nem tão distinto quanto tudo isso. Pensando nisso cuidadosamente, lembro-me, porém, de ter sido frequentemente enganado, quando dormia, por semelhantes ilusões. E, detendo-me neste pensamento, vejo tão manifestamente que não há indício concludente algum nem marcas suficientemente certas por cujo meio se possa distinguir nitidamente a vigília do sono que me sinto inteiramente espantado; e meu espanto é tal que ele é quase capaz de me persuadir de que estou dormindo (DESCARTES, 2009, p. 155-156).

Qual a garantia de que realmente estamos acordados? Quantas vezes sonhamos que estamos acordados? Quantas vezes sonhamos cair, e quando acordamos estamos espantados, mas ainda em nossa cama? Outras vezes acordamos e estamos fora da cama, caídos no chão, no piso? Quantas vezes estamos em algum lugar novo, mas mesmo assim persiste uma sensação que já estivemos aqui? Vamos ver mais uma passagem:

6. Suponhamos, agora, pois, que estamos adormecidos e que todas essas particularidades – a saber, que abrimos os olhos, que mexemos a cabeça, que estendemos as mãos, e coisas semelhantes – são apenas falsas ilusões; e pensemos que talvez nossas mãos ou nosso corpo todo não são tais como os vemos. Entretanto, é preciso ao menos confessar que as coisas que nos são representadas durante o sono são como quadros e pinturas, que não podem ser formados senão à semelhança de algo real e verdadeiro; e que assim, pelo menos, essas coisas gerais, a saber, olhos, cabeça, mãos e todo o resto do corpo, não são coisas imaginárias, mas verdadeiras e existentes. Na verdade, mesmo os pintores, quando se esforçam com o maior artifício em representar sereias e sátiros por formas bizarras e extraordinárias, não lhes podem, contudo, atribuir formas e naturezas inteiramente novas, mas fazem apenas certa mistura e composição dos membros de diversos animais; ou então, se talvez sua imaginação for suficientemente extravagante para inventar algo de tão novo que jamais tenhamos visto coisa semelhante – e que, assim, sua obra nos represente uma coisa puramente fictícia e absolutamente falsa –, certamente pelo menos as cores com que eles a compõem devem ser verdadeiras (DESCARTES, 2009, p. 155-156).

Figura 4 e 5 - Trabalho de leitura com a *Antologia*

Para o terceiro argumento proposto por Descartes, o do "deus enganador", seguindo a mesma metodologia, foi apresentado o recorte do filme "O todo poderoso", com duração aproximada de dois minutos, onde o protagonista revestido de poderes que lhe foram cedidos por "Deus" o usa para manipular um âncora de telejornal, ora forçando-o a falar coisas que não estavam no teleprompter, ora mudando o som e o tom da voz. É sugerida uma situação em que um "deus" age segundo seu interesse, de forma a enganar o ser humano. É proposto então aos alunos que leiam e discutam o texto da *Antologia* onde Descartes apresenta o argumento da possibilidade de um "deus enganador".

> 9. Há muito tempo, entretanto, que tenho em meu espírito certa opinião de que há um Deus que pode tudo e por quem fui criado e produzido tal como sou. Ora, quem me poderá assegurar que esse Deus não tenha feito que não haja nenhuma terra, nenhum céu, nenhum corpo extenso, nenhuma figura, nenhuma grandeza, nenhum lugar, e que, não obstante, eu tenha os sentimentos de todas essas coisas e que tudo isso não me pareça existir de modo diferente daquele que vejo? E, mesmo, como por vezes julgo que os outros se enganam até nas coisas que pensam saber com a maior certeza, pode ocorrer que ele tenha desejado que eu me engane todas as vezes em que faço a adição de dois e três, ou em que conto os lados de um quadrado, ou em que julgo alguma coisa ainda mais fácil, se é que se pode imaginar algo mais fácil que isso. Pode até ser que Deus não tenha querido que eu seja decepcionado desta maneira, pois ele é considerado soberanamente bom; todavia, se repugnasse a sua bondade ter-me feito tal que eu me enganasse sempre, pareceria também ser-lhe absolutamente contrário permitir que eu me engane algumas vezes; e, no entanto, não posso duvidar de que ele não o permita (DESCARTES, 2009, p. 157).

Deus é poderoso? O Deus que te criou é poderoso? Quanto ele é poderoso? É muito poderoso, é pouco poderoso? Ele pode tudo? Ele tudo pode? Então ele pode ter me feito para que eu me enganasse... às vezes, sempre, nunca? Ele pode ter me feito para que eu, mesmo tendo certeza, mesmo eu tendo provas e provado, que tudo existe, que é real, eu me engane, esteja errado? Que eu apenas entenda como certo e real, mas na verdade e de verdade mesmo isso não exista? Por exemplo, eu vejo um quadrado de quatro lados, mas ele, quadrado, tem quatro lados de verdade? E na soma de 2+3, o resultado é cinco. É mesmo? E se a certeza que possuo é apenas para o meu contentamento, para a minha segurança, para o meu conforto? Não é confortável eu saber que saindo daqui vou por uma rua, chego na "minha casa" e tudo lá está preparado e disposto para o meu bem estar? Quanto mais poderoso é Deus, mais poderosa é a sua criatura. Quanto mais atributos e poder o criador têm, melhor é a sua obra.

Mas como Deus é o sumo bem, pois ele é considerado soberanamente bom, conforme Descartes, então pode ser que exista certo *Genio Maligno,* não menos ardiloso e enganador que poderoso.

Por conseguinte, o quarto argumento, o do *Gênio Maligno,* foi apresentado na forma dialogada e seguindo o mesmo padrão dos anteriores. Foi projetado o recorte do filme *Matrix*, com aproximadamente oito minutos, que retrata a ficção de uma suposta realidade alternativa imposta a seres humanos que na realidade estariam vegetando como fornecedores de energia de uma máquina maligna, a "Matrix". Após a apresentação passou-se à leitura do texto referente ao conteúdo apresentado, que depois foi apresentado ao grande grupo.

Aqui a dúvida alcança seu grau máximo de radicalização, ou seja, seu caráter "hiperbólico". Nesse argumento, Descartes propõe ser tudo irreal, suspensão do juízo, preparação do corpo contra os erros, preparação do espírito para suportar as investidas de toda sorte de sortilégios e termina com o mesmo ceticismo que começou. O filósofo aventa que talvez fosse tudo um sonho. Neste momento, já se anuncia o tema que posteriormente seria tratado pelo professor da turma, o *cogito*, como a primeira verdade proposta pelo filósofo no processo de reconstrução da possibilidade de um conhecimento verdadeiro.

Figura 6 - Relação entre os vídeos e os argumentos de Descartes

3ª ETAPA: CONCEITUAÇÃO

Todas as discussões com o grande grupo já foram oportunidades de promover a produção de conceitos, ou seja, quando se apresentam as possíveis soluções para as questões (argumentos) colocadas e os encaminhamentos conceituais alcançados.

Mesmo assim, para fechamento do conteúdo e conclusão da oficina foi proposto aos alunos um vídeo, que relacionava os argumentos trabalhados durante a oficina, para que os mesmos elaborassem um texto sobre o tema investigado.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

O primeiro problema enfrentado para a realização da oficina foi a incerteza quanto à data de apresentação, pois não foi possível desenvolvê-la na data prevista e outras tentativas também não tiveram êxito. Quando, final-

mente, foi definida uma data, encontramos alguns problemas, tais como: a distância de tempo entre a preparação e a execução da oficina, o que nos exigiu todo um novo trabalho de revisão e adequação à turma indicada; o tempo para a apresentação da oficina, pois ensaiamos e dimensionamos para que tivesse a duração de duas horas aula e até minutos antes de entrar em sala não tínhamos a real dimensão do tempo a ser utilizado. Ainda tivemos problemas com as mídias e os equipamentos eletrônicos.

De nossa parte, três momentos foram importantes e resultaram em aprendizado, sendo eles: o esforço para realizar a apresentação; o momento da apresentação com o empenho para que tudo saísse "nos conformes"; e também ao final, depois de "tudo terminado". A junção desses três momentos foi importante, porém, o "depois" consideramos o melhor, o mais apropriado. Depois que a plateia saiu, o palco sumiu, foi a hora do balanço. É aí que acontece a verdadeira apresentação, é nesse momento que ela se manifesta, se apresenta a você na sua integralidade e vai ficar com você por prazo indefinido. A avaliação do público pode ser a fala de uma estudante que ao final levantou-se e disse "[...] é de estagiários como esses que precisamos" […].

O contato que o aluno estabelece com os fragmentos selecionados do texto clássico garante uma introdução ao filosofar e a desmistificação do texto filosófico e estimula o aluno a estabelecer um contato com o todo da obra do autor selecionado. A condução da oficina pressupõe alternância entre a densidade do texto filosófico com a leveza do vídeo e a informalidade da discussão, valorizando assim os pressupostos do aluno e seu conhecimento, e propiciando conteúdo necessário para reelaboração e construção de conceitos.

Figura 7 - Integrantes da equipe do PIBID da escola em 2014

REFERÊNCIAS

DESCARTES. Meditações Metafísicas– Excertos. Trad. César Augusto Battisti. In: MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos.** SEED-PR, Curitiba: 2009, p. 143-188.

ILUSÃO DE ÓTICA. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=i3N1yD5RxhM; acesso em 29/04/2015 10:25.

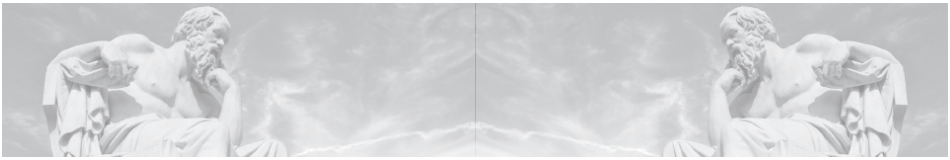
DESENHO PATO DONALD - Segunda Guerra Mundial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RsLi_XNl9tI; acesso em: 29/04/2015.

O TODO PODEROSO (parte mais engraçada do filme). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FbWO_aA2R9g; acesso em 29/04/2015.

O QUE É MATRIX. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=hHM7XBfedT0; acesso em 29/04/2015.

FILOSOFIA - DÚVIDA HIPERBÓLICA DE DESCARTES – Passo-a-passo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=61WKiaJzVFQ. acesso em: 22/05/2015.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em 22/05/2015.



A Concepção de conhecimento em Berkeley – Ideias de visão e ideias de tato[1]

Gilberto Neske [2]
Diellen do Nascimento Alves
Francielle Festner dos Santos
José Luiz Giombelli Mariani[3]
Colégio Presidente Castelo Branco - PREMEN

PALAVRAS-CHAVE: Empirismo; conhecimento; prática pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tenciona descrever uma experiência pedagógica dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado ao departamento de Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Toledo, vivenciada no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco – PREMEN, em 2014.

O objetivo do trabalho é explicitar o desdobramento da experiência vivenciada pelos bolsistas no contato real com a educação básica pública. Por meio do projeto PIBID os bolsistas tiveram a oportunidade de exercer a

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.
2 Bolsista PIBID de supervisão à docência do subprojeto filosofia do Campus de Toledo.
3 Bolsistas PIBID-Filosofia, UNIOESTE/CAPES. Licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

práxis pedagógica do professor de filosofia, colocando em prática os referenciais teóricos adquiridos na academia numa situação real de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica dos bolsistas, futuros professores, transcorreu em forma de oficina, tendo como base a leitura e a problematização de fragmentos extraídos da *Antologia de textos filosóficos*, editada pela SEED, como: *O Ensaio para uma Nova Teoria da Visão*, de George Berkeley e temas norteadores: "como percebemos pela visão à distância, o tamanho e posição dos objetos" e "a diferença existente entre as ideias da visão e do tato". Também foram explorados parcialmente outros dois textos do mesmo autor, a saber: *A terra incógnita da filosofia* e *Teoria da visão defendida e explicitada.*

Na aplicação da oficina, optou-se por uma proposta metodológica que corrobora o propósito de motivar e instigar os alunos a participarem ativamente das atividades pedagógicas em direção a um aprendizado mais profícuo. Por isso, foram desenvolvidos os quatro passos didáticos preconizados por Silvio Gallo (2012): a sensibilização, problematização, investigação e produção de conceitos. Segundo o autor:

> A aula de filosofia, penso, precisa ser vista como uma 'oficina de conceitos'. [...] como um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam experiências e experimentações com os conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como atividade, como um processo, e não um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos *sempre já* presentes a serem decorados para a próxima prova (GALLO, 2012, p. 57).

A metodologia da problematização possibilitou dar maior ênfase à compreensão de textos filosóficos a partir da identificação dos seus problemas, afirma Porta (2002). De acordo com ele, só é possível compreender textos filosóficos a partir de seus problemas. Nesse sentido, para construir, criar e experimentar conceitos, é preciso que se trabalhe textos de filosofia na perspectiva da problematização, pois, é partindo de seus problemas que os conceitos vão sendo ex-

perimentados e reconstruídos. Da mesma forma, o contrário, diz Gallo (2012), identificar e experimentar conceitos possibilita compreender os problemas dos textos filosóficos, o que contribui para uma maior inteligibilidade dos textos filosóficos e torna as aulas de filosofia mais dinâmicas no Ensino Médio.

PÚBLICO ALVO: participaram da oficina, além do professor supervisor, 6 bolsistas do PIBID, 36 alunos do terceiro ano F do período vespertino, totalizando 43 pessoas.

DURAÇÃO: O tempo utilizado para o desenvolvimento da atividade foi de 1h40min.

OBJETIVOS:

Oportunizar aos bolsistas de filosofia a vivência da realidade do ensino da educação básica numa situação de realidade concreta, permitindo uma maior interação do professor aprendiz com a realidade vivenciada pelo professor de filosofia em sala de aula.

RECURSOS DIDÁTICOS: Massa de modelar, bolas de água, folhas de papel sulfite tamanho A4, canetas, brinquedos variados, caixa de papelão, TNT (tecido não tecido), *paper greft* (papel criativo), e o livro *Antologia de textos filosóficas*.

DESENVOLVIMENTO

Primeiro Momento

Preparação do ambiente de trabalho. No início desta etapa foi utilizada uma sala com recursos de vídeo para utilizar *slides*, as carteiras foram posicionadas em semicírculos e à frente ficaram os bolsistas.

A oficina foi iniciada com a apresentação do programa do PIBID pelos bolsistas aos alunos do Ensino Médio. O grupo de "pibidianos" que atuaram na escola buscou ressaltar a importância do programa para a formação didática pedagógica do futuro professor e também oportunizou a eles, bolsistas, participarem da oficina em contato direto com o livro: *Antologia de textos filosóficos*, e mais especificamente com o recorte de texto do filósofo Berkeley, e com o ambiente de sala de aula. Num segundo momento, foi apresentada a problematização da temática em Berkeley e posterior desdobramento das demais etapas da oficina descritas na sensibilização.

Destacamos aqui a problematização da temática em Berkeley com uma breve apresentação de *slides* sobre os pontos das teorias de John Locke e René Descartes que a filosofia de Berkeley pretende elucidar, e as críticas que o mesmo tecia a esses filósofos. Buscando explicitar aos alunos a distinção entre empirismo e o racionalismo, além de pomover a contextualização da filosofia de Berkeley, foi proposto como texto principal: *O Ensaio para uma Nova Teoria da Visão* e os secundários: *Terra Incógnita da Filosofia: Percepção, Linguagem Ilusão*, a fim de situar o aluno no tempo e espaço do referencial teórico.

Dando por encerrada a apresentação do programa PIBID e a contextualização da temática em Berkeley, que culminou com a proposta desta oficina, avançamos para a implementação prática das atividades que seguem.

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Processo que tem como objetivo despertar no aluno maior interesse pelas atividades pedagógicas, pois este tipo de dinâmica torna a aula mais lúdica e dinâmica, na medida em que professor e aluno socializem suas experiências cognitivas num espaço democrático.

Com a exibição de uma imagem de ilusão de ótica (demonstrada na imagem 5, nos anexos), os alunos foram inquiridos através de perguntas a socializarem suas opiniões e argumentos. Esta dinâmica pretendeu mostrar como

as nossas percepções pelos sentidos nos enganam, ao olhar no canto inferior esquerdo da imagem 5 temos uma percepção diferente do canto superior direito. Por que isto acontece? Esse tipo de problematização tenciona mobilizar o cognitivo do aluno a habituar-se a construir e socializar hipóteses que corroborem para a autonomia do sujeito cognoscente, o aluno.

2ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO

Após essa problematização das nossas percepções, os alunos investigaram, no livro da *Antologia de textos filosóficos* a "Teoria da Visão" de Berkeley, fragmentos citados abaixo, a proposição formulada: *qual a possibilidade de percebermos pela visão à distância, o tamanho e posição dos objetos?*

> E penso que seja por todos aceito que a distância, imediatamente e em si mesma, não pode ser percebida. Pois sendo a distância uma linha que vai diretamente ao fundo do olho, ela projeta apenas um ponto no fundo do mesmo, ponto este que permanece invariavelmente o mesmo, sejam as distâncias mais longas ou mais curtas (BERKELEY, 2009, p. 108).

> [...] Mas então - dirá alguém - pela visão temos também as ideias de extensão, figura e movimento, podendo todas elas ser consideradas como estando fora e a alguma distância da mente, ao contrário da cor. [...] Não é a extensão que vemos colorida? É possível para nós, ainda que em pensamento, separar e abstrair a cor da extensão? Ora, onde quer que esteja a extensão, certamente ali estará também à figura e o movimento (BERKELEY, 2009, p. 109).

Vale ressaltar que a proposta de investigação preconiza induzir o sujeito cognoscente a desenvolver o hábito de construir argumentos pautados no referencial teórico do autor, a fim de superar opiniões desconectadas do contexto.

Nesses três parágrafos que procedem sob a temática da extensão e figura de um corpo e a distância, a investigação se dá com a proposição: *quais são as diferenças entre as ideias da visão e do tato?*

> Uma das razões disso me parece ser o seguinte: acredita-se que é um grande absurdo imaginar que uma e mesma coisa possa ter mais do que uma extensão ou uma figura. Mas a extensão e a figura de um corpo, sendo introduzidos na mente de duas maneiras e indiferentemente, pela visão ou pelo tato, parece seguir-se que vemos a mesma extensão e a mesma figura que tocamos.
>
> Mas se considerarmos as coisas cuidadosamente e mais de perto e, seremos obrigados a reconhecer que nunca vemos e tocamos um único e mesmo objeto. O que é visto é uma coisa e o que é tocado é outra. Se a figura e a extensão visíveis não são o mesmo que as extensões e figuras tangíveis, então não precisamos inferir que uma e mesma coisa tem diversas extensões. A verdadeira consequência é que o objeto da visão e o objeto do tato são duas coisas distintas.
>
> Para tratar da visão clara e minuciosamente precisamos, portanto, ter em mente que há dois tipos de objetos apreendidos pelo olho: um que é apreendido primária e imediatamente e outro que o é secundariamente e através da intervenção do primeiro. Aqueles do primeiro tipo não são nem parecem estar fora da mente, ou à qualquer distância. [...] Sempre que dizemos que um objeto está distante, sempre que dizemos que ele se aproxima ou se afasta, devemos sempre significar um objeto do primeiro tipo, que pertence propriamente ao tato e que não é propriamente percebido e sim sugerido pelo olho, da mesma forma como os pensamentos são sugeridos pelo ouvido (BERKELEY, 2009, p. 112).

A resolução atribuída pelo filósofo ao conceito de distância entre o sujeito e o objeto, isto é, a quem é atribuída a função de apontar a distância per-

cebida? Atribui-se às ideias visuais? Ou as ideias táteis? Após o desfecho com o discernimento da diferença existente entre ideias oriundas da visão e ideias oriundas do tato, passou-se à segunda sensibilização da oficina, que passa a ser descrita a seguir.

Segundo Momento

1ª ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

O objetivo desta etapa foi aprofundar mais as diferenças entre ideias oriundas da visão e ideias oriundas do tato. Usamos a seguinte dinâmica: dividimos a sala em dois grupos, sendo que um deles utilizou a visão, como sentido de percepção e o outro o tato para perceber os objetos que passaríamos para eles. Então, o grupo da visão olhou a caixa com os objetos, e depois vedamos os olhos do grupo do tato, e estes sentiram (com a mão) os objetos tocados. Logo após o grupo da visão receber papel e caneta, desenharam o que haviam observado com a visão, o grupo do tato recebeu massinha de modelar e ainda com os olhos vedados foram orientados a modelar os objetos sentidos com o tato.

Figura 1 - Sensibilização com massa de modelar

Neste segundo momento, passamos à problematização da dinâmica anterior (imagem 2 nos anexos). Se os objetos eram os mesmos, porém as sensações que os grupos sentiram acerca destes mesmos objetos foram diferentes, como chamar pelo mesmo nome aquilo que tem ideias e percepções diferentes? Em seguida, mostramos (visão) uma vasilha e perguntamos o que havia lá dentro, eles responderam que era água, depois passamos para que cada um colocasse a mão (tato), e aí houve uma surpresa, pois, o que havia dentro da vasilha eram várias bolinhas. Esta experiência foi usada para seguinte provocação: O que vemos e o que sentimos é a mesma coisa?

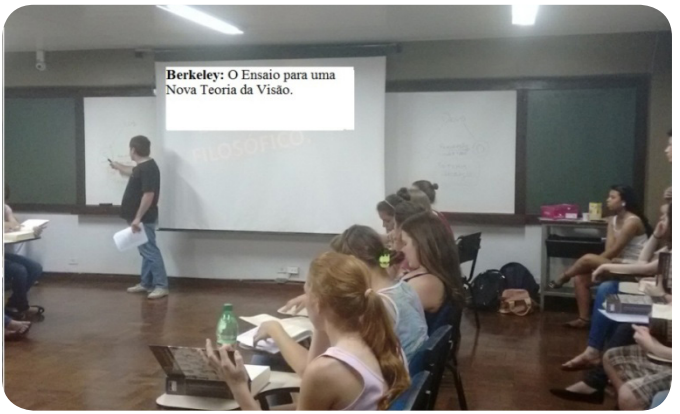


Figura 2 - Problematização: ideias de visão e ideias de tato

2ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO

Sobre este ponto temos um importante caso explorado por Berkeley que remonta a pergunta anterior, na obra que estudamos:

> Uma confirmação adicional da nossa tese pode ser obtida da solução do problema do Sr. Molyneaus, publicado pelo Sr. Locke em seu Ensaio e que eu quero apresentar aqui tal como ele aparece naquela obra, juntamente com a opinião do Sr Locke sobre ele: 'Imagine um homem

> nascido cego e que, agora adulto, aprendeu a distinguir pelo tato entre um cubo e uma esfera feitas do mesmo material e aproximadamente do mesmo tamanho, de modo a dizer, ao tocar um e outro, qual é o cubo e qual é a esfera. Suponha então que o cubo e a esfera sejam colocados sobre uma mesa, e que o homem cego passa a ver. Pergunta-se: poderia ele distinguir e dizer, fazendo uso da visão, antes de tê-los tocado, qual é a esfera e qual é o cubo'. Ao que o arguto e judicioso proponente responde: 'Não. Pois ainda que ele tenha obtido a experiência de como uma esfera e de como um cubo afetam o tato, ele não obteve ainda a experiência de que o que afeta seu tato de tal ou tal maneira deve afetar sua visão de tal ou tal maneira; ou que um ângulo protuberante que pressionou sua mão no cubo de modo desigual deve aparecer aos seus olhos tal como no cubo.' Eu concordo com a resposta dada a este problema por este sagaz cavalheiro [...] (BERKELEY, 2009, p. 113).

Não obstante, ao concluirmos a investigação do problema do Sr. Molyneaus, envolvendo as ideias de visão e as ideias de tato (imagem 3 nos anexos), aplicamos uma última sensibilização, sobre a existência ou não da matéria. Utilizamos um recorte de vídeo, referente ao filme *Mundo de Sofia*, referenciado nos anexos, no qual Berkeley aparece tocando sobre a mesa e propondo a seguinte questão: Esta mesa é real? Em seguida, instigamos os alunos a se manifestarem sobre a corrente indagação. Após ouvi-los, investigamos, na *Antologia de textos filosóficos*, com fragmentos do autor, a questão da mesma nomeação para sentidos diferentes de um mesmo objeto:

> A palavra "mesa", enquanto significante, é uma marca sensível, possui uma realidade própria, revelada por qualidades particulares (determinada cor, tamanho etc.) e portanto poderia receber um nome próprio. Mas não damos a ela um nome específico porque o que nos interessa é sobretudo o que é significado (a mesa "real" com a qual interagimos). Do mesmo modo, uma ideia visual tampouco recebe um nome distinto da ideia tátil que ela substitui e antecipa. Desde que começamos

> a exercer a faculdade perceptiva na primeira infância, a conexão entre imagem visual e imagem tátil é tão constante e regular que sua identidade, de tão óbvia, jamais é questionada. E porque os mesmos signos visuais representam as mesmas ideias táteis para todos os homens e em todos os lugares, seu caráter convencional deixa de ser reconhecido como tal. Desde que começamos a dominar a linguagem, a palavra "mesa" significa tanto a mesa visual quanto a mesa tátil. Muito dificilmente podemos deixar de assim considerá-la, da mesma forma como é praticamente impossível ver ou ouvir o nome de uma pessoa sem que sua fisionomia nos venha imediatamente à memória. Esta relação analógica entre ideias de diversos sentidos, reforçada pelas palavras que as nomeiam, adquire uma aparência de literalidade que, útil e necessária na vida prática, é geradora de falsos problemas quando se torna objeto de uma filosofia obcecada por fundamentos metafísicos (BERKELEY, 2009, p. 106).

Desse modo, mostrando como preconceitos são cometidos no âmbito da filosofia, o caso do homem cego de nascença corrobora com a questão de linguagem acima colocada, como podemos nomear coisas diferentes? Uma coisa é o objeto percebido pelo tato, outra coisa é o objeto percebido pela visão.

Figura 3 - Investigação: a percepção da realidade em Berkeley

3ª ETAPA: CONCEITUAÇÃO

Após o desfecho das proposições precedentes, o término da oficina culminou com a proposta metodológica de produzir conceitos (imagem 4, nos anexos) com os textos trabalhados. Nesta etapa se faz um diagnóstico do desdobramento das atividades pedagógicas, desde o ponto inicial, considerando o nível de conhecimento que aluno tinha no início dos trabalhos e o nível que ele alcançou; o domínio dos conceitos estudados, inteligibilidade de expressá-los de forma plausível, e também a capacidade de fundamentar proposições com base aos referentes teóricos do autor estudado. Isto é, permite mensurar o grau de evolução da aprendizagem do aluno. Assim sendo, a oficina de conceitos se deu por meio de um caça palavras, os alunos tinham que preencher os conceitos chaves tomando como base as frases do texto investigado, para depois procurar tais conceitos no caça palavras. Os fragmentos do texto estudado foram: Primeiro, no caso do Sr Molyneux, quanto à visão:

> Ficou devidamente evidenciado que um homem cego desde o seu nascimento não denominaria nenhuma coisa que visse pela primeira vez com os nomes que estava acostumado a relacionar às ideias do tato. Ele saberia que "cubo", "esfera", "mesa", eram palavras atribuídas a coisas percebidas pelo tato, mas não a coisas perfeitamente intangíveis às quais ele nunca viu serem aplicadas. Em seu uso costumeiro, aquelas palavras sempre representaram, para sua mente, corpos ou coisas sólidas que eram percebidas pela resistência que ofereciam. Mas não há solidez, nem resistência ou protuberância percebidos pela vista. Em suma, as ideias da visão são percepções inteiramente novas às quais não há nenhum nome associado em sua mente. Ele não pode, portanto, entender o que lhe é dito a seu respeito e a pergunta sobre qual é o cubo e qual é a esfera, a respeito dos dois corpos ele viu colocado sobre a mesa, seria para ele uma questão absolutamente cômica e ininteligível, pois nada do que ele vê poderia sugerir aos seus pensamentos

> a ideia de corpo, distância, ou, em geral, qualquer coisa que ele tenha já conhecido. (BERKELEY, 2009, p. 114).

O trecho a seguir trata das conexões estabelecidas entre os signos, linguagem e as sensações que temos acerca dos objetos:

> [...] como sendo apenas um novo conjunto de sensações ou ideias. Como seriam inteiramente novas e desconhecidas, um homem nascido cego não daria a elas, ao vê-las pela primeira vez, os nomes das coisas anteriormente conhecidas e percebidas pelo seu tato. Mas, após alguma experiência, ele perceberia suas conexões com as coisas tangíveis e as consideraria então como signos, e a elas daria (como ocorre em outros casos) o mesmo nome das coisas significadas. (BERKELEY, 2009, p. 119).

Por último, o preconceito que o autor demonstra existir na história da humanidade, quanto ao assunto abordado:

> É por isso que elas são consideradas como uma única coisa. Tal preconceito foi muito adequado aos propósitos da vida e a linguagem adequou-se a ele. A obra da ciência e da especulação é desfazer nossos preconceitos e enganos, deslindando as conexões mais intrincadas, distinguindo as coisas que são diferentes e fazendo com que deixem de ser confusas e obscuras, proporcionando-nos visões distintas, corrigindo gradualmente nosso julgamento e conduzindo-o a uma exatidão filosófica [...] (BERKELEY, 2009, p. 117).

Alguns encontraram as respostas com facilidade, porém, a maioria esbarrou em dificuldades, pelo fato do texto ser um pouco extenso, por falta de uma explicação prévia e o tempo ser exíguo ao término da oficina.

Figura 4 - Produção de conceitos

Figura 5 - Produção de conceitos

AVALIAÇÃO DA OFICINA

Considerando os apontamentos feitos pelos alunos que participaram da oficina, de um modo geral ela foi produtiva, pois produziu subsídios para repensar a relação entre a teoria e a prática pedagógica do futuro professor de filosofia, a interação entre a universidade e o ensino da educação básica pública. A aplicação da proposta metodológica, que envolveu a sensibilização, a problematização, a investigação e a produção de conceitos, também contribuiu para o desenvolvimento da oficina, proporcionando maior interação pedagógica entre bolsistas e alunos.

Algumas críticas construtivas foram sugeridas, como: explicar o significado dos conceitos que foram abordados com mais ênfase e de maneira que os alunos interajam mais, respondendo perguntas e estabelecendo um ambiente de discussão melhor organizado, no momento das dinâmicas para não perdermos o controle da turma, a fim de evitar dispersão por parte deles.

Como grupo de acadêmicos bolsistas do PIBID, avaliamos que esta experiência pedagógica contribui de forma significativa para nossa formação, além de

conhecermos um filósofo pouco trabalhado na nossa graduação, e ausente também no livro didático do Ensino Médio. Concluímos que conseguimos alcançar o objetivo que é transmitir ao aluno, por meio de dinâmicas e estratégias diversas, como identificar problemas e conceitos de um texto filosófico, e que seja significativo ao aluno. Sendo assim, o PIBID nos proporcionou um grande avanço em nossa formação como futuros docentes de filosofia no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009. 736p.

BERKELEY. Ensaio para uma teoria da visão. Trad. Everaldo Skrock. In: MARÇAL, J. (Org.) **Antologia de textos filosóficos.** Curitiba: SEED-PR, 2009. p. 113-116. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B-ewDuCxfqObM1dySkZvY1NBLU0/view?usp=sharing>. Acesso em: 15 maio. 2015.

BERKELEY. Teoria da visão defendida e explicada. In: MARÇAL, J. (Org.) **Antologia de textos filosóficos.** Curitiba: SEED-PR, 2009. p. 117-120. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B-ewDuCxfqObNWFPWWdHRzhiNEU/view?usp=sharing Acesso em: 15 maio 2015.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas***:* didática e metodologia do estudo filosófico. 2ed. São Paulo: Loyola, 2002.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BERKELEY, G. **Tratado sobre os princípios do conhecimento humano e Três diálogos entre Hilas e Filonous.** Trad. de Antonio Sergio. São Paulo: Abril Cultura, 1980. (Coleção Os Pensadores).

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria H. Pires. **Filosofando:** Introdução à filosofia. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Informações sobre os organizadores

CÉLIA MACHADO BENVENHO

Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2008), linha de pesquisa Metafísica e Conhecimento, tendo como temática: *O pensamento trágico no jovem Nietzsche: metafísica, conhecimento e redenção*. Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1994); especialista em Administração e Planejamento de Sistemas Educacionais pela UNIPAR - Universidade Paranaense (1997), e especialista em Computação Aplicada ao Ensino pela UEM- Universidade estadual de Maringá (1998). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea, Ensino de filosofia, Filosofia da Educação e Filosofia para crianças, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Formação de professores, Filosofia da Educação, Metodologias do Ensino de Filosofia. Atualmente é professora assistente da UNIOESTE - campus de Toledo.

NELSI KISTEMACHER WELTER

Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (1995), Mestrado em Ética e Filosofia Política pela UNICAMP (2001), com a dissertação *John Rawls e o estabelecimento de princípios de justiça através de um procedimento equitativo* e Doutorado em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2013), com a tese *O problema da estabilidade na justiça como equidade: da teoria moral à defesa de uma concepção política*. Atuou como professora do Ensino Fundamental I na SMED

– Toledo (1990 a 1996) e no Ensino Fundamental II e Médio na SEED – PR (1995 e 1996). Atualmente é professora adjunta na UNIOESTE – *campus* de Toledo, onde é coordenadora do Projeto PIBID-Filosofia, coordenadora de estágios supervisionados em Filosofia, coordenadora de área do CCHS e participa do Grupo de Pesquisas em Ética e Filosofia Política, coordenando o Grupo de Estudos *Teorias da Justiça.*

ROBERTO S. KAHLMEYER-MERTENS

Doutor em filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, na qual leciona e orienta trabalhos para o Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado e Doutorado). Dedica-se aos estudos de Heidegger desde o ano de 1995, assinando capítulos em coletâneas e inúmeros artigos publicados em revistas periódicas nacionais e internacionais. Entre seus principais livros estão: *Filosofia Primeira* – Estudos sobre Heidegger e outros autores (Papel Virtual, 2005); *Linguagem e método* (FGV, 2007); *Heidegger & a educação* (Autêntica, 2008) e *Dez lições sobre Heidegger* (Vozes, 2015).

Este livro reúne um conjunto de relatos de experiência das Oficinas Didáticas de Filosofia que os alunos bolsistas de Iniciação à Docência PIBID-Filosofia da Unioeste, desenvolveram num trabalho de grupo e aplicaram nas escolas conveniadas sob orientação dos professores supervisores e dos professores coordenadores do projeto. A proposta de trabalho dessas oficinas – comum a todos os trabalhos que aqui se apresentam – intentava primordialmente dois objetivos: a) desenvolver novas metodologias de trabalho com a filosofia no Ensino Médio e b) incluir o trabalho com os textos filosóficos primários nas aulas de filosofia.

Para atingir os mencionados objetivos, cada grupo escolheu um texto de um filósofo, contido na Antologia de textos filosóficos e utilizou como estratégia de trabalho para as oficinas didáticas, a divisão das mesmas em quatro momentos didáticos: sensibilização ou mobilização, problematização, investigação e criação de conceitos, não só por acreditarmos nesta estratégia de trabalho, mas por verificar as dificuldades em executá-la por parte significativa dos professores de Filosofia no Ensino Médio

ISBN 978-85-7727-820-6