

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

LOISE ANA DE LIMA

**ENSINO DE FILOSOFIA: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA E DE EFEITO**

TERESINA – PI

2019

LOISE ANA DE LIMA

**ENSINO DE FILOSOFIA: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA E DE EFEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, realizado na categoria de Mestrado Profissional (PROF-FILO) ofertado pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Orientador: Prof.^o Dr. Luizir de Oliveira.

TERESINA – PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

L732e Lima, Loise Ana de.
 Ensino de Filosofia : caminhos para uma aprendizagem
 significativa e de efeito / Loise Ana de Lima. – 2019.
 117 f. : il.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) –
 Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
 “Orientador: Prof. Dr. Luizir de Oliveira”.

 1. Estética do Efeito. 2. Entendimento. 3. Imaginação.
 4. Sentido. I. Título.

CDD 111.85

LOISE ANA DE LIMA

**ENSINO DE FILOSOFIA: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA E DE EFEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: *Ensino e Filosofia*
Linha de Pesquisa: *Filosofia e Literatura*
Orientador: *Ruy de Oliveira*

Aprovado em 22 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Ruy de Oliveira
Prof(a) Dr(a). Ruy de Oliveira (UFPI)
Orientador(a)

Edna Maria Magalhães do Nascimento
Prof(a) Dr(a). Edna Maria Magalhães do Nascimento (UFPI)
Examinador Interno

Maria Elvira Brito Campos
Prof(a) Dr(a). Maria Elvira Brito Campos (UFPI)
Examinador Externo ao Programa

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em meus esforços e em seus resultados.

Ao meu esposo, Francisco José da Silva Mota, pelo incentivo, por ser meu braço direito nessa batalha, por cuidar de mim e de nossa filha e por não permitir que eu fraquejasse.

À minha filha, Maria Valentina, que me ensinou que a vida é um eterno aprendizado, que se esforçou para compreender meus momentos de ausência e me mostrou o que é amar.

Ao meu orientador e amigo, Luizir de Oliveira, por segurar na minha mão e me permitir mais uma vez experimentar o sabor e o prazer do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador e amigo, Luizir de Oliveira, pela competência e respeito com que me conduziu a mais um degrau em direção ao saber, que segurou na minha mão e me apresentou um mundo novo, repleto de novas descobertas e possibilidades, e que em todos os momentos agiu sempre com sensatez e sinceridade.

Aos(às) professores(as) Dr. José Sérgio Duarte da Fonseca, Dr. Heraldo Aparecido, Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e à professora Dra. Edna Magalhães do Nascimento pelas valiosas contribuições ao longo de nossas aulas.

Aos meus colegas de mestrado: Alaíne, Alex, Atualpa, Conceição, Jéssica, Leônidas, Maristane, Pablo, Patrício, Sueli e Wilma pelas conversas amigas, pela parceria nos trabalhos e no aprendizado.

RESUMO

Este projeto de intervenção tem como proposta de trabalho o exame de temas e conceitos filosóficos disposto na obra *O Príncipe*, de Maquiavel, composto por um grupo de trinta alunos distribuídos em quatro turmas de 9º Ano (A, B, C, e D), do Ensino Fundamental II, do Instituto Dom Barreto, localizado na cidade de Teresina – PI, no ano de 2018. A problemática que norteou esse projeto partiu da busca de uma resposta para o cotidiano em sala de aula: o estudo semântico de conceitos filosóficos é importante para a aprendizagem mais significativa e de efeito? Com esta indagação objetivamos compreender se o estudo de conceitos filosóficos se torna mais significativo quando parte de uma estética do efeito, baseada no diálogo entre a filosofia e a literatura, pois a intenção é ir além da lógica, da assimilação documentada da obra, dependente de testemunhos e de uma memória histórico-sociológica que condiciona a sua apreensão porque entendemos que o caminho crítico-reflexivo da leitura de uma obra literária pode se converter em uma experiência com organização própria, porque não traz em si um sentido, mas este acontece através da presença ativa do leitor, que não é apenas um decodificador, mas é aquele que dá sentido às frases justapostas. A questão é saber se esse desafio é capaz de provocar um melhor entendimento, significação e efeitos nos alunos. Para realizar este trabalho de pesquisa recorreremos a alguns nomes da literatura, da educação e da filosofia, dentre eles, Tzvetan Todorov (2017) e Sérgio Adas (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Estética do Efeito. Entendimento. Imaginação. Sentido.

ABSTRACT

This project of intervention has as its work proposal the examination of philosophical themes and concepts set forth in Machiavelli's *The Prince*, composed of a group of thirty students distributed in four classes of 9th Year (A, B, C, and D), of Elementary School II, of the Dom Barreto Institute, located in the city of Teresina -PI, in the year 2018. The problem that guided this project was: is the semantic study of philosophical concepts enough for a more meaningful and effective learning? With this we aim to understand if the study of philosophical concepts becomes more significant when part of an aesthetic of the effect, based on the dialogue between philosophy and literature, since the intention is to go beyond the logic of a documented assimilation of the work, dependent on testimonies and a historical-sociological memory that condition their apprehension because we understand that the critical-reflective way of reading a literary work can become an aesthetic experience, because it has its own organization and because it does not have a meaning in itself, but that this happens through the active presence of the reader, which is not only a decoder, but is one that gives meaning to the sentences juxtaposed. The question is whether this challenge is capable of eliciting better understanding, meaning and effect on students. To compose our work we have some names of literature, education and philosophy, among them, Tzvetan Todorov (2017) and Sérgio Adas (2012).

KEY WORDS: Aesthetics of Effect. Understanding. Imagination. Meaning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFLEXÕES SOBRE OS MÉTODOS E O ENSINO DE FILOSOFIA	23
2.1 Abordagem da Pesquisa.....	32
2.2 Definição dos Sujeitos da Pesquisa	42
2.3 Locus da Pesquisa.....	42
2.4 Procedimentos Metodológicos	42
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
4 AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	70
4.1 Estratégias de Avaliação dos Resultados.....	71
5 CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXOS	78

1 INTRODUÇÃO

A princípio, entendemos que é válido iniciar o trabalho explicando o que é um projeto de intervenção. Ele diz respeito a um conjunto articulado de ações e pessoas motivadas para o alcance de um objetivo comum, a partir de uma justificativa plausível, por meio de estratégias previstas, num tempo determinado (início, meio e fim), com recursos limitados e sob constante supervisão. Também se configura como uma proposta de mudança social, que pode se concretizar de diferentes modos, tais como: melhoria de resultados escolares, aprimoramento dos métodos e recursos pedagógicos, valorização do estudo da disciplina, dentre outros.

Este projeto de intervenção foi organizado a partir de estudos e de ações que envolvem o trabalho do professor de filosofia, no ambiente de sala de aula, com um grupo de aproximadamente cento e sessenta alunos do 9º Ano, do Instituto Dom Barreto, escola privada localizada no centro da cidade de Teresina-PI. Deste universo, apenas trinta alunos foram objetos de pesquisa.

O foco principal da pesquisa visa o aprimoramento e uso de recursos pedagógicos que possam fomentar o processo de ensino e aprendizagem de Filosofia. Portanto utilizou-se leituras de obras literárias e uma produção teatral.

A mudança social que se busca é colaborar com um ensino e uma aprendizagem mais eficientes e de efeito, a partir do estudo de obras filosóficas e literárias, escolhidas de acordo com a estrutura pedagógica do plano de ação anual da disciplina.

A princípio, não foi inserido nenhuma espécie de roteiro de estudo ou material que pudesse antecipar a leitura. Paulatinamente, foi-se inserindo as leituras dos capítulos de *O Príncipe*, de Maquiavel, e discutindo-se as principais passagens e recomendações previstas na obra.

Dividimos os grupos de estudos e de debates, que a cada aula ficavam responsáveis pelas apresentações de questões e promoção das discussões, mas sem se esquecer de fazer uma releitura da obra, voltada também para uma análise de nossa política e sociedade.

A questão que procuramos responder foi: como trabalhar conteúdos filosóficos com os alunos, sem se tornar uma imposição de verdades ou um jogo de interpretações? A fim de encontrar respostas a este problema, voltamos nossos

olhares para algumas obras dos pensadores Evandro Ghedin, Friedrich Schiller, Lídia Maria Rodrigo, Martha Craven Nussbaum, Northrop Frye, Sérgio Adas, Susan Sontag, Tzvetan Todorov, Hans Ulrich Gumbrecht e de Wolfgang Iser, além de utilizarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A cada etapa do trabalho desenvolvido, foi acrescido recursos que pudessem contribuir com um ensino e uma aprendizagem capazes de auxiliar o entendimento e a significação de conceitos filosóficos, sempre com a preocupação de desenvolver um trabalho de intervenção que fomentasse uma “estética de efeito” desses conceitos. Daí incluir-se o teatro embora, nosso trabalho não seja voltado para o estudo da arte.

A literatura como objeto neste trabalho constitui um modelo de representação da realidade, pois em sua estrutura é capaz de abordar algumas perspectivas humanas, tais como os valores morais, os costumes, as frustrações e conquistas, os relatos de experiências, além de tratar de manifestações de conhecimento, pois partindo da realidade ou da ficção permiti-nos conhecer e representar o mundo. Os argumentos literários são coerentes e podem levar luz às observações filosóficas, pois podem esclarecer e responder questões que muitas vezes numa linguagem ficcional aproximam o fato em estudo da vida real.

Este trabalho pretende demonstrar que a literatura, enquanto recurso de estudo com explicações razoáveis na interação entre a arte e a vida, entre o eu, e o outro no contexto do mundo; quando mediado pelas habilidades cognitivas e pela capacidade do professor em criar estratégias, a literatura tem condições de provocar reflexões no estudante sobre entendimento moral e sobre problemas do mundo que o cerca. Como ressaltou Hume, "os objetos não possuem absolutamente nenhum valor em si mesmos, seu valor deriva exclusivamente da paixão"¹, de modo que, quando um leitor aprecia um poema, por exemplo, "a beleza, em sentido próprio, não reside no poema, mas no sentimento ou gosto do leitor".²

Fizemos a experiência de trabalhar o conto O Medalhão³, do escritor Machado de Assis, pois vimos que ele aborda questões que podem estabelecer uma relação

¹ HUME, 1985, p. 166.

² HUME, 1985, p.166.

³ ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

com a obra *O Príncipe*, quando trabalha temas como: o reconhecimento social, o oportunismo, as estratégias para vencer as contingências e desempenhar bem um ofício, receber conselhos, parecer inautêntico em seus pensamentos e escolhas, além de atentar para os benefícios da autopromoção. Avaliamos que foi uma experiência positiva porque os alunos reconheceram em seus personagens características virtuosas e outras tantas desregradadas, e com essa análise conseguiram identificar aquelas que são mais socialmente aceitáveis e as que são rejeitadas. Isto também lhes possibilitou perceberem, algumas vezes, os dois lados da moeda, conforme seus relatos. Alguns estudantes, inclusive, reconheceram algumas posturas hostis que praticaram, das quais passaram a se envergonhar, pois não conseguiam enxergar o lado do outro, suas dores e mágoas. Observação semelhante a que foi feita por John Gibson⁴, professor de filosofia da Universidade de Louisville. Em seu artigo *A Restrição textual*, afirmou:

Considere um aluno de clássicos que, tendo sido convidado a ler o *Simpósio* de Platão, retorna ao seu professor e afirma ter aprendido muito com isso. O professor pede ao aluno que explique exatamente o que ele aprendeu, ao qual ele responde: "uma quantidade considerável de grego ático e algumas metáforas refinadas para a embriaguez." Ele pode muito bem ter aprendido isso - pode-se encontrar tudo isso no diálogo de Platão. - e ele pode ser melhor para isso. Mas naturalmente o professor pensará que o aluno perdeu o objetivo da tarefa. O aluno aprendeu alguma coisa, mas ele não aprendeu com Platão. Isso porque o que ele alega ter aprendido não faz nenhuma referência ao que poderíamos descrever como o trabalho cognitivo do diálogo de Platão, à lição que ele deseja transmitir, ao insight que ele tenta articular - supondo como eu pretendo que Platão nesse diálogo para iluminar a natureza do amor e não a gramática do grego ático ou nossa capacidade de falar em metáforas. De fato, a resposta do aluno não mostra uma compreensão do texto, que é o que esperamos que uma reivindicação de aquisição cognitiva revele⁵.

A proposta de Gibson, com a qual nos alinhamos, entende que a leitura requer um olhar sobre o texto que não se sujeita apenas às questões gramaticais, mas que

⁴ Published in Eldridge, Richard (ed.), **Oxford Handbook of Philosophy and Literature**. University Press 2009.

⁵ Consider a classics student who, having been asked to read Plato's Symposium, returns to his teacher and claims to have learnt much from it. The teacher asks the student to explain exactly what he has learnt, to which he replies, 'a considerable amount of Attic Greek and some fine metaphors for drunkenness.' He very well may have learnt this – one can find all of this in Plato's dialogue – and he might be all the better for it. But naturally the teacher will think that the student has missed the point of the assignment. The student has learnt something, but he has not learnt it from Plato. This is because what he claims to have learnt makes no reference at all to what we might describe as the cognitive labour of Plato's dialogue, to the lesson it wishes to impart, to the insight it struggles to articulate – assuming as I am that Plato intends in that dialogue to illuminate the nature of love and not the grammar of Attic Greek or our capacity to speak in metaphors. Indeed, the student's response fails to show an understanding of the text, which is what we expect a claim of cognitive acquisition to reveal.

é preciso ler nas linhas o proposto e nas entrelinhas o seu sentido. Fato que muitas vezes não constatamos em nossos alunos visto que alguns ainda se encontram presos a roteiros de estudos sobre os significados dos termos apresentados na obra, suas classes gramaticais e etc., o que compromete, em alguns casos, o sentido daquilo que se lê, neste caso, o sentido da proposta platônica sobre o amor. Ao contrário, o processo do filosofar exige ação-reflexão-ação-práxis, ou melhor, é um agir sempre renovado, sempre voltados para discussões e novas perspectivas de entendimento sobre a leitura em pauta, tanto do ponto de vista literário quanto filosófico pensamos quando nos debatemos sobre um trabalho, quando captamos seu sentido e lhe atribuímos significados, o que não ficou claro para o aluno supra citado diante de uma discussão platônica.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando o direito de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos. Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), assegura no tópico que trata das competências específicas de Ciências Humanas e Sociais, em sua Competência Específica 1⁶, de Ciências Humanas para o Ensino Médio, a necessidade dos alunos de analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Sobre a atuação das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, um Parecer do CEE/PI 127/2009, regulamentou a sua implantação no Ensino Médio no âmbito do Sistema de ensino do Estado do Piauí e dá outras providências. Neste parecer, o Conselho Estadual de Educação do Piauí, no uso pleno de suas atribuições e considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96; considerando o disposto na Lei nº 5.101/99 que dispõe sobre o Sistema de Ensino do Estado do Piauí; e na Lei Estadual nº 5.253/02 (Lei Francisca Trindade), que torna

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. 2018, p. 571.

obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio no Estado do Piauí e, por fim, considerando o disposto na Lei Federal nº 11.684/08⁷ que trata sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do curso de Ensino Médio; resolve:

Art. 1º - A implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Piauí serão regulamentadas pela presente Resolução.

Art. 2º - As disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio deverão atingir pelo menos os seguintes objetivos:

- I) Assegurar a articulação com as demais disciplinas ministradas no âmbito do Ensino Médio de modo a permitir formação ética, desenvolvimento de uma autonomia intelectual e concretização de pensamento crítico;
- II) Permitir a formação de vínculo entre a realidade e as áreas do conhecimento.

Art. 3º - Consoante com o parágrafo único do Art. 1º da Lei Estadual nº 5.253/2002, a:

I) regência da disciplina Filosofia poderá ser exercida por profissionais com a seguinte formação:

- a) Licenciatura Plena em Filosofia;
- b) Bacharelado em Filosofia e formação pedagógica;
- c) Licenciatura Plena com Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* na área de Filosofia.

II) regência da disciplina Sociologia poderá ser exercida por profissionais com a seguinte formação:

- a) Licenciatura Plena em Sociologia ou Ciências Sociais;
- b) Bacharelado em Sociologia ou Ciências Sociais e formação pedagógica;
- c) Licenciatura Plena com Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* na área Sociologia ou Ciências Sociais.

Art. 4º - As disciplinas Filosofia e Sociologia devem ter carga horária anual mínima de 40 horas em cada série do Ensino Médio.

De certo modo, essa medida trouxe um pouco de alento aos profissionais dessas áreas do conhecimento que, não sem esforços, têm lutado não apenas por suas permanências nas escolas, mas sobretudo por uma melhoria em seus processos de ensino e aprendizagem, reforçados pela implantação de especializações e mestrados nessas áreas, ofertados no Estado do Piauí, por uma Instituição de ensino superior. Neste caso a Universidade Federal do Piauí.

Para reforçar a ação docente, optou-se por um ensino de efeito, fruto da interação dialética entre o texto e o leitor e, por conseguinte, à tradução, durante a leitura, do mundo virtual construído pela literatura. Dessa interação, estabelece-se uma sintonia silenciosa que pressupõe uma assimetria entre o texto e a recepção, a ser dialogada, no ato da leitura, a partir da interrelação entre o fictício e o imaginário. Deste modo, esperamos que o leitor seja estimulado a construir o mundo virtual

⁷ BRASIL. Lei n. 11.684, de 02-06-2008. (Legislação).

elaborado pelo texto e que ponha em prática a alteridade, pois ele é convidado, ele é convidado a ultrapassar o horizonte da sua condição pessoal. Acreditamos que é no processo da leitura que a obra, enquanto processo, adquire seu caráter próprio.

Partimos do pressuposto que a obra é o modo como o texto se constitui na consciência do leitor, e ao mesmo tempo esclarecemos que em nenhum momento do nosso trabalho pretendemos negar a necessidade heurística de uma análise dos componentes, mas apenas esclarecer que se esse for o ponto-chave da leitura, então, o lugar virtual da obra acaba por desaparecer. Em obras literárias, porém, acontece uma interação na qual o leitor “recebe” o sentido do texto ao construí-lo⁸.

Enquanto cidadãos, fazemos parte de uma conjuntura política necessária para manter a organização e o respeito entre todos. O estudo realizado durante este trabalho de intervenção sobre a obra *O Príncipe*, de Maquiavel, retratou o cenário histórico e social da época em que a obra foi escrita, destacando seus conceitos e conselhos sobre política e também analisou possíveis relações com a política vigente brasileira que, apesar de sua distância temporal, mostrou-se capaz de manter um diálogo atual e pertinente, provocando questionamentos sobre as tramas de poderes estruturados na nossa sociedade, o jogo de interesses que permeia a política e as estratégias urgentes para manter-se nessa trama. Política neste contexto refere-se a vida em comum entre os seres e a forma como as decisões sociais implicam na vida da coletividade, o que, por sua vez, suscita uma discussão sobre ética, consciência de si, de seu papel social, e consciência dos outros, que são pontos relevantes e dispostos na nova Base Nacional Comum Curricular.

Apesar de nos séculos XIX e XX algumas tendências científicas tentarem reduzir a importância da Filosofia, ela continua com seus propósitos de contribuir com o esclarecimento e a formação holística do homem. Exemplo disso foi o que ocorreu em dezesseis de novembro de 2017, em comemoração ao Dia Mundial da Filosofia, em que a então diretora da UNESCO, Audrey Azoulay, afirmou que a filosofia é uma disciplina apaixonante, e que pode transformar as sociedades, além de criar condições intelectuais para a mudança, o desenvolvimento sustentável e a paz.

Problemas como a exclusão social, os conflitos econômicos, a compartimentalização dos saberes e o advento técnico-científico existem e, por isso,

⁸ ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. vol.1 Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: ed. 34, 1996, pág.51.

é preciso discutir e problematizar sobre o homem e seu papel no mundo, sobre as transformações necessárias a serem implementadas em suas vidas e na sociedade, sobre o que é conhecimento, como tornar possível o seu acesso e de que maneira ele pode contribuir com as nossas relações intersubjetivas e com a natureza. Neste sentido, acredita-se que discutir sobre o ensino de Filosofia, sobre a compreensão de seus temas e conceitos, assim como sua forma de intervir no dia a dia dos sujeitos é elementar. Essas foram algumas das razões que nos fizeram escolher trabalhar a obra *O Príncipe*, mesmo sabendo que há tantas outras que exploram essas temáticas, acredita-se que as sugestões políticas trazidas por Maquiavel são sempre atuais e pertinentes.

Deparamo-nos hoje com uma cultura juvenil que, em alguns casos, quer desafiar o “poder” da escola, subjugando seus padrões e estruturas de ensino, o que nos leva a pensar sobre propostas e técnicas de ensino que não se tornem distantes e nem rivais dos interesses dos(as) alunos(as) e que consigam sensibilizá-los e fazê-los perceber que não se trata de realidades paralelas, mas sim de uma mesma realidade que foi construída e lançada a todos e que, para operá-la, precisamos, antes de tudo, compreendê-la. Esta proposta está em consonância com o que defende Martha Nussbaum em sua obra *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades* (2015), que discutiremos adiante.

Às discussões apontadas até aqui subjaz uma questão: como organizar os conteúdos e as metodologias possíveis e desejáveis para um bom ensino e aprendizagem em filosofia?

O filósofo alemão, Immanuel Kant⁹, em dois textos célebres, distinguiu entre “*aprender filosofia*” e “*aprender a filosofar*”. Na *Crítica da razão pura*, ele afirmou que:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

E em outro texto, *Sobre o saber filosófico*, Kant pontuou¹⁰:

Em geral não se pode chamar de filósofo a quem não saiba filosofar. Mas só se pode aprender a filosofar por exercício e pelo próprio uso da razão.

⁹ KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. In: Col. Os Pensadores. Abril Cultural. São Paulo, 1980. p. 401

¹⁰ KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. In: Col. Os Pensadores. Abril Cultural. São Paulo, 1980. p. 46

Como se deveria poder aprender também filosofia? Cada pensador filosófico edifica sua própria obra, por assim dizer, sobre as ruínas de outra; mas nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe. Mas, mesmo que supuséssemos que houvesse uma filosofia efetivamente existente, não poderia, contudo, aquele que a aprendesse, dizer de si mesmo que fosse um filósofo; pois seu conhecimento dela jamais deixaria de ser apenas subjetivo-histórico [...].

A disciplina Filosofia é comumente trabalhada em algumas escolas, de maneira puramente conceitual e semântica, o que, em certos momentos, desfavorece a apreensão por parte dos(as) alunos(as) que, em número razoável, muitas vezes percebem-se distantes desse universo conceitual e, portanto, não lhes desperta o interesse em compreendê-la, visto que não a conhecem em suas práticas.

Talvez a forma mais atraente de promover um envolvimento, entendimento e interesse por partes destes alunos sejam leituras de obras literárias juntamente com textos filosóficos, os quais poderiam ser inseridas no cotidiano da sala de aula. Acredita-se que além de despertar o interesse dos alunos pela variação de imagens, discussões e condições sócio-políticas.

O trabalho foi estruturado a partir de uma nota introdutória sobre a origem do ensino de Filosofia nas escolas; seguido de uma reflexão sobre os métodos de ensino de filosofia, sua abordagem, definição dos sujeitos da pesquisa e seleção dos procedimentos metodológicos.

No terceiro tópico é apresentada a fundamentação teórica sobre o estudo realizado; no quarto tópico apresentamos a avaliação qualitativa do projeto de intervenção e as estratégias de avaliação dos resultados.

No quinto tópico encontra-se a conclusão, no sexto, as referências e no sétimo tópico anexamos o roteiro da peça teatral, as fotos que retratam a encenação, os modelos de avaliações bimestrais aplicados e o Parecer do Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí, CEE/PI, Nº 127/2009.

Uma das expectativas desse modelo de pesquisa foi promover um estudo de Filosofia capaz de suscitar discussões, lançando-se, a uma proposta para um projeto pedagógico que favoreça tanto um pensamento crítico quanto a capacidade de compreender e transformar a percepção sobre a realidade, o mundo, a sociedade, a economia, a política e a cultura da qual somos integrantes. Se isto é possível, creio que apenas o tempo e a prática terão condições de responder.

Outra intenção é sugerir uma interação entre textos e leitores, sem previamente esboçar e pré-estruturar o potencial do texto, mas permitir que o estudante atualize-o a fim de construir o objeto estético para, a partir dele, erigir os sentidos. Sobre isso, Iser¹¹ afirma que:

No processo da leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. Por esse motivo, a teoria fenomenológica da arte enfatizou que o estudo de uma obra literária não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, mas na mesma medida aos atos de sua apreensão. Ingarden contrapõe, por isso à construção em camadas da obra literária os modos de sua concretização. O texto enquanto tal apenas oferece diversos “aspectos esquematizados” pelos quais o objeto da obra pode ser produzido, enquanto a própria produção se torna um ato da concretização. Daí segue: a obra literária tem dois pólos que podem ser chamados pólos artístico e estético. O pólo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor. Segue dessa polaridade que a obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor.

Podemos perceber assim que como Iser aponta que a estrutura do texto e a estrutura do ato constituem portanto os dois polos da situação comunicativa; esta se cumpre à medida que o texto se faz presente no leitor como correlato da consciência. Tal transferência do texto para a consciência do leitor é frequentemente vista como algo produzido somente pelo texto. Não há dúvidas de que o texto inicia sua própria transferência, mas essa só será bem-sucedida se houver disposições da consciência para apreender e processar as informações – a capacidade de apreensão e de processamento¹². Foi por esse caminho, de uma “estética do efeito”, que trilhamos nossa pesquisa.

A proposta apresenta algumas intervenções viáveis aos professores de filosofia, de modo que sua prática possa envolver mais os aprendizes, que queiram aprender a pensar criticamente o tempo presente, utilizando leituras de temas e conceitos da disciplina dentro de um ambiente motivador e favorável à aprendizagem, estimulando os atos que originam a compreensão, pois acredita-se que a leitura se completa quando o seu sentido é construído pelo aluno leitor.

¹¹ WOLFGANG, Iser. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 50.

¹² WOLFGANG, Iser. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 09.

O processo de educar ultrapassa os muros da escola, pois abrange a família, os amigos e os demais ambientes frequentados pelos educandos, contudo, é no ambiente escolar que os estudantes terão um ensino mais sistemático, organizado e coerente; por isso, a preocupação com o ensino e a aprendizagem deve permear a dinâmica de sala de aula, com os citados servindo de instrumento que corroborem a vivência da prática. Sobre esta questão, Horn propôs que:

[...] pensar no ensino de filosofia significa pensar no contexto de um saber escolar, um conhecimento que possui uma certa organização de cunho pedagógico, e a forma como os professores o entendem. Há um saber escolar que se manifesta através do currículo, que garante, em última instância, à escola o desempenho de sua principal função: viabilizar as condições de apropriação dos conhecimentos. Tal tarefa, do ponto de vista epistemológico, está diretamente ligada à questão metodológica que se expressa na objetividade do saber escolar. (HORN, 2002, p.100)

Ser professor não é uma questão de vocação ou desígnio religioso- espiritual, não ignorando que algumas pessoas tenham habilidade para tal função. O que é necessário na formação de um bom professor é o seu processo formativo, que deve ser bem estruturado a fim de favorecer ações que permitam intervir politicamente na esfera da organização social, levando em conta os limites históricos, sociais e políticos vigentes. O “bom” professor de Filosofia deve dominar um conjunto de saberes, mostrando suas competências na seleção dos recursos que favoreçam a transmissão destes saberes. Ele deve demonstrar habilidades profissionais que sirvam para direcionar suas decisões no exercício do ensinar.

O propósito deste trabalho de pesquisa não é delinear um perfil adequado para o professor de filosofia, muito menos propor uma técnica específica que seja capaz de responder positivamente todas as indagações, mas nortear caminhos que salientem na prática como um estímulo a mais para que o processo não se torne tão técnico e tradicional.

É verdade que para alguns, o ato de ensinar e aprender seja uma prática prazerosa, entretanto para outros, exige um pouco mais de sacrifícios. Além do domínio de conteúdo e de um bom desempenho em sala de aula, é desejável que os professores de Filosofia trabalhem os conteúdos de maneira contextualizada, promovendo a interação entre teoria e prática, pois isso contribui para que os(as) alunos(as) ativem seus esquemas mentais, uma vez que hoje já não faz mais sentido que o estudante treine apenas a sua capacidade de memorização, mas sim a sua

disposição para uma análise crítica, autônoma e reflexiva, presentes em operações mentais como: relacionar, comparar, fazer interferências e outras.

Planejar aulas e atividades pedagógicas que transitem por diferentes linguagens, como é o caso de gráficos, tirinhas, charges, imagens fotográficas, filmes, textos literários e filosóficos, teatro e etc., favorecerá o desenvolvimento de competências e habilidades em relação aos temas abordados, além de permitir que os estudantes compreendam o mundo em seu entorno, a sociedade em que vivem, suas transformações e o seu papel nesse processo, como descrito no PCNEM:

A consciência histórica está presente na perspectiva da continuidade e da transformação, do processo temporal direcional, porém fracionado por rupturas e novas possibilidades. A ação autônoma e refletiva sobre a realidade requer clareza quanto aos processos sociais e históricos, evitando o imobilismo cético ou inseguro diante de novas situações. As tradições sociais, culturais, econômicas, políticas, jurídicas e filosóficas, embora sejam referenciais, não devem levar o indivíduo a se conformar com o já visto, o já conhecido, o já experimentado. Antes, devem impulsioná-lo à construção de alternativas, à reinvenção dos processos e das atitudes, à superação das resistências à ação criativa, a fim de que, com a consciência do passado e os pés no presente, o pensamento e a ação se projetem para o futuro (PCNEM, p. 292-294).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integradas pelas disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia, propõe a ampliação das aprendizagens essenciais, que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, para que sejam sempre direcionadas para uma formação ética, elencando como basilares as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou melhor, a compreensão das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, além do permanente combate aos preconceitos de qualquer natureza. Seu principal foco é também a tomada de consciência do Eu, do outro e de Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas.

Vemos, portanto, que o leque de sugestões e rotas é vasto e exigente e que casam perfeitamente com os propósitos da filosofia. Por essa razão o ensino da disciplina deve conduzir os estudantes a novas descobertas, conhecimentos e, principalmente, a percepção que ela não é uma disciplina isolada e distante da nossa realidade, mas que suas discussões são atuais, necessárias e contribuem para a

¹³. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 2018, p. 571- 572.

fundamentação ou negação de algumas verdades que nos são postas com uma certa frequência, que ela enriquece nossos debates com argumentos mais contundentes e nos dá uma certa segurança na percepção, compreensão e solução dos problemas.

Ainda: a BNCC, na Competência Específica 1, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, na habilidade (EM13CHS101), remete aos seguintes propósitos: “Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, e na habilidade” (EM13CHS102). Ela nos convida a Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. Neste sentido, entendemos que trabalhar uma obra filosófica como *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel, pode constituir um modo de se trabalhar em linha com os modelos pensados pela BNCC, pois examinamos um modelo político renascentista e, ao mesmo tempo, realizamos relações e comparações entre este modelo de narrativa e os textos jornalísticos mais recentes, avaliamos o processo histórico e político da época, sua teia de conceitos, sempre nos preocupando com a produção de conhecimentos, com a resolução de problemas e o protagonismo nos discursos apresentados pelos alunos em suas produções textuais e na elaboração do roteiro da peça que constituiu o ponto de chegada da nossa proposta de intervenção.

Estudar Filosofia para além dos livros didáticos e paradidáticos, criando pontes entre estes e alguns recursos textuais complementares ao filosófico pode propiciar um trabalho mais instigante e rico. No cenário contemporâneo, a linguagem imagética, potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação, tem despontado e promovido mudanças constantes em nosso dia a dia, como nos aponta Machado (2002):

As imagens e os sons eletrônicos apresentam-se hoje na paisagem urbana de uma forma múltipla, variável, instável, complexa e ocorrem numa variedade infinita de manifestações, invadindo todos os setores da produção cultural e comprometendo todas as especificidades. A eletrônica está presente, nas ruas, vitrines, estádios, outdoors, instalações multimídias, ambientes, performances, intervenções urbanas, até mesmo em peças de

teatro, salas de concerto, shows musicais e cultos religiosos. [...] A tela eletrônica representa hoje o local de convergência dos saberes e sensibilidades emergentes que perfazem o atual panorama da cultura (MACHADO, 2002, p. 10).

Durante os anos de estudos, boa parte das escolas deixa a desejar em relação à formação das crianças, adolescentes e até adultos, que não são ensinados a pensar com autonomia e senso crítico. Não é difícil observar que os produtos do conhecimento já vêm prontos para serem degustados nos livros didáticos, sem tempo para discutir problemas que estão tão próximos de nós mesmos. Essa situação remete a uma pergunta: será que, ao passo em que somos produtos deste enquadramento educacional, também não estamos sujeitando os(as) nossos(as) alunos(as) às mesmas condições?

Apresentar os conteúdos previstos no planejamento que foi preparado antecipadamente, sem um diagnóstico prévio da turma, mas que precisa ser contemplado a fim de satisfazer a demanda do ensino, com o uso de materiais didáticos estruturados com fórmulas, conceitos e propostas de conhecimentos formatados para cumprir o fim a que se destinam – o ensino –, na verdade, provoca o interesse dos(as) alunos(as) a lê-los e compreendê-los? No ambiente de sala de aula, os(as) estudantes são educados para pensar com independência? Essas são questões que precisam ser pensadas e muito bem estruturadas ao longo do ano letivo, pois um *currículo* engessado pode fragmentar o processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, propomos que o professor de filosofia elenque textos, discussões e trabalhos que sejam capazes de efetivar o interesse dos(as) alunos(as). Por isso pensamos no teatro, por considerarmos que ele integra as várias opiniões, pode estreitar os laços de amizade e cooperação durante os ensaios, além de ser um elemento novo e incorporado ao ambiente de sala de aula.

Ser um provocador de emoções e da imaginação moral, política e social, por exemplo, não é papel do professor? Instigar a habilidade no aluno para lidar com aquilo que é diverso a ele não faz parte do ofício de ser professor? Favorecer um olhar para o mundo como sendo algo possível de ser percebido, compreendido, significado, admirado e, sobretudo, vivido, também faz parte do trabalho filosófico.

Quando se analisam as práticas e métodos em Filosofia, ao invés de encontrarmos um/uma que seja apropriado/a em qualquer circunstância, percebe-se que o caminho não é simples e que convém indagar as promessas de sucesso

oferecidas por algumas mediações pedagógicas e assumir uma postura de desconfiança diante delas, antes mesmo de aceitá-la com brevidade.

Método é um procedimento organizado que conduz a determinado resultado, no caso do educador, essa contribuição vem sob a forma de técnica de ensino. A questão é que o problema do método tem sido recorrente, especialmente nas ciências humanas contemporâneas, pois há uma crença de que ele será capaz de suprir o que diz respeito à elaboração, produção e organização do saber. Procura-se mostrar o quanto essa questão segue premente nesse estudo proposto e sem ponto final em suas possibilidades.

2 REFLEXÕES SOBRE OS MÉTODOS E O ENSINO DE FILOSOFIA

Vivemos momentos que urgem por respostas práticas que atendam às demandas sociais. Além dos modelos dos filósofos gregos antigos que questionavam sobre o “*porquê*” das coisas, perguntamos também “*como*” trabalhar e aplicar seus conceitos e propostas, que metodologia consegue abranger suas necessidades e ao mesmo tempo sensibilizar os(as) alunos(as), pois a brevidade é por uma intervenção que promova uma adequação entre o ensino e a aprendizagem de maneira significativa e satisfatória.

À medida que o professor atua em sala de aula, como um guia ou um tutor capaz de assessorar os alunos em suas dificuldades, ele se torna um coaprendiz porque através de sua prática vai realizando ajustes em suas metodologias sempre que sentir que determinados modelos já não respondem às suas expectativas e principalmente a expectativa dos alunos.

Hoje, mais do que em outros tempos, as informações se manifestam numa velocidade considerável, tendo em vista uma produção maior de livros e, em especial, os avanços tecnológicos que circundam a todo momento e agregam o universo midiático de novos conceitos. Portanto, parte do que hoje se apresenta como verdade, amanhã poderá tornar-se obsoleto.

Essa situação sugere uma mudança de estratégias no sistema pedagógico tradicional, que atendam melhor às demandas vigentes promovidas pelas transformações, como reforça Libâneo ao enfatizar a aprendizagem, o ensino e a organização da escola. “Além disso, as novas realidades do mundo contemporâneo estão exigindo inovações didático-pedagógicas que propiciem melhor cumprimento dos objetivos da escola por meio do ensino e aprendizagem” (2010, p.204).

Como sugestões que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem é viável aos docentes a constante prática do aprender a aprender, que se traduz numa nova postura diante do protagonismo assumido pelos discentes, numa maior flexibilidade nos currículos e nas propostas de ensino, num incentivo à capacidade crítica e reflexiva dos educandos de modo que sejam capazes de resolver problemas e enfrentar desafios. Sanchez afirmou:

É preciso que o aluno compreenda o sentido da mensagem que lhe é dirigida pelo professor, é preciso que ele perceba a tarefa que lhe é exigida. Quando o professor faz uma pergunta, o aluno interpreta-a, atribuindo-lhe uma intenção, e procurar saber o que é que se espera dele. É preciso que ele

compreenda não só o sentido da mensagem, mas também o que é que o professor pretende dele (SANCHEZ, 2004, p.15).

Nesse sentido, acreditamos que a utilização de obras literárias pode auxiliar nessa proposta de intervenção pedagógica. Elas propõem representações poderosas da realidade, pois tratam muitas vezes de perspectivas humanas que abordam temas como: valores sociais, frustrações, relações, experiências de vida e outros, ou seja, elas representam realizações cognitivas porque são maneiras de conhecer o mundo. Frequentemente percebe-se conteúdos filosóficos em textos literários, das mais variadas formas, seja diluídos em falas ou pensamentos das personagens, seja nas observações do narrador, seja ainda, no modo mais explícito, em referências diretas aos pensadores. Isto nos possibilita estabelecer relações paralelas entre o texto filosófico que nos propormos a discutir e a obra literária que selecionamos como parte complementar a ele. Procuramos trabalhar essa perspectiva utilizando *O Príncipe*, de Maquiavel, como mote inicial para toda uma ampla discussão que envolveu temas éticos, políticos, sociais, históricos e culturais, que nos levou a observar mais atentamente a compreensão desses conceitos filosóficos ampliando a compreensão do mundo dos/das estudantes, mostrando como essas questões estão presentes também em textos literários, que podem interferir na compreensão da realidade e nas relações sociais. Assim, acreditamos que nosso trabalho de intervenção se encaixa nesse modelo curricular porque proporciona, através de leituras variadas de textos, discussões conceituais, compreensão das relações de poder, como também a identificação das diferenças culturais e comportamentais etc.

Como essa estratégia se desenvolve em nosso projeto? Um exemplo foi o estudo do conto de Machado de Assis, *O Espelho*, em que o principal personagem, Jacobina, nos encaminha a um verdadeiro desnudar da alma humana, de suas ambições, frustrações e prestígios, da fragilidade das relações e de seu jogo de interesses, também presentes na leitura de *O Príncipe*. Por meio do exame de técnicas de tomada e permanência no poder por parte de *O Príncipe*, analisamos temas como a ambição, a subserviência, as alianças oportunas àqueles que desejam o poder, destacando algumas práticas adotadas a fim de que seus objetivos sejam concretizados. Contudo, a partir dessa diversidade de técnicas que têm como objetivo a lucidez, em vista aos objetivos pretendidos, surge-nos uma outra análise sobre o homem: seus desejos e seu destino; que devem estar sempre preparado para o

acaso, ser sensato, uma vez que a fortuna não é a única prerrogativa para o poder e que para manter uma estabilidade no conflito entre o povo – que não quer ser governado e nem oprimido – e os grandes, que querem governar e oprimir o povo, é sempre preferível a prática do respeito e do bom senso.

A nossa prática tem suporte na obra *Poetic Justice* (2004), de Martha Nussbaum, pois também acreditamos que a imaginação literária em nenhum momento rivaliza com a argumentação racional. As obras literárias e filosóficas conseguem dialogar com o leitor, especialmente quando os temas referem-se à compaixão, à misericórdia, questões de gênero, de sexualidade, raça e outros temas presentes no texto e que nos levam a imaginar situações concretas, assim somos capazes de imaginar o lugar das personagens nas tramas e supor suas agruras ou motivações para solução de problemas.

No conto “O Medalhão”, de Machado de Assis, onde vemos os conselhos de um pai para seu filho a fim de que ele consiga êxito em sua carreira e, conseqüentemente, na vida, independente das artimanhas de que necessitará para lograr um lugar ao sol, ao lado daqueles que estruturam a cadeia econômica e política da sociedade de seu tempo. E quantos Janjãos não vemos por aí, seguindo os conselhos de seus pais ou dos mais experientes no intuito de “vencer” na vida a qualquer custo, conforme retratado a seguir por Machado de Assis¹⁴:

- Não faz mal; tens o valente recurso de mesclar-te aos pasmatórios, em que toda poeira da solidão se dissipa. As livrarias, ou por causa da atmosfera do lugar, ou por qualquer outra, razão que me escapa, não são propícias ao nosso fim; e, não obstante, há grande conveniência em entrar por elas, de quando em quando, não digo às ocultas, mas às escâncaras. Podes resolver a dificuldade de um modo simples: vai ali falar do boato do dia, da anedota da semana, de um contrabando, de uma calúnia, de um cometa, de qualquer coisa quando não preferas interrogar diretamente os leitores habituais das belas crônicas de Mazade; 75 por cento desses estimáveis cavalheiros repetir-te-ão as mesmas opiniões, e uma monotonia é grandemente saudável. Com este regime, durante oito, dez, dezoito meses – suponhamos dois anos -, reduces o intelecto, por mais pródigo que seja, à sobriedade, à disciplina, ao equilíbrio comum. Não trato do vocabulário, porque ele está subentendido no uso das ideias; há de ser naturalmente simples, tíbio, apoucado, sem notas vermelhas, sem cores de clarim.

Em consonância com a BNCC no que diz respeito ao Ensino Fundamental, creditamos à filosofia um valor significativo para a formação do senso crítico dos estudantes, o favorecimento de diálogos interdisciplinar com as disciplinas e com as

¹⁴ ASSIS, Machado de. **Papéis avulsos**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2004, p.52.

diversas formas de organização familiar e social em espaços e épocas históricas diferentes, promovendo questionamentos sobre nós próprios e sobre o mundo em que vivemos, o que nos possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos, além de levantar e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos em estudo e de identificar contradições e ambiguidades em suas condutas.

Em Filosofia, não são as respostas que movem o conhecimento. São principalmente as perguntas que alimentam o interesse por novidades e, por essa razão, as repostas dadas em outros momentos têm muita relevância para a construção de outras novas, pois é “pensando sobre o já pensado” que aprendemos com os erros e trilhamos novas propostas. Neste sentido, a filosofia não deve ser vista como um objeto distante do aluno; ao contrário, deve ser parte dos propósitos que percorrem o cotidiano do estudante, faz com que este mergulhe em reflexões e se lance também na busca da compreensão da fundamentação filosófica.

Com relação ao método: ele sempre existiu? Sempre foi do mesmo modo ou mudou com o tempo? À filosofia cabe a preocupação com um método específico? Discutir as questões das metodologias tem sido a tônica dominante nos debates educacionais na modernidade. Comenius, publicou sua *Didática Magna*¹⁵ (1966), que tinha por subtítulo *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* e segundo esse autor, era possível ensinar tudo a todos desde que se utilizasse o método adequado, através de uma educação mais institucionalizada.

No século das Luzes, o ensino foi sendo articulado com a explicação de que para que houvesse aprendizado, seria necessário que alguém que soubesse, que dominasse o conhecimento, fizesse uma mediação, explicando-o para o outro que só se pode aprender através da mediação. Esse fenômeno ficou conhecido como “sociedade pedagogizada”, segundo Jacques Rancière¹⁶.

¹⁵ Comênio, J. A. **Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Calouste Gulbenkian. 1966, p.?

¹⁶ Em *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual* (Ed. Autêntica, 2002), Rancière criticou a sociedade pedagogizada, sustentando que esse modelo está estruturado em uma dissimetria entre aquele que ensina e aquele que aprende, causando uma dependência do segundo em relação ao primeiro. Ele dispara que neste tipo de sociedade é impossível a emancipação, prerrogativa do Iluminismo, pois para que ela exista deve haver antes uma “igualdade de inteligências” e não a dissimetria que cria a sociedade pedagogizada. Seu trabalho de pesquisa está baseado nas experiências de um professor francês, Joseph Jacotot, criador do “método de ensino universal”. Baseado na ideia de que qualquer um pode ensinar, inclusive aquilo que não sabe, desde que seja emancipado intelectualmente e compreenda o outro como seu igual.

Não estamos destacando aqui uma metodologia de leitura nova, na verdade, o que queremos mostrar é que uma leitura se mostra prazerosa quando nossa produtividade entra em jogo, ou melhor, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. Quando o(a) aluno(a) não percebe a filosofia como algo exterior e inalcançável que passa a fazer sentido e amplia seu conhecimento, passando a perceber-se na dialética entre o eu, a filosofia e as coisas do mundo. Segundo Paviani (1998, p.10):

O conhecimento em sua primeira manifestação, em sua gênese, não é visto como representação do objeto ou do mundo. A filosofia precisa aprender o objeto e o mundo antes de serem dados através da representação do conhecimento teórico. O ponto de partida da investigação filosófica [...] não é o do cientista ou o do filósofo tradicional. Seu lugar situa-se no horizonte da gênese do sentido e da significação e, em consequência, a tarefa do filósofo é a de reaprender a ver o mundo, de manter um diálogo e um meditação infinita, fiel e coerente à sua intenção, embora não tenha certeza de seu ponto de chegada, não por ignorância ou por falta de perspectiva, mas porque a investigação [...] caracteriza-se por um “inevitável inacabamento”. Esse inacabamento não é defeito, como podem pensar os positivistas de diversas tendências. Ao contrário, realiza a vontade expressa de buscar o sentido do fenômeno, do mundo, da história e da existência em estado nascente.

O método deve organizar os dados de modo a transformá-los em aprendizagem significativa e esta, em conhecimento, considerando sempre os enfoques culturais e históricos. Em outros termos, método é um modo de compreender melhor as coisas em nossas representações mentais a partir de um percurso organizado. É um instrumento valioso que pode “garantir” a qualidade e a validade da pesquisa, pois permite clareza e demonstração do objeto em estudo. Um dilema então surge: que método seria capaz de responder pela melhor forma de se trabalhar filosofia nas escolas do ensino médio no Brasil? Há um método para o ensino de filosofia? A tradição filosófica do século XX não teria esgotado o sentido do método? Ghedin (2008) não responde a essas perguntas, mas acrescenta outras e defende que há uma espécie de crise de geração, acreditando que as novas gerações são carentes de pensamento autônomo e, por essa razão, têm dificuldade de confirmar a construção de seu próprio pensamento.

O papel de construir com os(as) alunos(as) um pensar autônomo é da Filosofia, mas não apenas dela. A ela também é dada a função de interpretar os dados sociais e compreender como algumas forças dominantes se estruturam e agem em nosso meio, que interesses possuem e por que não é fácil desintegrá-las; e, diante dessas informações, ela pode analisar e organizar discussões sistemáticas, radicais

e de conjunto que, por sua vez, compõem suas características essenciais. Essas características se alinham ao nosso trabalho de intervenção, que fomenta levar o aluno(a) a pensar os conceitos que permeiam o universo social estudado, compará-lo ao seu. Pensar sobre as relações e os papéis sociais, as circunstâncias e as tomadas de decisões presentes no estudo da obra *O Príncipe* fazendo um paralelismo com o conto do Espelho. e à poesia *Ao Desconcerto do mundo*, por exemplo.

De acordo com Gamboa (2012), os recursos teórico-metodológicos devem estar claros e bem definidos no processo de investigação. Contudo, o autor alerta para o fato de que não há instrumental apropriado para este tipo de análise – até mesmo a própria ciência possui limitações em seus instrumentos, especialmente as ciências naturais e exatas, que, quando aplicadas às análises de segunda ordem ou metacientíficas, se tornam inadequadas. Para amenizar tal situação segundo o autor, muitos recorrem ao método analítico instrumentalizando-se com os conceitos de modelos, mapas, arquétipos, metáforas e esquemas conceituais ou paradigmas.

A eficácia da pesquisa depende da escolha dos métodos feita pelo pesquisador na investigação superando de forma acrítica muitos pressupostos e implicações que poderiam surgir, como descreveu Bengoechea:

[...] todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de atuar e omitir. (BENGOECHEA et al., 1978, p.26)

A tarefa de pensar os pressupostos epistemológicos e metodológicos do ensino de filosofia é um compromisso que deve ser assumido pelos professores dessa disciplina. Os problemas relacionados a essa área do conhecimento vão além, pois o professor de filosofia deve dar conta não só dos conteúdos a serem estudados, mas também compreender o método de produção e de transmissão da disciplina. Um outro fator que esse profissional também vai se deparar é com o descrédito da disciplina por parte de alguns(mas) alunos(as), de alguns docentes, dos pais e até mesmo por parte dos órgãos competentes em educação e, por isto, cria-se um desinteresse em torno dela.

A questão do método tem ainda duas implicações: uma é positiva porque nos concede uma visão mais ampla à medida que suscita novos problemas ainda não enfrentados; a outra restringe o nosso modo de agir, porque especifica o contexto fazendo com que sejamos levados a pensar as propostas tendo em vista o respeito

aos limites que foram postos. Essas implicações não podem ser deixadas de lado, temos de enfrentá-las, porque elas nos vão orientar no caminhar em busca de saídas. São elas que vão contribuir com o assumir politicamente a direção de um sentido e significado social da Filosofia no âmbito escolar.

O professor de Filosofia não deve se deixar intimidar pelos problemas que ameaçam a disciplina, seu reconhecimento e metodologia, pois quando ele decide enfrentá-los, acaba ampliando as possibilidades e enxergando novas propostas surgidas durante o processo.

A filosofia é primordial nas discussões diárias e não apenas no espaço acadêmico. Ela está sempre envolvida em debates estratégicos sobre nossa formação cidadã, sobre a justiça, a ética, o direito, a política, a construção da democracia etc.; portanto não deveria ser desmerecida e muito menos abandonada. O compromisso da Filosofia perpassa por um envolvimento público com o destino da cidade e de seus cidadãos, da construção de uma sociedade civil organizada e comprometida com o bem-estar social e que não apenas obedece às leis, mas, sobretudo, discute sobre elas e compreende suas necessidades.

O método de ensino em filosofia não deve ser encarado como algo pronto, acabado e engessado, mas algo que vai se delineando ao longo da caminhada escolar, que vai se moldando às necessidades e, através de sua prática reflexiva, procura entender e dar mais sentido à vida, à existência, às relações e à coletividade, por exemplo. Portanto, não se trata, propriamente, de um método em Filosofia, mas de uma caminhada filosófica que nos auxilia a compreender quem somos e, ao mesmo tempo o que são as coisas em suas relações estabelecidas culturalmente. A ideia de método coincide com a própria experiência do pensamento que, por sua vez, deve ser trabalhada com os jovens.

A prática do professor deve ser bem pensada e elaborada e os temas a serem trabalhados devem ser cuidadosamente direcionados, pois não se pode trabalhá-los de qualquer maneira, nem se pode pensar a metodologia de modo isolado, mas como parte integrada de um currículo. O ponto de partida para o ensino de filosofia deve ser a realidade, e o ponto de chegada deve ser a construção do pensar crítico.

Pagni (2004), preocupado com o modo de pensar filosofia, traz à tona a questão do ofício do professor que deve ser analisada a partir de seu contexto e

contingência em sua prática, por isso sugere que seja repensado o papel do professor, de modo cuidadoso e sensato, compreendendo suas angústias em ensinar a disciplina além de se adequar às transformações sofridas pela própria educação ao longo do tempo. O autor atenta que a partir de Nietzsche, Adorno e Lyotard começou-se a se refletir com maior rigor em relação às propostas educacionais “impostas”, apresentando agora um modelo de “resistência” em relação às verdades instituídas e especialmente em relação ao ensino de Filosofia. Segundo Pagni (2004, p. 227):

Como os professores de filosofia poderiam filosofar para que o aprendiz também fosse despertado para tal, diante de uma situação em que a determinação da cultura só ampliou a deformação profissional daqueles e apenas auxiliou a sufocar a disposição destes para aprender a pensar criticamente o tempo presente?

Sobre essa questão, Ghedin¹⁷ acrescenta que:

O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante de diretores, professores, funcionários e pais de alunos.

Entende-se que o ato de educar exige prudência, maneiras e meios que devem passar por constantes aprimoramentos para que se possa acompanhar as mudanças relacionadas ao ensinar e ao aprender e, assim, proporcionar o desenvolvimento humano em todos os aspectos exigidos pela sociedade contemporânea. Essas mudanças forçam os profissionais da educação a estarem sempre atentos e procurarem se adaptar às novas aprendizagens, buscando subsídios que deem suportes e que melhorem a sua formação, reforçando as suas preparações técnicas, científicas e pedagógicas, que promovam o desenvolvimento e que os tornem cada vez mais capacitados.

Ghedin¹⁸, na tentativa de direcionar a questão do método do ensino de Filosofia, mas longe de formatar um modelo padrão, faz três propostas: a primeira delas é valorizar, adequadamente, os objetivos instrumentais, pois eles estão ligados aos conteúdos ensinados na escola por meio da Filosofia, sem contar que, no caminho da cultura, existem conteúdos altamente significativos que não podem ser desconsiderados. A segunda proposta é abordar os conteúdos de Filosofia relacionados aos temas atuais, discutindo-os criticamente. A terceira proposta sugere

¹⁷ GHEDIN, Evandro. **Ensino da Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 12.

¹⁸ GHEDIN, Evandro. **Ensino da Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

que as discussões sobre os temas filosóficos sejam feitas de modo contextualizado, vinculados com a problemática histórica e cultural que os origina e constitui.

Encerramos esse capítulo com uma constatação de Todorov, em sua obra “A Literatura em perigo”¹⁹, quando afirma que a Literatura pode muito, que pode aliviar a nossa depressão e nos aproximar ainda mais dos outros seres humanos que nos cercam, além de nos fazer compreender melhor o mundo e nos orientar na vida e acrescenta:

Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso toma-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo.

Em outros termos, Todorov nos alerta que a literatura, tal como a filosofia e as ciências humanas representam o conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos, portanto, procura compreender a realidade e as experiências humanas. Por exemplo: quando um escritor aborda um determinado objeto ou acontecimento, não está ali criando uma nova tese ou uma imposição de verdades, mas propondo ao leitor a liberdade de tornar-se mais ativo e atuante. Mesmo durante a leitura de uma obra como O Príncipe, o leitor consegue imaginar cenas, situações e propostas que, em alguns casos, estão presentes no seu convívio social, como é o caso das constantes disputas por poderes em todas as esferas sociais, como as estratégias que devemos utilizar a fim de alcançarmos certos objetivos e as alianças que devemos fazer e desfazer em momentos oportunos.

É claro que esse modelo de verdade presente na obra em análise, não tem a mesma pretensão de chegar a uma verdade nos moldes da ciência, uma vez que não precisa de aprovação e comprovação objetiva de seus resultados. Mas é verdade que ela traz argumentos que logo sugerem contra-argumentos, dando origem a um debate racional em lugar de se ceder à admiração e ao devaneio.

2.1 Abordagem da Pesquisa

¹⁹ TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira, 7. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017, p.76-77.

A pesquisa sobre *Estudo de conceitos filosóficos: proposta para uma aprendizagem significativa e de efeito* está organizada nas instâncias epistemológica e de uma estética do efeito.

Um trabalho de intervenção configura-se como uma proposta de mudança social, que pode se concretizar de diferentes modos, por exemplo, na melhoria de resultados escolares, no aprimoramento dos métodos e recursos pedagógicos, dentre outros resultados esperados. Pensando assim, estruturamos nosso trabalho com a finalidade de abordar uma “estética do efeito”, seguindo a proposta de Iser, enquanto experiência do sujeito no mundo, tratando de questões sobre como as leituras de textos filosóficos e literários podem incitar nos(as) alunos(as) caminhos para uma aprendizagem mais efetiva e envolvente.

A questão em foco é: os recursos literários utilizados nas aulas de filosofia podem tornar mais significativa a sua aprendizagem? Durante nossa abordagem de pesquisa, utilizamos algumas obras literárias e filosóficas, contudo, este trabalho se deteve em examinar os estudos desenvolvidos com a obra *O Príncipe*, de Maquiavel.

Partimos da hipótese de que a literatura pode implicar uma maneira de abordar as reflexões filosóficas através de códigos linguísticos e formais, uma vez que seus recortes se organizam como um suporte de caráter sensível e instrutivo, pois têm condições de propor aos(as) alunos(as) novas perspectivas de abordagem de temas filosóficos, aproximando o leitor de conceitos e, ao mesmo tempo, em virtude da trama presente na obra, sugerir uma ponte com um contexto ou realidades possíveis, capazes de contribuir com o entendimento e ao mesmo tempo de provocar um efeito nos(as) alunos(as), portanto:

Trata-se sempre de propor àquela instituição, àquela organização ou àquele grupo que equacione seus anseios e seus conflitos, num processo de reelaboração dos discursos vividos pelos sujeitos, dando lugar a um novo modo de pensar, de viver e de sentir a realidade, tornando-a mais satisfatória para todos os participantes do processo²⁰.

Iser, em sua obra “Ato da leitura”²¹, afirmou que o efeito visa duas questões: 1. Em que medida o texto literário se deixa apreender como um acontecimento? 2. Até que ponto as elaborações provocadas pelo texto são previamente estruturadas por ele?. Essas inquietações estão em consonância com a demanda do projeto, uma vez

²⁰ DESLANDES, Keila. FIALHO, Nira, 2010, p.25.

²¹ISER, Wolfgang. *Ato da leitura*. vol. 1. ed. 34. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo. 1996, p. 10.

que objetivamos a interação entre o texto e o contexto, na construção de um contexto, bem como entre o texto e o leitor, o que constitui o nosso maior foco de atenção, pois esse relacionamento estrutural e dialógico vai além das condições históricas da recepção documentada no texto.

Como apontamos anteriormente, Iser expressou que o efeito estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre textos, leitor e sua interação²². Por que o termo efeito estético? Porque, segundo o autor, o leitor, além de ser motivado pelo texto, deverá também ser criativo, imaginativo e perceptivo, capaz de diferenciar suas próprias atitudes e de reformular uma realidade já formulada.

Há pelos menos quatro anos, o livro *O Príncipe* é adotado nas turmas de nono ano do Instituto Dom Barreto, mas sempre foi trabalhado apenas no formato de leitura e apreensão dos seus principais conceitos a fim de que se possa compreender o conteúdo e realizar uma prova que constataria o sucesso ou fracasso do trabalho.

No ano de 2018, optamos pela realização de ensino diferenciado, considerando a seguinte estrutura: o primeiro momento consistiu em pensar num trabalho de intervenção partindo da leitura individual da obra *O Príncipe*, de Maquiavel, em casa e sem qualquer roteiro dirigido.

No segundo momento dividimos os grupos de estudo e realizamos debates e rodas de conversas sobre a leitura, desde a compreensão do enredo, dos conceitos e conselhos, até a relação com o cenário político brasileiro atual, tendo como gancho matérias de jornais e o conto literário *A Teoria do Medalhão*, de Machado de Assis. Nessa etapa nosso intuito foi o de perceber, a partir de relatos dos alunos, de como as ideias e conceitos de Maquiavel haviam chegado a cada um dos estudantes.

A terceira fase do projeto consistiu na produção de um texto de qualquer gênero literário a partir das leituras e debates, poderia ser dissertativo, em quadrinhos, documentários, memes, quadro sinótico, teatro e etc., de modo que cada aluno pudesse espontaneamente traduzir sua experiência e comunicá-la a fim de que fosse possível uma socialização não apenas dos elementos formais dos textos, mas especialmente das reações emocionais, afetivas, sentimentais a que os/as estudantes foram expostos.

²² ISER, Wolfgang. **Ato da leitura**. vol. 1. ed. 34 Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo.1996, p. 195.

Embora a proposta de estudo tenha sido aplicada em quatro turmas de nono ano, o projeto de pesquisa limitou-se a examinar os resultados, utilizando entrevistas com perguntas abertas e estruturadas, com um grupo de trinta alunos selecionados aleatoriamente nas turmas A, B, C e D, que correspondem a uma parte dos que participaram de todo o processo, desde a leitura dos textos até a apresentação do resultado final, que consistiu na produção teatral que será detalhada adiante.

Quanto aos critérios de avaliação, os alunos foram submetidos a uma avaliação bimestral subjetiva sobre a obra, e também foi avaliada o envolvimento e participação na peça teatral.

No início não foi fácil recrutar os participantes, talvez por se tratar de algo inusitado para eles, uma vez que aqueles que se dispusessem a participar deveriam, além de encenar, fazer adaptação do texto, desde seu roteiro, seleção de elenco, produção de cenário, figurinos, músicas, danças e outros, de modo que sempre respeitassem os principais conceitos tratados na obra e que, além disso, fossem capazes de promover uma intervenção com a realidade atual, especialmente naquilo que diz respeito às relações de poder, às estratégias para chegar ao poder, aos conceitos de *virtù* e fortuna, como propostos por Maquiavel, e outros que estão presentes na obra.

Por essa razão, entendemos que o processo para o conhecimento deve promover uma interação com a realidade e que isso perpassa os olhares individualizados, mas construídos e compartilhados pelos grupos, a fim de buscarem sempre o sentido ou efeito de seus estudos, traduzindo-os em sua prática.

O trabalho teve início no mês de agosto de dois mil e dezoito com a seleção daqueles que seriam os diretores da peça. Em seguida, partiu-se para a escolha do elenco e demais funções. Foram realizados cinco ensaios, sempre coordenados pelos alunos. A apresentação da peça aconteceu no dia vinte e oito de outubro do mesmo ano, às dezenove horas, no Teatro Quatro de Setembro, em Teresina-PI.

Todos os alunos envolvidos na peça de teatro, assim como seus responsáveis legais, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, demonstrando ciência e anuência aos trabalhos a serem desenvolvidos, assim como seu registro fotográfico e participação enquanto objetos de pesquisa de nosso trabalho de intervenção.

Dentre as razões que nos levaram a eleger essas estratégias de trabalho, destacamos que entendemos ser preciso, logo após a primeira leitura de um texto, respeitar o espaço criativo dos(as) alunos(as) e não avançar nenhuma explicação ou mesmo informação que venha a restringir a imaginação deles/delas. Se a obra escolhida é um subsídio saudável para a formação do(a) aluno(a), se pode contribuir de maneira significativa com seu entendimento e significação sobre sua realidade, respeitando as diferenças e as diversidades que podem surgir das leituras de cada aluno(a), então pensamos que essa proposta de trabalho filosófico pode apontar para o caminho de aprendizagem mais dinâmica.

A proposta de trabalhar um texto filosófico como O Príncipe teve a intenção de desfazer o máximo possível os conceitos enrijecidos e arrumados, elaborados socialmente, para nos dedicarmos ao trabalho de examinar novamente o texto, permitindo que o nosso olhar tenha condições de se aprofundar nas propostas de Maquiavel, isto é, permitir que o olhar seja capaz de atravessar o texto por inteiro e conseguir percorrer livremente pelo espaço que lhe está além, em outros termos, significa debruçar-se sobre o texto não apenas com a intenção de percorrê-lo, mas tão somente de se deixar percorrer por ele, através da prática do silenciar e ao mesmo tempo acolher, de estar sempre atento e ter condições de compreender.

De acordo com Sílvio Gallo e Walter Kohan (2000, p.182), ao definirem o papel do professor de filosofia e a metodologia que deve ser trabalhada por ele, afirmam que:

Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. Portanto, a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo.

A proposta de Gallo e Kohan traduz, na nossa expectativa, aquilo que vimos tratando que é no sentido de contribuir com a construção do entendimento e, conseqüentemente, do sentido daquilo que se está estudando. Esse dar sentido implica também em compreender o(s) efeito(s), em como e o quanto uma leitura tem condições de nos levar a possibilidades de mudanças quando conseguimos compreender que aquilo de que ela trata está presente no cotidiano, mas nem sempre de forma clara.

Mantendo essas propostas em nosso horizonte de reflexão, desenvolvemos o trabalho de intervenção de modo a examinar os efeitos desencadeados nos(as) alunos(as) com a leitura da obra *O Príncipe*, de Maquiavel, e como essa bagagem de saberes pode ser demonstrada através da criação de roteiro e produção de uma peça de teatro.

Ao longo do estudo e das experiências em salas de aula, notou-se que os conteúdos designam um conjunto de saberes essenciais para o desenvolvimento e socialização dos alunos, mas que eles não se referem apenas a fatos e conceitos a serem ensinados, visto que envolvem também procedimentos, atitudes, valores e normas. Desse modo, estudar e compreender os conteúdos de maneira significativa pelos alunos requer desenvolver atividades para que eles possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprenderam. Por isso, aprender filosofia ou aprender conteúdos filosóficos remete-nos ao estudo dos períodos históricos da filosofia, aos problemas filosóficos, à leitura de obras e textos de filósofos etc., que deverão ser previamente selecionados e organizados de maneira que possibilitem o ensino e a aprendizagem.

Vivemos em uma sociedade plural, num mundo moderno onde há necessidade de instruir e educar parte da população com a finalidade de promover uma formação geral além de uma preparação para o mercado de trabalho. Acreditamos que assumir uma atitude mais sensível, prazerosa e simplificada seja tarefa do filosofar. Nosso intuito é o de pensar num modo de trabalho que, em alguma medida, possibilite, o abandono de posturas rígidas, inflexíveis e autoafirmativas. Assim, discutindo-se uma pergunta fundamental da Filosofia - *o que é algo em essência?* – pode-se ampliá-la juntando-se-lhe a pergunta *que estratégias podem ser utilizadas para compreender melhor o que é a essência?*

O que nos propomos aqui é apresentar uma sugestão de trabalho pedagógico que esteja apta a abordar a experiência de uma leitura filosófica com maior leveza, clareza e compreensão, sem prejuízos à sua proposta epistemológica, até porque sabemos que não se trata de alunos(as) de nível superior, mas de um público que faz parte do ensino básico, cursam o 9º Ano do ensino fundamental, cujas estruturas de pensamento estão se articulando, fazendo conexões entre as teorias e suas realidade.

Segundo Rios:

É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. É a este último que nos referimos, quando mencionamos como objeto da Didática. Ela se volta para o ensino que se desenvolve na instituição escolar, realizado a partir da definição de objetivos, da organização de conteúdos, da proposição de uma avaliação do processo (2001, p. 52).

Nossa abordagem segue uma tentativa de diálogo entre as instâncias de saberes já mencionadas, sempre preocupada em organizar um trabalho de estudo que seja através de leituras selecionadas e analisadas de maneira sistemática e buscando uma articulação entre as leituras literárias e filosóficas, pensando em autores, comentadores e intérpretes, a fim de demarcar os aportes que provêm delas.

Sabemos que nenhuma atividade substitui a leitura dos textos. As atividades sugeridas foram estruturadas de maneira que as noções e os conceitos abordados nas leituras, nas imagens e em outros materiais, não venham prontos ao aluno, mas que funcionem como um instrumento provocativo, que sejam capazes de conduzi-lo à sua plena compreensão, de maneira crítica e autônoma.

A intenção desse projeto de intervenção é pensar numa relação entre ensino e aprendizagem que auxilie o aluno a construir seu pensamento a partir dos estímulos aos quais fora submetido, ao invés de apenas enunciar “verdades”.

A proposta de inserir textos filosóficos nas aulas deve favorecer o contato do aluno com as obras dos filósofos, permitindo consultar suas estratégias de escrita, seus argumentos e estruturas filosóficas, devendo, pois, ter um lugar especial no transcorrer das aulas, pois sabemos que o uso de textos filosóficos são válidos porque permitem ao aluno um diálogo mais próximo com o filósofo, com seu rigor metodológico e argumentativo e com suas propostas.

Na prática cotidiana de professora, tenho encontrado na interseção entre a filosofia e a literatura uma possibilidade para promover um estudo que envolva tanto a arte literária quanto a epistemológica de forma mais abrangente e significativa, pois envolve a perspectivas para (re)pensar os textos e obras, de analisá-los por outro viés, não apenas o filosófico, de promover a vivência de experiências estéticas e propedêuticas, creditando à literatura e à filosofia um entrosamento que seja ao mesmo tempo proveitoso e significativo porque imaginamos que as duas esferas possuem uma coerência interna condizente com a realidade, e que assim como a

filosofia, a literatura também pode contribuir com a formação do sujeito. Como bem enfatiza Candido, para quem a linguagem literária tem uma função educacional muito relevante ao passo em que humaniza:

Para nós, professores, a Literatura é algo que não pode ser apenas fruído, a Literatura é um instrumento de educação e cultura, usamos a literatura para formar os nossos estudantes, ela é um extraordinário fator de humanização. [...] é preciso não esquecer que a grande função social da Literatura é o grande efeito humanizador que ela exerce, tanto pela forma quanto pela mensagem. (CANDIDO, 1997, p. 38).

A ideia de que os(as) alunos(as) deveriam se prender apenas à leitura de livros didáticos, por acreditar que os textos filosóficos são muito profundos e exigem um certo critério em sua leitura e interpretação, já não faz mais tanto sentido, pois durante algum tempo alimentou-se a proposição de que os livros didáticos equivaleriam aos textos filosóficos, sendo apenas um pouco mais sucintos, mas que não descaracterizariam sua ideia central.

A leitura da obra *O Príncipe*, de Maquiavel, teve ainda a finalidade de aproximar o(a) aluno(a) das ideias originais dos filósofos, oferecendo mais possibilidades de interpretação e entendimento sobre eles. Ler textos clássicos da literatura e da filosofia promove mais qualidade em nossas experiências, a partir da análise das múltiplas experiências vividas pelos personagens ficcionais aliadas à própria vivência do leitor e, no caos da filosofia, pelo rigor do pensamento que está sempre buscando novas verdades. Estas duas formas de compreender o mundo são essenciais para que possamos nos situar na sociedade e nos dispor a novas mudanças: de um lado, a filosofia contribui com as discussões rigorosas sobre a existência do ser, do outro, a literatura traduz essas discussões em ficção.

Pensamos que os modelos didáticos apresentados neste trabalho podem constituir aportes complementares para o trabalho do professor de filosofia, respeitando-se o fato de que cada professor tem suas estratégias próprias para esquematizar suas aulas e trabalhar os conteúdos de maneiras diversas. Nosso intuito foi o de colaborar para que essas práticas possam ser ampliadas/estendidas.

A tentativa é de levar até os(as) alunos(as) mecanismos que permitam que sua compreensão alcance níveis mais consideráveis, que possam ter contato com outros formatos de aulas que não sejam apenas aqueles nos moldes da exposição de conteúdos, mas na construção de significados e sentidos para aquilo que está sendo estudado.

O nosso papel, enquanto professores de filosofia, consiste também em manter um profundo respeito à sensibilidade e à consciência de nossos(as) alunos(as). Acreditamos que essa prática pode se tornar possível e mais atraente através do contato com obras clássicas da literatura. Lawrence²³ afirmava que é preciso, logo após a primeira leitura, respeitar o espaço criativo dos(as) alunos(as) e não avançar nenhuma explicação ou mesmo informação que venha a restringir a sua imaginação. Se acreditamos que os textos selecionados são capazes de contribuir com a formação dos estudantes e se confiamos na capacidade criativa destes, então isto pode implicar num trabalho de intervenção bem estruturado capaz de promover discussões proveitosas e que vão se aprofundando à medida em que novos elementos, pontos de vistas diferentes e diversos vão se agregando aos debates.

Como propõe Antônio Joaquim Severino²⁴, o exercício da análise textual cuida de garimpar uma série de informações e, além disso, estimula a capacidade de raciocínio. Claro que tudo isso ainda não constitui uma leitura filosófica sistemática, capaz de entrar imediatamente no caminho da erudição e no momento seguinte lançar-se para outro espaço, mas podemos dizer que se trata de uma inserção de novas leituras que podem incrementar a leitura do cotidiano, das relações, do autoconhecimento e da vida.

Enquanto os(as) alunos(as) estiverem presos a uma visão comum de mundo, circunscritos num “mar de certezas” cristalizadas que quase nunca são postas em questão, é provável que não consigam perceber, por conta própria, os nexos entre alguns temas e questões filosóficos e as razões mesmas de suas vivências e representações. Assim é que, uma vez selecionado o tema filosófico a ser estudado, julgamos interessante inserir recursos e materiais com os quais os/as estudantes tenham uma certa familiaridade e interesse como, por exemplo, a música, a poesia, obras literárias, textos jornalísticos, filmes, charges, tirinhas entre outros. Assim é que pensamos que esses suportes podem ser utilizados num primeiro momento para aproximar o estudante de uma postura filosófica, tendo a função de um elo cognitivo, não devendo, portanto, substituir os textos filosóficos, constituindo-se como uma

²³LAWRENCE, D. H. **Apocalipse seguido de O homem que morreu**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.13-14.

²⁴ SEVERINO, Antonio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2008.

etapa preliminar, capaz de criar as condições para o ingresso ao mundo do pensamento filosófico.

Os recursos tratados nesta proposta de intervenção permitem situar os temas trabalhados no terreno fértil dos interesses dos(as) alunos(as), consistindo num contato ainda primário, mas que pode ao mesmo tempo despertar interesse e mostrar-se valorosos se forem trabalhados como possibilidades de descoberta de novas significações sobre o real, ultrapassando a barreira do senso comum e apresentando a filosofia como um saber provocativo e motivador. Entendemos que o ensino é, antes de tudo, uma reconstrução dos sentidos que o conhecimento tem como prática social e histórica, por este motivo, o professor deve cadenciar os(as) alunos(as) de modo que sejam construtores desses sentidos à proporção que reconstróem seu saber, o que implica numa competência didática que, conforme Severino²⁵:

Não significa domínio de técnicas objetivas, autônomas na sua eficácia. Significa dominar os sentidos da prática educativa numa sociedade historicamente determinada, significa capacidade de utilização de recursos aptos a tornarem fecundos os conteúdos formadores, propiciando condições para que os elementos mediadores da aprendizagem convirjam para os objetivos essenciais da educação, aglutinando-se em torno de sua intencionalidade básica.

O conceito consiste numa representação mental que tem como característica ser universal e necessária. Ele trata da experiência concreta de maneira abstrata e universal, compreendendo dentro de si todos os objetos daquele gênero. Esse pode ser um desafio para o ensino e a compreensão de conceitos filosóficos, pois não é tarefa simples explicar para o(a) aluno(a) que há uma relação entre o conceito abstrato e o seu mundo concreto, uma vez que ele próprio não consegue estabelecer muitas vezes essa relação.

Se os conceitos dão sentido às frases e aos raciocínios, se são os instrumentos que servem para organizar o pensamento e auxiliar na compreensão do real. Assim, as imagens mentais podem facilitar a passagem do âmbito da experiência e do pensamento ligado ao concreto para a esfera dos conceitos e do pensamento abstrato (TROMBINO, 2004b).

Outro cerne da atividade filosófica é a argumentação. Os procedimentos lógicos organizados pelos gregos constituíram a base racional para o pensamento

²⁵ SEVERINO, Antonio Joaquim. **Da possibilidade do estatuto científico da Didática: um olhar filosófico**. In: ENDIPE: CONFERÊNCIAS, SIMPÓSIOS, MESA REDONDAS, 8, 1996, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 1996. V. 2, p. 69.

ocidental. A argumentação é uma arma contra o vazio e o ilusório, pois busca justificar, apresentar os motivos e demonstrar tudo aquilo que se afirma. Por isso mesmo o ensino de filosofia não deve se restringir apenas à compreensão de conceitos e enunciados, mas, sobretudo, à elaboração de argumentos que se sustentem.

A utilização de procedimentos argumentativos tem várias implicações, dentre elas, a organização lógica do raciocínio, o convencimento sobre a verdade, a defesa e/ou refutação de ideias, enfim, refere-se a tudo aquilo que pode favorecer o exercício de uma cidadania democrática e responsável.

Do ponto de vista didático, a argumentação cria condições para que o(a) aluno(a) seja capaz de construir intercessão com o uso de atividades e exercícios que conduzam à sua desenvoltura na escrita. Um dos instrumentos mais indicados para isso é a própria leitura de textos filosóficos, ou mesmo apenas alguns recortes destes, por se tratar de textos de cunho argumentativo, organizados de modo que sua leitura oferece a apreensão de ideias organizadas em cadeia que dão sentido e significado à leitura, além de constituírem um suporte para que o(a) aluno(a) aprenda a organizar logicamente seu próprio pensamento. É o caso das metáforas, analogias, intertextualidades, recursos que transitam pelos conceitos epistemológicos, mas que devem ser reconhecidos como pontos de apoios para a construção do pensamento abstrato, mas que não podem ser tomados como o próprio conceito.

Para exemplificar o que dissemos, podemos utilizar a Alegoria da Caverna, de Platão, que trata de vários conceitos que, aos poucos, vão delineando a constituição de uma sociedade perfeita: alma, bem, justiça, ignorância, sombras, mundos perfeito e imperfeito, o papel do poeta e da mulher nesse modelo social. Todos esses conceitos, de alguma sorte, relacionam-se com a nossa estrutura social e podem se tornar temas de debates sobre as possíveis mudanças desde o período clássico até hoje, em outros termos, implica em discutir se o papel da mulher e dos poetas, o modo como percebemos a justiça e o bem, como está estruturada nossa sociedade e suas relações de poder coincide com a proposta platônica.

No que diz respeito à obra O Príncipe, podemos debater, por exemplo, sobre os artifícios necessários para se chegar e manter o poder político, sobre as estruturas sociais renascentistas e contemporâneas, sobre se ter *virtù* e fortuna hoje são condições necessárias para o sucesso político e até mesmo pessoal, etc.

Por se tratar de um trabalho de intervenção, ao longo do percurso foram lidos e discutidos textos literários, filosóficos, examinado *charges*, tirinhas, fotografias, documentários e filmes por meio dos quais serão desenvolvidas análises que retratem dentro desses recursos imagéticos e textuais aportes filosóficos, seus conceitos, relações ético-estéticas, epistemológicas, existenciais e políticas, dentro de uma abordagem crítico-reflexiva, capaz de compreender, construir e reconstruir perspectivas e preceitos, apresentando outras possibilidades de interpretação e construção de conhecimento.

2.2 Definição dos Sujeitos da Pesquisa

Trinta alunos do 9º ano, das turmas A, B, C e D, do Ensino Fundamental, com idades entre 14 e 15 anos.

2.3 Locus da Pesquisa

Instituto Dom Barreto, localizado na cidade de Teresina-PI, na rua Gabriel Ferreira, 691, Centro-Norte, Teresina- PI.

2.4 Procedimentos Metodológicos

O trabalho de intervenção ao qual nos propusemos é resultado de algumas preocupações que convergiam sempre para o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula.

Muitas vezes nós pensamos sobre o valor e o sentido daquilo que estamos promovendo em sala de aula e, não obstante, às vezes, não ficamos satisfeitos com os resultados de nossas atividades, talvez porque nem sempre nos fizemos compreender em nossos papéis.

O critério “saber-fazer” era o cerne da questão que nos remeteu a um repensar as aulas de filosofia, pois não bastava apenas ser professor de filosofia, mas, sobretudo, vimos que deveríamos atentar às nossas práticas e metodologias de ensino: como ensinar filosofia? O que ensinar?

O intuito foi buscar um caminho que favoreça um ensino capaz de incentivar a criatividade e o senso crítico dos alunos, que a aprendizagem não ficasse condicionada apenas à apresentação de conteúdos e conceitos enrijecidos, presos a uma didática que instrui, mas que também restringe o reconhecimento de conceitos e posturas teóricas, sem que os alunos reconheçam o porquê de conhecê-los e de que forma podem contribuir com o seu reconhecimento pessoal e social.

O objetivo aqui é somar esforços com alguns recursos que visem a suavizar o tratamento disciplinar e contextualizado dos conhecimentos filosóficos no ensino médio. Dispomos neste projeto de pesquisa de algumas sugestões de estratégias didático-pedagógicas que possam oferecer elementos para criar as condições conceituais, enunciativas e argumentativas de modo que os alunos consigam organizar as informações recebidas, selecionar os problemas e buscar uma conexão entre eles e o meio sociocultural no qual estão inseridos.

Cientes de que o trabalho de intervenção proposto não vai encerrar a busca por uma metodologia eficaz e única para o ensino e aprendizagem de filosofia, pois reconhecemos que construir essas pontes entre o ensino de filosofia e sua prática é uma tarefa difícil, mas não impossível, salientamos que ele aponta uma estratégia de leitura e escrita como formas para o desenvolvimento do pensamento crítico. Vale dizer que a filosofia não tem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas precisa usar essas mediações não como forma de medir determinado conteúdo filosófico desenvolvidos pelos estudantes, mas como uma modalidade de desenvolvimento do pensamento dos alunos como forma de ampliar o universo interpretativo, ocasionando que elaborem sentidos para o conteúdo filosófico mediante a construção de significados.

Como qualquer trabalho de investigação, escolhemos uma rota que esteja em constante processo de atualização da bibliografia e dos métodos de intervenção, a fim de aprimorá-los ao longo do processo e/ou sempre que houver necessidade. Desse modo, devemos esclarecer que nosso trabalho não se reporta a uma proposta dirigida sobre conteúdos programáticos ou o estabelecimento de referenciais teóricos, mas sim às práticas de ensino subsidiadas com estratégias didáticas que propõem modelos de trabalho, mas que não se configuram como únicas ou definitivas.

A ênfase deste trabalho de intervenção partiu da leitura de *O Príncipe*, de Maquiavel. Num primeiro momento realizamos os estudos em grupos, depois expomos nossas observações nas rodas de conversa e, por fim, os alunos escreveram o roteiro de uma peça teatral, onde trataram do conteúdo da obra alinhados à situação política e social presente. Pretendemos com isso propor um maior entrosamento da filosofia com os alunos de maneira que eles sejam capazes

de compreender, ao tempo em que interagem e se reconhecem no processo, que consigam significar e reconhecer o sentido daquilo que está sendo examinado.

Os estudantes desenvolveram e apresentaram um trabalho teatral que trabalhou os conteúdos, contexto e conceitos estudados no texto filosófico. Escolhemos o teatro porque é uma obra de arte e, quando nos referimos às artes, não estamos limitando-as à apreciação de obras de arte apenas, posto que o seu sentido é mais amplo e envolve, por assim dizer, os diálogos, a retórica, a técnica, o raciocínio e a escrita. A expressão artística envolvida neste contexto teve por objetivo discutir os tipos de principados, os tipos de governos, a *virtù* e a fortuna, o papel dos aliados, o comportamento do príncipe diante das intempéries, dentre outros temas presentes na obra de Maquiavel.

A expectativa é de que os recursos inseridos nas aulas (slides, vídeos e leituras de textos jornalísticos e contos) contribuam para o engajamento dos alunos na compreensão dos temas e na sua significação, podendo encaminhá-los à prática da cidadania, ao interesse pelas questões políticas, éticas e sociais, tornando-se capazes de se posicionarem sobre os temas e proporem ações mais efetivas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base nos PCNS para o ensino médio, o Ministério da Educação²⁶ a respeito das competências a serem desenvolvidas pela filosofia, explica:

Ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica; elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

Nesse sentido, entende-se que trabalhar a filosofia no ensino médio, por meio de intervenções de textos filosóficos, literários, jornalísticos, de ficção e etc., deve ampliar o grau de entendimento acerca dos conhecimentos exigidos pelo *currículum*, tornando o processo de aprendizado mais prazeroso e com mais possibilidade de proporcionar, ao educando, maior participação, poder de reflexão e argumentação. Além disso, espera-se que haja uma contribuição no que se refere ao envolvimento ético daquele, para que seja capaz de pensar e repensar as posturas morais de nosso tempo, a partir de discussões sobre questões-problemas que nos envolvem e que, muitas vezes, estão disponíveis nos recursos supracitados. Percebe-se que o uso dessas leituras como mediações didáticas no ensino de Filosofia é possível e não traz prejuízos aos conteúdos filosóficos. Elas podem, inclusive, elencar em suas propostas modelos que estimulam a interpretação e a criatividade inventiva, intelectual e artística dos educandos, como aponta Todorov (2017), em *A Literatura em Perigo*.

Uma teórica que tem se voltado para questões dessa natureza é Martha Nussbaum, que, talvez por conta de sua formação em Letras Clássicas e Filosofia, em sua obra intitulada *A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega*, abordou temas muito pertinentes a este debate. Contudo, o que mais remete à proposta deste trabalho foi uma discussão sugerida sobre o papel das emoções na condução da vida moral e política a partir dos gregos, assim como as relações entre filosofia e literatura.

²⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999, p. 44.

Na primeira parte do texto, Nussbaum avalia os impasses morais decorrentes da exposição da vida humana às contingências da fortuna. Nesse caso, o foco de sua análise está na avaliação dos conflitos práticos que os enredos das tragédias oferecem, refletindo sobre as possibilidades de escolhas dos agentes, tornando imperativa a decisão entre opções igualmente valiosas, porém excludentes mutuamente, como é o dilema de Agamêmnon, que, na tragédia de Ésquilo, tem que escolher, irremediavelmente, entre a vida de sua filha Ifigênia ou o salvamento de todo o exército que está sob seu comando. Do mesmo modo, em um contexto diferente daquele ao qual se volta Nussbaum, o tema do destino segue sendo objeto de análise. Maquiavel, na obra *O Príncipe*, e mantendo um olhar no mundo antigo, especialmente na república romana, também enfatiza a presença dessa dimensão que ultrapassa o controle individual, à qual ele seguirá mantendo o nome de Fortuna, uma clara herança da língua latina, para enfatizar que ela é uma das características vitais para se chegar ao poder e conseguir mantê-lo. Com isso, dizemos que o enlace entre essas leituras favorece o sentido, a significação e um efeito positivo para a compreensão deste termo, neste caso, porque percorreu outros cenários e possibilidades para sua aplicação.

Nussbaum aponta, em sua obra *Poetic Justice: the literary imagination and public life.*, que a imaginação deve ser cultivada no ambiente educacional, pois ela auxilia na formação do cidadão a partir do momento em que passa a aceitar os outros e as suas condições. Ela também entende que a arte, especialmente a literatura, possui uma característica peculiar, que é a emoção, capaz de promover um entendimento mais amplo do mundo e das relações. Segundo a autora, os conhecimentos destinados aos fatos e à lógica não conseguem dar conta de todos os requisitos necessários para que as pessoas se relacionem bem com o mundo em que vivem. Daí a sugestão de uma imaginação narrativa, que é a capacidade de se colocar no lugar da outra pessoa, de compreender, com sabedoria, seus relatos, sentimentos, desejos e expectativas.

A partir dessa proposta de Nussbaum, a questão que se poderia formular é: como se adquire essa capacidade? Como resposta, a autora indica a literatura, especialmente o romance, utilizado juntamente com textos “abstratos”, próprios da filosofia moral, para que, unidos, consigam dar conta de educar/cultivar as emoções.

Os romances possuem a dimensão narrativa necessária para que haja o entendimento do humano em sua complexidade e temporalidade.

De acordo com Nussbaum, a fantasia adentra em nosso universo ainda quando crianças, assim como as nossas capacidades morais começam a ser constituídas através dos ensinamentos dos nossos pais e, de modo especial, quando nos contam histórias que, com o tempo, vão se tornando mais sofisticadas e, como consequência, enriquecendo a capacidade imaginativa. É como se, através das histórias, as crianças tentassem compreender o mundo e seu papel dentro dele. Desse modo, “uma criança privada de histórias está, por sua vez, privada de certas formas de ver outras pessoas” (NUSSBAUM, 2001, p. 122)²⁷.

Em sua obra *Love's Knowledge*, Nussbaum afirma que a forma literária não deve ser encarada como separada do conteúdo filosófico, mas que ela mesma é parte integral deste na busca por uma verdade. A linguagem literária agrega valor e sentido à linguagem filosófica que, em alguns casos, retrata o mundo e o papel do homem diante das circunstâncias do mundo numa estrutura expositiva convencional, mas que não afeta os sentidos ou a sensibilidade e, como ela mesma ressaltou, “devemos viver como bons personagens em uma boa história” (NUSSBAUM, 1992, p. 3).

Antes de planejar um sistema educacional, que é um projeto macro, é preciso pensar sobre os problemas que enfrentamos, até mesmo para podermos pensar na construção de um cidadão responsável e capaz de fazer escolhas livres e adequadas sobre temas de importância nacional e internacional, como defende Nussbaum em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Segundo ela, é papel da educação pensar sobre o regime democrático e também sobre os discursos de ódio tão presentes no nosso meio e especialmente proclamados pelas classes dominantes. Desse modo, de acordo com a proposta de Nussbaum, com a qual concordamos, desde cedo, se fosse trabalhado nas crianças a importância de sentimentos como a empatia, por exemplo, teríamos menos problemas num futuro próximo. Ocorre que há tanta pressa de se chegar sabe-se aonde, em se realizar sabe-se o quê, que aos poucos fomos nos tornando “estranhos” uns aos outros, enrijecidos, talvez, em posição às questões morais.

²⁷ Tradução minha.

Atentamos que as premissas trazidas por Nussbaum alinham-se com aquelas sugeridas por Todorov, especialmente quando afirma que a literatura, ao contrário de outros discursos, não tem por finalidade criar preceitos, mas que as verdades mais desagradáveis que ela aponta e que nos circundam têm mais chances de ganhar vez e voz, de serem ouvidas e discutidas durante uma leitura do que uma obra de cunho puramente filosófico ou científico.

Em sua obra *Emílio: ou sobre a educação*²⁸, de 1762, o filósofo Jean-Jacques Rousseau abordou, de maneira sutil e sensível, a questão da necessidade de cultivar os sentimentos. Ensina-nos ele que:

O primeiro sentimento da criança é amar a si própria; e o segundo, que decorre do primeiro, é amar aqueles que se aproximam dela, pois, no estado de fragilidade em que se encontra, ela não reconhece ninguém exceto por meio da assistência e da ajuda que recebe (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio: ou sobre a educação*. Livro IV, 1762).

Nessa obra, Rousseau trabalhou a perspectiva de que a personagem do educador, aos poucos, vai ensinar Emílio, uma criança de quem se torna preceptor, a perceber, compreender e interagir no mundo. Para conseguir esses objetivos, o educador utiliza-se de várias narrativas que levam seu aluno a se identificar com a situação do outro, a ver o mundo através dos olhos do outro e sentir seu sofrimento por meio da imaginação, fato que o levará a reconhecer que o outro é real e igual a ele. Nesse caso, a imaginação e a sensibilidade é que conduziram Emílio à construção de seus sentimentos morais; são elas que o fazem perceber-se igual aos demais, a reconhecer-se no outro e sensibilizar-se com as situações. Similarmente, o filósofo David Hume (1711-1776) em seu tempo avaliou que apenas a educação dos sentimentos pode ser o fundamento da ética e da estética e que só o desenvolvimento da sensibilidade dos sentimentos, através do ensino, tem condições de devolver a humanidade aos homens. Ainda acrescentou que a moral não tem sua origem no entendimento, mas no sentimento que nos leva a procurar a virtude e a evitar os vícios, e encerra dizendo:

Visto que o vício e a virtude não podem ser descobertos simplesmente pela razão ou comparação de ideias, só mediante alguma impressão ou sentimento que produzam em nós poderemos assinalar a diferença entre ambos (HUME, 1985, p. 470).

²⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet, 3ª ed., São Paulo: Difel, 1979.

Retornando à problemática abordada na obra *Emílio*, vimos que está em conformidade à apresentada por Nussbaum em sua obra *Poetic Justice*. Nela, Nussbaum apresenta a literatura como aquela que tem a capacidade de encantar, de envolver o leitor, de transformá-lo em juiz e expectador judicioso. Para ela, a literatura consegue sensibilizar, alcançar a alma humana e levar-nos a perceber cada indivíduo e cada vida em sua singularidade, contribuindo com uma “teoria do efeito”, para a qual o texto não é considerado como um documento sobre algo, que existe, independentemente de sua forma, mas como uma interpretação da realidade já formulada, que traz algo novo, mas que está ancorado no texto.

Emílio também é pauta de discussão de Todorov, quando trata que, a todo momento, um membro de uma sociedade está imerso num conjunto de discursos que se apresentam a ele como evidências, dogmas aos quais ele deveria aderir²⁹. Então, Todorov insere *Emílio* nessa discussão e reporta-se a uma expressão usada por Rousseau, “educação negativa”, para designar todo o processo de aprendizagem que durante o Iluminismo pretendeu manter as crianças longe dos livros, a fim de distanciá-los de toda tentação de imitar a opinião dos demais. Para Todorov, hoje o papel de influenciar os jovens não pertence exclusivamente aos livros, mas à televisão, aos recursos midiáticos, como as redes sociais, e que os livros, ao contrário do que se pensa, podem ajudar os jovens a deixar as falsas evidências de lado e libertar seu espírito.

Intertextualizar a arte literária, textos de cunho jornalísticos, artigos, *charges*, documentários etc. ao pensamento filosófico pode proporcionar caminhos para que os/as estudantes percebam como as discussões podem ter óticas diferentes, como um mesmo assunto pode ser lido através de recursos variados e compreendido de várias formas. Um exemplo disso seria trabalhar a alegoria da caverna, de Platão através de uma crônica, de um artigo ou *charge*, pode ajudar o(a) aluno(a) a um entendimento mais próximo da realidade, não se prendendo apenas à apreensão dos conceitos de mundo das ideias, ou mundo inteligível, e o mundo material ou sensível, mas como estes modelos de mundo se aplicam hoje entre nós. Esse trabalho intertextual pode fazer com que o/a estudante seja capaz de discernir, em nossa sociedade, quem são os “moradores da caverna” e por que se sujeitam a determinada

²⁹ TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. 7. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017, p.79.

percepção de verdade. Essa prática pode favorecer aos (às) alunos(as) condições para realizarem intervenções de maneira seletiva e crítica, pois a discussão ganha uma maior amplitude.

Retomando a questão dos métodos em filosofia, avaliamos que não pretendem assumir uma postura rígida, como algo pronto, acabado e engessado, mas vão se delineando ao longo da caminhada escolar, moldando-se às necessidades e, através de uma prática reflexiva, procuram entender e dar mais sentido à vida, à existência e às relações. Portanto, não se trata, propriamente, de um método único e preciso em Filosofia. A ideia de método³⁰ aqui trabalhada coincide com a própria experiência do pensamento que, por sua vez, deve ser articulada com os jovens de maneira instigante e contextualizada, melhor definindo, não se trata de um método nos moldes das ciências naturais que visa garantir às disciplinas em questão o uso cada vez mais eficaz das técnicas de procedimento de que dispõem, mas é um método em educação que busca evidenciar o papel significativo dos atores principais: professores e alunos, oferecendo a estes últimos a possibilidade de conhecerem as coisas, a si mesmo e ao mundo a partir da literatura e da filosofia, ou seja, através de um método de uma estética do efeito, teórico-textual, e não de uma estética da recepção voltada para a assimilação de textos dependente de testemunho que provocam atitudes e reações que condicionam a apreensão do texto.

Pode-se entender que o ato de educar exige esforços, maneiras e meios que devem passar por constantes aprimoramentos para que se possa acompanhar as mudanças relacionadas a ensinar e aprender e, assim, proporcionar o desenvolvimento humano em todos os aspectos exigidos pela sociedade contemporânea. Essas mudanças trabalham no sentido de que os profissionais da educação estejam sempre atentos e procurem se adaptar às novas aprendizagens e métodos de ensino, buscando subsídios que deem suportes, que melhorem a sua formação, reforçando as suas preparações técnicas, científicas e pedagógicas, que proporcionem o desenvolvimento que os tornem capacitados para aplicar uma prática que não se distancie das exigências atuais.

³⁰ Significa uma técnica particular de pesquisa, indica um procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos.

No final do século XVIII, Friedrich Schiller afirmou que a especialização constante do mundo objetivo fez desaparecer o senso de sacralidade antes impresso no viver comum, por isso deveriam ser regenerados os sentimentos adormecidos no homem. Em sua obra *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (1775), Schiller destaca que:

Equilibrando antagonismos com a sábia inflexão dos pincéis, da voz que glorifica o som, das mãos que escrevem églogas e dos cinzéis que da pedra bruta fazem uma representação sensível, o artista demonstra criativamente a força da Estética na conformação da nobreza do caráter, porque razão e sensibilidade são o substrato do fazer artístico na criação e na formulação do objeto de arte. O verdadeiro feito da arte demanda o humano jogo das formas sensível e racional na recepção e convoca o fruidor a juízos. Por isso a arte pode ser instrumento de educação. No ato da contemplação, o fruidor conjuga o entendimento ao belo receber daquela, pondo-se em suspensão ao integrar-se amorosamente ao que vê. O que seria do mundo sem as categorias da arte?

O ponto de partida para o ensino de filosofia deve ser a realidade e o ponto de chegada deve ser o entendimento da caminhada e a construção de uma consciência crítica e autônoma capaz de ajudar o indivíduo a perceber-se no mundo e se dispor a contribuir com sua (re)construção.

A filosofia não é matéria inerte. É capaz de transitar por outras esferas do saber a fim de propor uma compreensão mais nítida da realidade e da vida a partir de leituras, interpretações e relações com as nossas práticas. É na literatura e nas tirinhas, por exemplo, que ela, de uma maneira lúdica, nos torna mais sensíveis e atentos àquilo que acontece em nosso entorno, fazendo-nos pensar, discutir e propor alguns ajustes nos diversos cenários que nos envolvem.

Retomemos as discussões sobre a *República*³¹, de Platão, onde o filósofo deveria ser o governante da cidade e toda a educação deveria ter como base a própria filosofia, voltada para o bom uso do pensamento através do seu método pedagógico, a maiêutica, que permitia aos interessados conhecerem a verdade, uma vez que são dotados de razão e, por isso, capazes de compreendê-la. Assim, se a construção do conhecimento por parte do aluno tem uma relação direta com o trabalho do professor, então é pertinente pensar no uso de ferramentas que favoreçam sua prática, que auxilie o aluno em sua compreensão e significação dos conteúdos, no nosso caso, sugerimos o teatro porque ele exige uma unidade de ação que se configura pela

³¹PLATÃO. *A República*. 7. ed. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

coerência dos acontecimentos, por estimular o recurso da oralidade tanto nos momentos de leitura quanto em sua encenação e, como afirmou Marko:

A expressão teatral, realizada no contexto do coletivo, abrange um leque amplo de exercícios e aprendizagem: a sensibilização que traz consigo o mistério do que será a ludicidade como prática, o abraço a um processo profundo de convivência e alteridade, o diálogo entre a teoria e a prática, o uso da máscara teatral utilizada conscientemente por cima do rosto expressivo do artista, a criação gestual-corporal original, o prazer de transitar entre a fantasia e a realidade com o horizonte das mudanças, etc (2015, p. 38).

O PCN confirma essa informação quando descreve que

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (PCN, 1997, p. 15).

Em sua obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (Martins Fontes, 2015), Nussbaum apontou que as democracias ocidentais, em certas circunstâncias, seguem modelos que se assemelham àqueles de regimes autoritários, como é o caso da China. Alertou ainda que a educação não deve se tornar apenas dados estatísticos ou uma ferramenta do Produto Interno Bruto, mas que os sistemas democráticos precisam absorver mais os estímulos à imaginação, à empatia e ao pensamento crítico – que são contemplados (não de maneira exclusiva) na arte e na filosofia.

Atentar para a escolha de conteúdos que possam contribuir com a formação ética, estética e política dos alunos, que tenham maior empatia com suas vivências sociais e que, portanto, possam lhes oferecer uma melhor formação é uma das propostas da filosofia, mas não é a única condição para se alcançar este fim.

Precisamos de educação, mas de um modelo de educação que não nos enrijeça e nos torne frios diante dos dados e informações, que não nos prenda a uma tradição hermenêutica da qual outras articulações nascerão, mas de uma educação que enxergue a literatura e a filosofia como estudos que devem ir além de suas análises normativas e interpretativas, que seja capaz de produzir efeitos, que liberem um acontecimento, que precisa ser assimilado, que se origina da reação de um autor ao mundo e que ao mesmo tempo ganha o caráter de acontecimento à proporção que formula uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida.

Sobretudo, é salutar pensar que tão importante quanto a seleção de conteúdos é a escolha de práticas e recursos em sala de aula que possam surtir

efeitos desejáveis e contundentes, que sejam capazes de contemplar os alunos com competências, habilidades e interesse pela disciplina.

Northrop Frye, em sua obra *A imaginação educada* (2017), retrata que nos vinte e cinco anos anteriores à publicação desse texto (1963), lecionara literatura inglesa em uma universidade, e que se sentia incomodado com algumas questões que sempre pairavam em sua cabeça, a saber: para que serve o estudo da literatura? Será que ela ajuda a pensar com mais clareza ou a perceber com maior sensibilidade ou a viver melhor? Qual é a função do professor, do erudito, ou de quem se autodenomina, como crítico literário? Que diferença faz o estudo da literatura em nosso comportamento social, político ou religioso? Outro ponto pertinente em sua discussão é se alguém necessitaria de literatura para alcançar determinado cargo social. A resposta encontrada foi “não”, e o motivo é que a literatura tem a capacidade de nos conduzir numa direção diferente do útil imediato.

A partir das discussões promovidas por Frye, outras questões surgem sobre a relação entre a língua materna e a língua literária e o valor social do estudo de literatura na imaginação e no processo de aprendizagem. A proposta apresentada por Frye contempla, também, o modelo apresentado por Schiller, pois seus trabalhos discutem sobre a postura estética do homem, se sua capacidade imaginativa está acometida e se o critério de utilitarismo presente em nossos dias é capaz de comprometer a nossa capacidade de nos admirarmos com as coisas do mundo, de nos encantarmos com nossas leituras sem a preocupação de ter que encontrar um sentido imediato para elas, que não precise se encaixar em alguma doutrina para que possa ser categorizada e, imediatamente, respeitada no meio acadêmico, mas que seja sutil e sensível.

Sobre estes pontos acrescentamos que a literatura tem o poder de nos remeter a outras realidades e possibilidades, a imaginar personagens e propostas e ao mesmo tempo aprender com todas elas. Sob o mesmo ponto de vista, Nussbaum, em sua obra *Poetic Justice*³², discorreu que a literatura, através de suas histórias e personagens, encanta, desperta emoções e torna-nos juizes de nossas vidas. Nessa perspectiva, as emoções contêm, em si, um juízo de valor sobre os objetos e as

³² No presente texto utilizou-se todavia, inclusive na Epígrafe, da versão da obra traduzida ao espanhol: NUSSBAUM, Martha. **Justicia Poética: La imaginación y La vida pública**. Traducción de Carlos Gardini. Editorial Andrés Bello, 1997.

situações com as quais nos deparamos à nossa volta e que elas não são irracionais, tampouco desajustadas de nossa realidade. Por isso, o encantamento literário é capaz de rever os estereótipos que culminam em reações coletivas degradantes e é capaz de sugerir novos olhares sobre questões como a discriminação e a intolerância.

Não conseguimos, ainda, separar a razão das emoções, pois ambas fazem parte da natureza humana. Com os juízes do Direito não é diferente, mas, neste caso, as emoções precisam adequar-se às exigências e imparcialidades de que a razão necessita e, portanto, escolher as emoções que partem da racionalidade a fim de potencializá-la, para conseguir avaliar com maior rigor e serenidade. Por isso, talvez possamos identificar o juiz poético como um “igualador da sua idade e da sua sobriedade³³”, por ter melhor entendimento sobre a realidade porque consegue perceber nas entrelinhas e interpretar fatos humanos enredados em suas leituras poéticas; afinal, suas decisões não devem partir apenas de decisões abstratas e calculadas de maneira distante da realidade – esta não deve ser vista apenas como números, estatísticas, objetos ou papéis -, mas é interessante o reconhecimento de que as sentenças são analisadas e julgadas por alguém e não por algo e, por este motivo, elas não podem acontecer tal qual a “romances do ditador”.

A boa literatura é perturbadora, desperta emoções poderosas, esconde-se e intriga. Inspira desconfiança pelo sentimentalismo convencional e provoca um confronto muitas vezes doloroso com as intenções dos nossos pensamentos. As obras literárias que promovam a identificação e reação emocional derrubam essas estratégias de autoproteção, força-nos a olhar de perto muitas coisas que podem ser dolorosas para enfrentar e, se tornar indigesto este processo para nos dar prazer no próprio ato do confronto.³⁴

Para tentar exemplificar as construções supracitadas, mais uma vez, recorro à obra *República* (de Platão), que, numa linguagem, em alguns momentos metafórica, nos faz imaginar o protótipo de uma sociedade perfeita, com governantes capazes, preocupados com o bem comum e papéis sociais definidos para que a justiça e organização sejam preservadas em sua esfera. É possível, através de sua leitura,

³³ “igualador de su época y de su tierra” (NUSSBAUM, 1997, p. 29)

³⁴ La buena literatura es perturbadora, suscita emociones poderosas, desconcierta e intriga. Inspira desconfianza por la sensiblería convencional y provoca una confrontación a menudo dolorosa con nuestros pensamientos e intenciones. Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estrategias de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar e, vuelven digerible este proceso al brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento. (NUSSBAUM, 1997, p. 30)

imaginar pessoas discutindo nas praças e nas ágoras sobre temas muito atuais, como é o caso da política, da justiça, do conhecimento, da função dos poetas e artistas, o papel do filósofo, a educação das crianças, a finalidade da atividade física e da música na formação do cidadão e outros. Com Platão, aprende-se que, numa cidade justa, o governante deve ser o Rei-Filósofo, pela educação que recebera desde criança, por ser bem instruído, desprovido de interesses materiais, comedido e, por isso, capaz de gerir com mais equilíbrio o destino da cidade e de sua gente. Quem, diante da alegoria da caverna (passagem presente no Livro VII de *República*), não foi capaz de imaginar a estrutura da caverna, a condição de seus moradores, a insistência na ignorância e o medo da verdade? A estrutura desse livro da obra platônica foi pensada de tal maneira que é possível se envolver com o processo para o conhecimento sofrido por aquele que se aventurou a sair da caverna.

A literatura é uma arte informativa e formativa de leitores conscientes e críticos capazes de transitar pela filosofia e fomentar seu trabalho. Os temas apresentados em suas obras, muitas vezes, são de cunho ético e moral, que envolvem, por exemplo, a análise de comportamentos sociais, de posturas aceitáveis e reprováveis dentro da expectativa de uma sociedade, fato que também acontece com a filosofia. Contudo, as preocupações desta vão um pouco além, pois não se propõe apenas a compreender os modelos de comportamentos e conhecimentos, mas também a analisá-los segundo teorias e conceitos discutidos pelos filósofos.

Frye (2017), pensando nas diversas maneiras de se lidar com o mundo, nos propõe três metáforas: a primeira metáfora, somos lançados numa ilha deserta lá para os mares do sul. No primeiro momento, vamos tomando consciência das coisas do mundo, de tudo aquilo que está à nossa volta (céu, mar, areia etc.); é um olhar objetivo sobre as coisas, que Frye chamou de “consciência ou perceptividade” (2017, p. 15), momento em que se toma consciência do mundo que ainda “não é parte de você” (2017, p. 15), que possivelmente não se queira; neste instante damos conta da diferença entre o mundo onde vivemos e o mundo onde queremos viver; este segundo mundo é humano, não objetivo, é um mundo que queremos construir com o que vemos; exemplo: a pessoa trabalha para construir um abrigo e, assim que começa a trabalhar, passa para outro nível de vida humana, pois está se separando da vida humana e construindo um mundo humano ao tempo que está se separando do resto

do mundo. Em outras palavras, ao desenvolver alguma atividade laboral, seu intelecto e suas emoções empenham-se numa mesma atividade, já não se distinguindo mais um do outro.

Na segunda metáfora, Frye sugere que imaginemos que agora somos membros de uma sociedade humana e que ela, com o passar do tempo, transformará a ilha em uma forma humana através dos trabalhos que serão desenvolvidos (construções, cercas – engenharia, medicina, agricultura etc.). Neste âmbito, Frye procurou demonstrar que não há distinção entre a arte e a ciência, não se sabe onde uma começa e a outra termina.

Já a terceira metáfora, trata de uma visão ou modelo mental sobre o que queremos construir espiritualmente. As ações humanas são direcionadas por desejos, que podem ser necessários (alimentação, por exemplo) ou não. Tanto os animais quanto os homens constroem formas sociais; a diferença é que os homens têm consciência e, por isso, são capazes de comparar aquilo que fazem com aquilo que imaginam poder fazer. A imaginação surge nesse momento: ela tem o poder de construir modelos possíveis da experiência humana (neste mundo somos capazes de imaginar tudo o que seja possível e impossível, mas nada acontece de verdade), pois se acontecesse sairia do mundo da imaginação para entrar no mundo da ação.

Dessa maneira, Frye apresentou três níveis da mente e suas linguagens correspondentes: no nível da consciência ou percepção, a linguagem é corriqueira, consiste num monólogo (eu e o mundo – autoexpressão). No nível da participação social, a linguagem profissional ou tecnológica dos professores, pregadores, cientistas, políticos, juristas etc. (linguagem do senso prático). No nível da imaginação, produz-se a linguagem literária dos poemas, peças teatrais e romances. Vale ressaltar que o autor não apresenta três linguagens distintas e sim três motivos para usar as palavras.

Ainda sobre a proposta de Frye (2017), o próprio cientista não pode ser visto como um pensador frio, sem emoções, assim como o artista não deve ser reconhecido como um exemplo de quem vive mergulhado na embriaguez emocional sem fim. Diferentemente da ciência, a literatura não evolui, não se aprimora e não alcança grandes progressos, como é o caso da ciência que está sempre aprimorando suas técnicas e buscando novos resultados em suas pesquisas. Mas será que esse motivo

é suficiente para afirmar-se que a literatura perdeu sua função social? Para o autor, a literatura fala a linguagem da imaginação, que é a base da própria vida, posto que está presente em nossas conversas e em outras instâncias de nossa prática cotidiana. Para usar as palavras com propriedade, temos de usar também a imaginação, pois, do contrário, seriam apenas clichês frios e mecânicos que se afastam cada vez mais de qualquer realidade.

Algumas das questões apresentadas por Frye (2017), em sua obra *A imaginação educada*, refletem o ponto de partida para uma discussão ampla e que, certamente, contribuirá, significativamente, para direcionar os estudos sobre as implicações da literatura no cenário da percepção sensível. Sobre essas questões, reforçar-se-ão essas discussões no tópico “Relação entre a filosofia e as artes (literatura, cinema e outras construções imagéticas)”, presente neste trabalho.

A ressonância de Schiller na proposta de Frye parece-nos bem marcada. Como apontamos anteriormente, a proposta schilleriana procurou também apresentar o homem não apenas como razão, porque esta carece dos sentidos para ganhar vida, nem apenas sentidos, pois estes necessitam da razão para construir a unidade. Em sua proposta de estado estético, apresentada na obra *A Educação estética do homem* (2015), Schiller menciona nas Cartas I e II que a educação estética do homem educará a política a tornar-se humanística para o homem que, como resultado desse processo, tornar-se-á mais feliz. Mas por que a necessidade de uma educação estética do homem? Porque, para Schiller, o Estado por si só, unido à política, não é capaz de resgatar o caráter fragmentário do homem, que foi perdido em meio à alienação moderna. Essa discussão é aprofundada nas Cartas III e V, quando Schiller discorre que o Estado moderno é bárbaro, mas que essa condição pode ser superada pela arte, pois o homem não pode ser concebido apenas no seu aspecto físico; do mesmo modo, não é apenas um sujeito moral. Por isso, esses impulsos devem trabalhar dialeticamente a fim de construir uma unidade no homem. Reforça Schiller:

O Estado deve ser uma organização que se forma por si e para si, é justamente por isto que ele só poderá tornar-se real na medida em que as suas partes se afinem progressivamente com a ideia do todo. Por servir de representante da humanidade pura e objetiva no seio de seus cidadãos, o Estado deve estar para eles na mesma conexão em que eles estão para si mesmos, e poderá respeitar-lhes a humanidade subjetiva e somente naquela medida em que ela estiver elevada a objetividade (SCHILLER, 1992, p.46).

Schiller reconhece que o modelo de Estado com um substrato estético, ético e concreto, que reconheça o subjetivo como unidade objetiva, nos moldes supracitados, ainda não está pronto, pois ele reconhece que a condição do Estado bárbaro moderno em que nos encontramos não reconhece o valor do subjetivo como parte integrante do todo e, em alguns casos, impõe sua força sobre a liberdade do indivíduo. Salvar essa condição para Schiller, deverá ser através de uma educação estética e histórica. Segundo ele, em *A Educação Estética do Homem* (2015, p.31), “o homem, entretanto, pode ser oposto a si de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos”. A condição de selvagem despreza a arte e reconhece apenas a sua natureza como suprema, enquanto que o bárbaro desonra a natureza, tornando-se mais desprezível do que o selvagem.

O ideal esperado do homem seria que ele fosse aquele que consegue fazer de sua natureza uma amiga, que honra sua liberdade, que contém seu arbítrio. O que pode contribuir com essa construção de homem? A princípio um entendimento entre a razão e a multiplicidade da natureza humana, que deve acontecer quando a razão não fere a multiplicidade da natureza e quando essa procura afirmar sua multiplicidade na moral da sociedade, como pontuou Schiller:

Quando, portanto, a razão transporta para a sociedade física sua unidade moral, ela não deve ferir a multiplicidade da natureza. Quando a natureza procura afirmar sua multiplicidade no edifício moral da sociedade, isso não deve acarretar à unidade moral prejuízo algum; a forma vitoriosa repousa a igual distância de uniformidade e confusão. É preciso encontrar totalidade de caráter, portanto, no povo que deva ser capaz e digno de trocar o Estado da necessidade pelo Estado da liberdade (SCHILLER, 1992, p. 47).

O modelo de Schiller se conecta ao nosso objeto de estudo na medida em que defende um modelo de homem e, conseqüentemente, de educação em que a razão não suplante as emoções, mas que se alie a elas a fim de constituir uma educação com maior sentido, com um efeito estético que seja analisado, portanto, na relação dialética entre o texto filosófico e o literário, visando ao leitor e à sua interação. Isto significa que o texto é o elemento motivador, mas que exige do aluno leitor atividades imaginativas e perceptivas que o levam a diferenciar suas próprias atitudes, para que a leitura consiga fluir, numa espécie de estética do efeito, e não apenas numa estética da recepção, para que o aluno leitor tenha condições de repensar sua realidade que já foi pensada e estruturada de tal modo.

Em sua obra *Invenção dos direitos humanos: uma história*, a autora Lynn Hunt (2009) conta que, no século XVIII, quando o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau escreveu o romance *Júlia, ou a nova Heloísa*³⁵, provocou muitas discussões envolvendo tanto as pessoas mais simples quanto os intelectuais da época, pois, a princípio, acreditavam ter relação com uma obra homônima que retratou o romance entre Pedro Abelardo e Heloísa³⁶, que, de modo trágico, foram separados.

Uma referência que chamou a atenção naquele contexto foi o de Jean le Rond d'Alembert³⁷, que escreveu a Rousseau para dizer que tinha "devorado"³⁸ o livro e avisá-lo de que devia esperar ser censurado num "país em que se fala tanto do sentimento e da paixão e tão pouco se os "conhece"³⁹. Muitas obras de arte, como essa, têm o poder de comover seus leitores, que passam a se identificar com suas trajetórias de alegrias e dores. Julgamos pertinente aqui retratar o impacto que a obra de Rousseau causou porque, de certo modo, ela contribuiu para estender a empatia e uma discussão moral para além de fronteiras sociais tradicionais entre os nobres e os plebeus, os senhores e os criados, os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, que passavam a perceber os demais como seus semelhantes, que dispunham das mesmas emoções internas. Analogamente, Iser (1996) defende que não devemos considerar a interpretação da obra como mais importante do que o seu sentido e que esse sentido provém do leitor, que muitas vezes encontrará nos espaços literários aquilo que nem sempre esteve à mostra, como pode ser o caso da empatia e dos sentimentos morais.

Em outro romance que exerceu efeito semelhante, escrito pelo poeta inglês Samuel Richardson, intitulado *Pâmela: ou, a virtude recompensada*⁴⁰, Lynn Hunt identifica que é quase impossível o leitor não sofrer com as cartas escritas pela

³⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou a nova Heloísa*. 1ª ed., São Paulo: UNICAMP, 1994.

³⁶Heloísa de Argenteuil ou Heloísa de Paráclito foi freira, escritora, erudita e abadessa francesa, que viveu no século XI e ficou conhecida por suas correspondências com Pedro Abelardo, professor e filósofo em Paris, com quem manteve um romance secreto e que culminou em uma tragédia.

³⁷Editor, ao lado de Diderot, da Enciclopédia ou Dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios, publicada em 1751, d'Alembert também escreveu o famoso "Discurso preliminar", peça magistral, de grande conteúdo filosófico. <https://educacao.uol.com.br/biografias/jean-le-rond-dalembert.htm?cmpid=copiaecola>

³⁸ Hunt, Lynn, *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.36.

³⁹Idem.

⁴⁰ RICHARDSON, Samuel. *Pâmela: ou, a virtude recompensada*. Ed.: Pedra Azul, 2016, p.392.

personagem Pâmela e endereçadas a sua mãe, quando conta das investidas de seu patrão.

Ele me beijou duas ou três vezes, com uma avidez assustadora — Por fim, arranquei-me de seus braços, e estava saindo do pavilhão, mas ele me reteve e fechou a porta. Eu teria dado a minha vida por um vintém. E ele disse, não vou lhe fazer mal, Pamela, não tenha medo de mim. Eu disse, não vou ficar. Não vai, garota! Disse ele: Você sabe com quem está falando? Perdi todo o medo, e todo o respeito, e disse: Sim, sei, senhor, até demais! — Bem que posso esquecer que sou sua criada, quando o senhor esquece o que é próprio de um patrão, SOLUCEI e chorei com muita tristeza. Que garota tola você é, disse ele: Eu lhe fiz algum mal? — Sim, senhor, disse eu, o maior mal do mundo: o senhor me ensinou a esquecer quem eu sou e o que me é próprio; e diminuiu a distância que o destino criou entre nós, rebaixando-se para tomar liberdades com uma pobre criada.

Analisando essa obra e a de Rousseau, percebemos elementos de discussões sociais, políticas e filosóficas que envolvem, dentre outros fatores, um apelo à moralidade, ao fim das diferenças sociais, à condição degradante de mulheres que são obrigadas a viver em situações humilhantes – como a que foi representada pela personagem Pâmela. Por meio dessas e outras leituras, poderia se direcionar as discussões em sala de aula de maneira mais proveitosa porque são situações que acometem as várias camadas sociais e que fazem parte de nosso contexto.

É interessante compreender porque a maioria dos conhecimentos, voltados aos fatos e à lógica não consegue dar conta de todos os aportes necessários para que os cidadãos se relacionem bem com o mundo que os rodeia. Não será preciso desenvolver uma imaginação narrativa. Nas circunstâncias do nosso dia a dia a imaginação se faz presente? É possível viver sem imaginação, sem criatividade? Sob o mesmo ponto de vista, Martha Nussbaum (2001) descreve o modelo de imaginação como a capacidade de estar no lugar de outra pessoa, de interpretar com inteligência os relatos dela e entender seus sentimentos, seus desejos e suas expectativas. Além disso, a imaginação induz a pensar em meios de solucionar problemas, de se aproximar ou afastar de determinadas situações, de vencer medos, de criar um mundo melhor.

Em sua obra *A literatura em perigo*, o historiador e ensaísta nascido na Bulgária, Tzvetan Todorov (2017), chama a atenção para o que vem acontecendo com a literatura ao longo tempo. De acordo com ele, o que, no início, representava uma ameaça à literatura era a discussão socrático-platônica sobre o efeito da poesia na vida dos cidadãos em virtude de sua potência encantatória. Hoje em dia, quisera o problema fosse o mesmo, pois, para ele o perigo que hoje circunda a literatura é o de

não provocar qualquer encantamento, de não participar mais da formação dos cidadãos.

Pensemos no primeiro contato que os alunos de educação básica e de ensino superior começam a ter com a literatura: a princípio eles são informados sobre suas histórias e gêneros literários antes mesmo de lerem, conhecerem e descobrirem a obra. Na verdade, segundo Todorov (2017), o aluno não entra em contato com a literatura propriamente dita, mas com suas teorias e histórias, o que a transforma numa disciplina institucionalizada, de cunho científico. A proposta levantada pelo autor é a de traçar conexões entre o texto literário e o mundo real, pois acredita que, se o texto literário não tiver condições de nos conduzir a outros mundos e a outras vidas, se não tiver condições de nos agraciar com seu pensamento, ficção e poesia, então, de fato, ele corre sério perigo, pois alerta para o fato da diminuição da empatia em nós.

Analogamente à literatura, pensa-se que a filosofia tem seguido essa mesma trajetória. Supõe-se que devemos trabalhar o seu processo de ensino e aprendizagem de uma maneira tocante, que consiga contagiar os alunos em suas leituras e críticas. Sabe-se que lecionar não é tarefa fácil e – tratando-se de filosofia – deve haver um esforço ainda maior, que porventura, precise demonstrar, que é uma disciplina interessante e necessária ao currículo e que tem uma utilidade em si mesma: o próprio conhecimento, que é basilar para o entendimento e reconhecimento das verdades e estruturas de pensamento que transitaram e/ou transitam entre nós.

A escritora, crítica de arte e ativista dos Estados Unidos, Susan Sontag (1933-2004), em um artigo chamado *Against Interpretation* (1966), fez uma série de considerações entre o que estava acontecendo com o ensino de literatura nos idos de 1960, mas que nos parecem manter-se muito atuais. São propostas que, somadas às de Todorov, remetem a um exame daquilo que, em nosso tempo, pode ter valor ou não. No início de suas considerações, Sontag fez uma abordagem da arte entre os gregos e revela que esta era forçada a se justificar enquanto disciplina de valor ou ser reverenciada como conteúdo de gosto duvidoso, especialmente na obra de Platão.

A partir de Aristóteles, porém, a arte assume um caráter valoroso, além de ser reconhecida como uma forma de terapia. Na modernidade, após alguns alentos, ainda persistem rumores que concordam que o conteúdo é que representa verdadeiramente

a obra de arte e lhe dá sentido e significado, ou melhor, demonstra que ainda estamos no mesmo caminho, presos à tarefa de defender a arte enquanto verdade e saber em si mesma. Segundo Sontag, este fato implica na perda da inocência da arte, que está fadada a se justificar com constância e, conseqüentemente, a perder sua inocência a fim de demonstrar sua utilidade e padrões definidos de interpretação.

A contemporaneidade, afirmou Sontag, parece dispor de uma agressividade aberta ou desprezo manifestado pelas aparências, como é o caso da arte. A impressão que passa é a de que procura minuciosamente provocar um texto como se o mesmo estivesse o tempo todo escondendo algo que, por sua vez, é a verdade sobre o texto. São como sistemas de hermenêutica agressivos e impiedosos que vasculham as interpretações querendo encontrar um fio da meada que possa apontar seu erro e possíveis novas interpretações e significados. Contudo, o que é esse mover-se em busca de novos significados senão um desalento às verdades e significados que são próprios das artes, que já estão contidos nelas de maneira despretensiosa e autêntica? Como expôs Sontag⁴¹, a vingança do intelecto pode ser a de interpretar exaustivamente até empobrecer e esgotar as sombras do mundo de significados.

De conformidade com Sontag (2001), Iser (1996), faz uma importante consideração pertinente à discussão acima, afirmando que a questão da interpretação hoje descobre sua própria história que, perpassa os limites das normas e chega ao ponto central da questão, que é o leitor. Por ele ser o receptor do texto que, por sua vez, só passa a ter sentido depois que é lido. Por mais que se fale das intenções do autor, dos objetos de análise da obra etc., se essa não tiver sido lida, perde sua razão de existir e de ser compreendida, pois a leitura é condição indispensável que antecede os atos interpretativos e seus resultados.

Sontag e Iser denotam que o processo de leitura é uma ponte entre a estrutura da obra e seu receptor, que o estudo de uma obra literária não deve voltar-se apenas à configuração, normatização e exaustiva interpretação dos seus termos, mas sim aos atos de sua apreensão, direcionados à concretização da obra que, por seu turno, não é livre das disposições do leitor, mesmo quando as disposições só se atualizam com

⁴¹ SONTAG, Susan. **Against interpretation and other essays**. USA: Picador, 1ª ed., 2001.

as condições do texto. Então, uma obra literária se realiza na convergência do texto com o leitor, que ela mesma não pode ser reduzida à realidade do texto e nem às disposições caracterizadoras do leitor. É desse encontro que resulta a dinâmica ou a condição dos efeitos provocados pelo leitor.

Em sala de aula, o risco que se corre é de trabalhar, por exemplo, os períodos históricos e os conteúdos discutidos em cada um deles, sem dar a devida atenção ao seu entorno, às outras partes que compõem o todo, que não são tratados dentro do conteúdo, mas que estão na periferia, contribuindo para sua compreensão e, quiçá, apresentando mais riquezas de detalhes, de possibilidades e sentidos a ele. A leitura dos textos e contextos só se realizam quando há a constituição de uma consciência receptora, pois é apenas na leitura, no contato com o texto, que a obra enquanto processo adquire caráter próprio. De modo algum, objetivamos aqui isolar ou mesmo negar a necessidade heurística de uma análise dos componentes, queremos lembrar apenas que se esse é o pré-requisito para uma leitura satisfatória, então, o caráter virtual da obra tende a desaparecer.

Os recursos imagéticos e textuais, no nosso caso, o recurso literário, podem contribuir com essa missão na medida em que provocam as percepções sensíveis que, de maneira encantatória e não menos merecedora, nos contagiam e elevam o entendimento quando ajudam a construir pontes entre os elementos dispostos nos textos e a realidade vivida.

Hoje, vive-se a era do avanço tecnológico, presente em todos os âmbitos sociais e que nos convida a uma nova performance educacional, num novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem, pois é um convite para que os profissionais da educação estejam sempre atentos e procurem se adaptar às novas tendências, buscando subsídios que deem suportes, que melhorem a sua formação, reforçando as suas preparações técnicas, científicas e pedagógicas.

Somos seres de sentidos que percebemos, o tempo, o mundo, a nós mesmos e as coisas que nos rodeiam. Quando se faz a leitura de um conto, poema ou outro tipo de obra literária, é quase impossível não imaginar as cenas, não sentir vontade de participar do roteiro da história. Aos poucos vamos criando rostos para os personagens, pensamos nas paisagens, cheiros e sabores. Portanto a nossa

imaginação cria e recria possibilidades que nos permitem ampliar a discussão sobre juízos de valor, sobre questões sociais e existenciais, por exemplo.

De maneira parecida, ocorre com o cinema, porque consegue prender a atenção dos expectadores, envolvendo-os em tramas que os fazem pensar e suspirar de emoção. Ele pode ser concebido como um recurso especial no caminho para o ensino e aprendizagem, visto que agrega imagem, movimento e linguagem. É uma ferramenta útil porque torna possível ‘realidades’ irreais, traz presente o ausente, possibilita duvidar, tematizar o tempo, a verdade, a realidade, a dor, a angústia, o tédio, a violência, a morte, o amor, a felicidade, a justiça, enfim, envolve todas as dimensões da existência humana. Então, por que não compartilhar deste entusiasmo nas aulas de filosofia? Por que não trabalhar conceitos filosóficos com a contribuição destes recursos?

Em que condições o conhecimento é produzido nas Ciências Humanas? É possível que alcancem respeito em seus saberes sem utilizar-se da hermenêutica ou da metafísica? Essas são algumas dúvidas que permeiam a obra *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir* (2010), de Gumbrecht. Neste sentido, o autor tenta resgatar outros caminhos para o saber em Ciências Humanas que não sejam apenas através da interpretação ou do sentido, mas que devem ultrapassar a tarefa de atribuir sentido a todos os fenômenos que analisa.

A questão hermenêutica e metafísica no ensino das Ciências Humanas parece ser o foco das atenções, especialmente a partir da modernidade, talvez por influência de Descartes e seu *cogito*, que preza por uma interpretação racional, seguindo o modelo matemático, do mundo e das coisas. Gumbrecht, por seu turno, acredita que os excessos metafísicos podem nos conduzir à “perda do mundo”⁴³. As coisas estão presentes no mundo, mas, nem por isso, necessitam de constantes interpretações para terem importância, sustenta o autor. Não que o sentido ou a interpretação dessas coisas fossem algo distante de nossa realidade, mas ocorre que, algumas vezes, buscamos tanto aquilo que se encontra oculto nelas que deixamos passar despercebido o que está diante de nós. E isto pode ser causado pela busca constante pelo seu sentido ou verdade evidente.

⁴³ GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir.** Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC- Rio, 2010, p. 09.

Gumbrecht (2010, p.31) entende que é papel das Ciências Humanas partir para terrenos conceituais alternativos, não atrelados à hermenêutica ou à metafísica, que consigam, de igual maneira, alcançar aquilo que o significado não pode transmitir. O motivo para a mudança de rumo, segundo o autor, é que muitos professores, e a maioria dos alunos, se cansaram de “teoria”, como é o exemplo dos pensamentos abstratos inspirados na filosofia, que não conseguem dinamizar o ensino (2010, p.21). Os velhos aportes teóricos, refletem Gumbrecht (2010, p.31) e Sontag, em seu artigo *Against Interpretation*, parecem nos reportar sempre para uma verdade interpretada e centrada no sujeito, condizente com as tradicionais certezas sobre seus procedimentos e resultados.

Com o advento da “materialidade da comunicação” em 1980, Gumbrecht⁴⁴ percebeu que esta implica em “produção de presença”⁴⁵, pois qualquer forma de comunicação com seus elementos materiais atingirá os corpos daqueles envolvidos no processo de comunicação de maneiras específicas e variadas. Isto representava, de certo modo, uma ofensa ao *cogito cartesiano*, que trabalha as questões ontológicas como oriundas do movimento do pensamento e, é claro, uma nova proposta que se apresenta como contrária à verdade concebida por Descartes seria criticada facilmente, porém, por outro lado, contribuiria com a “produção de presença”.

O tema da “materialidade da comunicação” foi visto pelo autor como uma possibilidade de comunicação nas Ciências Humanas sem uma busca exagerada por sentidos referentes à fala ou ao texto. Dentro desse horizonte, ele foi buscar compreender como a comunicação materializada é capaz de afetar os nossos sentidos. E é exatamente o modo como os objetos espaciais afetam nossa percepção que Gumbrecht vai denominar “produção de presença”. O afetar a que a obra se refere não é mediado pelo conceito, cultura ou pensamento, isto porque o observador, ao contemplar o objeto, não busca, nele, uma intencionalidade de sentido.

O homem moderno, afirma Gumbrecht, passou apenas a se considerar um observador do mundo com a finalidade pura e simples de conceituá-lo e compreendê-

⁴⁴ GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC- Rio, 2010, p. 32.

⁴⁵ Termo utilizado por Gumbrecht para demonstrar a tensão entre presença e sentido. Num momento inicial, esse termo busca libertar-se da autodefinição hermenêutica predominante nas ciências humanas para, em seguida, imaginar terrenos conceituais alternativos, não hermenêuticos e não metafísicos, que introduzam no cerne dessas mesmas ciências o que o significado não pode transmitir. (2010, p.10).

lo, uma vez que acredita que toda matéria esconde uma intenção e que cabe ao homem, único capaz disto, a função de desvelá-la, como se ela mesma só passasse a ter sentido e a existir a partir do momento em que o sujeito lhe estende tais atributos.

Ao se reportar à poesia, por exemplo, Gumbrecht (2010) afirmou que, ao tempo em que, nela, ocorrem os efeitos de presença, também acontecem os de sentido; mas vale ressaltar que o fato de ela se encontrar no limiar em relação à dimensão de sentido não é motivo para descaracterizá-la; pelo contrário, deve ser encarada como um fator positivo em virtude da reconceitualização geral da relação entre os efeitos de sentido e os efeitos de presença⁴⁶.

Analisando essas afirmações de Gumbrecht, notamos o quanto o peso da filosofia ocidental recai sobre nossos ombros, especialmente quando não aceita qualquer modelo de saber, mas apenas aquele que se encaixa nos moldes de justificação epistemológica presente em um dos modelos “aceitáveis” de conhecimento e que represente uma profundidade substancial. Hoje, essas verdades ainda são bem vistas, o que não representa um mal maior, mas deve-se entender que não são as únicas verdades ou meios para verdades possíveis.

Criar um ambiente de fascínio e encantamento à filosofia é possível quando não se vê, nos alunos, apenas um repositório de saberes, mas pessoas capazes de perceber o mundo e suas verdades pelo viés da sensibilidade transmitida pelos recursos imagéticos e textuais, sem que, antes, tenhamos apresentado suas características, escola filosófica, modelo epistemológico, etc.

A proposta é apresentar o “mundo” e o “conhecimento” como realidades possíveis, que podem ser alcançadas e compreendidas; é pôr em xeque suas verdades, provenientes de suas expectativas e leituras de mundo e as verdades revistas continuamente que estão presentes nas imagens, poesias, literatura e outros.

O aluno, diante dos recursos textuais, não é uma *tabula rasa*, pois, quando se aproxima deles, traz consigo suas conjecturas ou pressuposições sobre as coisas, provenientes de sua cultura e outras vivências, que poderão ser corrigidas ou descartadas sob pressão do próprio recurso. É certo que, quanto mais nos afastamos, cronologicamente, de um texto, mais devemos nos aproximar de seu sentido e melhor

⁴⁶ GUMBRECHT, Hans Ulrich. “**Rhythm and Meaning**”. In: *Materialities of Communication*, 1994, p.170-182.

será nosso entendimento sobre ele, pois isso auxilia na percepção dos dados errôneos e sugere novos ajustes.

Como apontamos anteriormente, o filósofo escocês David Hume tratou de inverter toda a supremacia atribuída à razão, até então conhecida como autoridade em questão de gosto, afirmando que:

O sentimento está sempre certo – porque o sentimento não tem outro referente senão ele mesmo [...] Mas nem todas as determinações do entendimento são certas, porque têm como referente alguma coisa além delas mesmas, a saber, os fatos reais”. (HUME, 1992, p.262)

Neste sentido, Hume afirma que os sentimentos não estão sujeitos a tantos erros porque teriam, em si mesmos, seu conteúdo e sua medida, pois não têm a pretensão de representar a “essência” do objeto, ao contrário da razão, que, de tudo aquilo que professa, apenas uma parte pode ser considerada verdade.

A estética consegue abraçar nossas percepções em geral e as relações que mantemos com as coisas do mundo a partir dos sentidos. Essas percepções, por sua vez, não se prendem apenas à questão da beleza, mas também às que se relacionam com o espaço, o tempo e a experiência. A percepção estética envolve um ar de encantamento, sedução, independente dos referenciais que tratarão de explicá-la. Entender a arte apenas como um somatório de pontos – ou como uma visão microscópica do mundo – não é o melhor caminho. Precisa-se reconhecer que a arte proporciona conhecer uma totalidade e não partes dispersas de um todo, como se fossem peças de um quebra-cabeça. Destarte, de que serviriam as artes se não conseguissem desafiar, não apenas os nossos sentidos, mas também nossos pensamentos?

Retomando as discussões do precursor do romantismo, Friedrich Schiller, notamos que ele discutiu sobre a poesia afirmando que ela “expõe” a liberdade, em certo jogo entre sensibilidade e razão. Para este filósofo e dramaturgo, o homem está num meio termo entre o formalismo da razão e a sensibilidade, portanto não somos apenas intelecto, assim como não somos pura sensibilidade. E é neste jogo que o homem intui a forma do belo:

A razão, entretanto, diz: o belo não deve ser mera vida ou mera forma, mas forma viva, isto é, deve ser beleza à medida que dita ao homem a dupla lei da formalidade e realidade absoluta [...] O homem deve somente jogar com a beleza e somente com a beleza jogar (SCHILLER, 2002, p. 80).

Ainda sobre o tema da sensibilidade, uma das grandes escritoras do século XX, Iris Murdoch, em sua obra *A Soberania do bem* (MURDOCH, Iris. *A soberania do bem*. Trad. Julián Fuks. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013), fez uma observação muito pertinente àquilo que está sendo apontado neste trabalho: muitas vezes, a filosofia tem se detido mais em cogitar sobre o que é certo fazer do que tratar do quão bom e necessário é ser. Um outro ponto de destaque em sua filosofia é a inquietação sobre uma vida virtuosa. Se esta, necessariamente, perpassa pelo exame crítico da razão e o fato de que o amor é um conceito central nos estudos da moral. Em sua linha de pesquisa, Murdoch lembrou que os filósofos contemporâneos têm tratado muito do tema liberdade em suas teorias, mas que ainda não conseguiram estabelecer uma relação entre esse princípio e o amor. As teorias filosóficas atuais conseguem promover um encontro com a nossa tradição ou está atrelada apenas às questões externas? Segundo a autora, isso pode incorrer numa distância entre as questões tratadas pela filosofia e a nossa realidade.

Em sua obra *A soberania do bem* (2013), Iris Murdoch defende que o desenvolvimento da consciência nos seres humanos está ligado, inseparavelmente, ao uso da metáfora, a autora alega que é muito difícil discutir certos conceitos sem recorrer à metáfora, já que eles são profundamente metafóricos. Sobre a arte, Murdoch propôs que ela tem a capacidade de nos proporcionar um prazer puro na existência, opondo-se ao egoísmo e, conseqüentemente, revitalizando nossas melhores capacidades, inspirando amor em nossa alma. A arte nos revela o momento em que o permanente e o incorruptível se tornam condizentes com o transitório. Ela é capaz de nos revelar aspectos do mundo que a nossa consciência é incapaz de perceber. Logo, nas palavras de Murdoch, “a arte fura o véu e nos dá a noção de uma realidade que está além da aparência; ela exhibe a virtude em seu verdadeiro disfarce no contexto da morte e do acaso”.⁴⁷

Murdoch levantou uma crítica às antropologias modernas pelo seu grau de objetivismo científico que, no mais das vezes, acaba por dividir o homem em partes que muitas vezes não se ajustam, formando uma caricatura mal feita sobre ele. Como proposta, ela sugere resgatar a personalidade mesma, que foi destruída pelos

⁴⁷ MURDOCH, Iris. **A Soberania do Bem**. Tradução: Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 1ª ed., p. 121, 2013.

pressupostos e compromissos assumidos por nossa cultura. E complementa, Murdoch:

As palavras são os símbolos mais sutis que possuímos, e nosso tecido humano depende delas. A natureza vital e radical da linguagem é algo que esquecemos para nosso próprio risco. É totalmente enganoso falar, por exemplo, de “duas culturas”, uma literária e humana e outra científica, como se tivessem *status* igual. Só existe uma cultura, da qual a ciência, tão interessante e tão perigosa, é agora uma parte importante. Mas o aspecto mais essencial e fundamental da cultura é o estudo da literatura, uma vez que essa é uma educação sobre como imaginar e entender situações humanas. Somos homens e agentes morais antes de sermos cientistas, e o lugar da ciência na vida humana deve ser discutido em *palavras*. Por isso é e sempre será mais importante saber sobre Shakespeare do que saber sobre qualquer cientista: e se há um “Shakespeare da ciência”, seu nome é Aristóteles. (p.51)

Acreditamos que as discussões apresentadas até aqui podem levar a questões sobre uma possibilidade para o filosofar, para a construção de um saber significativo e intencional, capaz de alcançar os sujeitos a partir de sua sensibilidade e motivação, que seja capaz de construir pensamentos preciosos e, ao mesmo tempo, que possam afetar a nossa sensibilidade.

4 AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

O Instituto Dom Barreto todos os anos promove um evento conhecido como Semana Cultural, com a finalidade de desenvolver as habilidades sociais e educacionais dos alunos, bem como aguçar a compreensão acerca da literatura, filosofia e história. Além desses pontos, proporciona o contato com a construção da cultura e a sua influência dentro da sociedade.

No ano de 2018 evidenciamos mais intensamente o conceito da Semana Cultural, graças aos nossos esforços para coordenar uma peça sobre o livro “O Príncipe”, de Nicolau Maquiavel. O objetivo de propor aos alunos que transformassem um livro de base argumentativa e considerado como um manual político em uma peça teatral não foi uma tarefa simples, entretanto uma experiência única e enriquecedora.

Desde o processo de elaboração de uma história inédita, as relações e interpretações do texto de Maquiavel com a construção da peça, até os momentos finais nos bastidores do Teatro 4 de Setembro, vendo e, principalmente, sentindo cada momento gerado através de meses de ensaio e empenho para a realização de um espetáculo. Como amante das artes, podemos dizer que desenvolver e viver esse projeto agregou muito valor ao nosso trabalho em sala de aula.

A proposta exigiu a ampliação da capacidade interpretativa dos estudantes, tendo em vista que a obra “O Príncipe” pede por uma leitura mais cuidadosa, pois os conceitos nem sempre são compreendidos facilmente. Ressaltamos ainda que as discussões e as leituras coletivas entre alunos e a professora-pesquisadora, acerca da obra, em classe são muito importantes, pois trabalhos como estes oportunizam o aluno vivenciar e compreender melhor os conceitos ensinados.

Nosso trabalho contou com um grupo de trinta estudantes, contudo não há instrumento suficiente e necessário para medir o aprendizado e envolvimento, salvo pela própria apresentação teatral e pelos resultados da avaliação bimestral.

Em suma, toda a experiência vivida a partir do momento da proposta de arquitetar uma peça teatral, seu processo de construção e efetivação, até os momentos finais, enfim, todo o processo de criação, desenvolvimento das cenas, a montagem das coreografias, a seleção dos atores, a produção do cenário, absolutamente cada parte do processo que fez “O Príncipe” ser real, foi gratificante, e empolgante, de acordo com relatos de alunos participantes desta construção.

Podemos finalizar dizendo que foi um momento de testar nossos esforços e compreensão daquilo que lemos, além de perceber que podemos sempre ir um pouco mais além daquilo que corriqueiramente nos propomos a realizar em sala de aula, tornando esse ambiente pode ser ainda mais motivador e incentivador de grandes resultados nas práticas de ensino e de aprendizagem.

4.1 Estratégias de Avaliação dos Resultados

Como estratégia de avaliação dos resultados, agimos, a princípio, selecionando, através de uma seletiva para saber que alunos iriam participar diretamente da peça, assumindo seus personagens, e quais alunos participariam nos bastidores, contribuindo com a organização dos cenários, figurinos, direção, figuração, sonoplastia, iluminação e elaboração do roteiro do próprio roteiro.

Passado esse primeiro momento, formado o grupo de atores, demos início aos ensaios e tudo passou a ser avaliado, seguindo alguns critérios que variavam desde a presença durante as reuniões e ensaios, a participação nas discussões sobre o texto filosófico, a estrutura da peça e o envolvimento com o trabalho.

O envolvimento no projeto gerou uma pontuação que variou de zero a dois pontos, dependendo do entrosamento e desenvoltura do aluno. Vale ressaltar que todos os alunos também foram submetidos a uma avaliação bimestral, que é uma exigência da escola, composta por dez questões subjetivas sobre os dez primeiros capítulos da obra, que equivaleu a oito pontos. Aquele aluno que não participou do projeto teve sua avaliação equivalente a dez pontos, sem qualquer prejuízo.

A procura de alunos que queriam fazer parte do projeto superou nossas expectativas, pois mais de sessenta se inscreveram pretendendo contribuir de alguma sorte. Mesmo sendo apenas trinta o número de selecionados, os demais acabaram contribuindo nos bastidores com a troca de cenários, limpeza do palco, ajuste no som e outros.

O público alvo foram os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, 1ª e 2ª série do Ensino Médio, além de seus respectivos pais e parentes próximos.

A peça teve a duração de uma hora e quarenta minutos e seus registros constam nos anexos dessa dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho de pesquisa, intitulado “O ensino de filosofia: caminhos para uma aprendizagem significativa e de efeito” constitui-se num projeto de intervenção porque foi estruturado através de um conjunto articulado de estudos e ações com a finalidade de contribuir com a prática docente do professor de filosofia e com a aprendizagem dos(as) alunos(as). Tivemos também o propósito de colaborar com o entendimento e a significação efetiva de conceitos filosóficos por parte dos alunos.

A fim de alcançar resultados satisfatórios, organizamos o estudo filosófico alinhando-o à leitura da obra literária *O Príncipe*, de Maquiavel, porque foi o livro paradigmático selecionado para ser trabalhado no ano de dois mil e dezoito, além dos contos de Machado de Assis: *O Espelho e o Medalhão*. Contudo, o foco do trabalho foi a obra *O Príncipe*.

Esse projeto de intervenção foi organizado por meio de estratégias que culminaram no teatro no segundo semestre de 2018 (dois mil e dezoito), que teve início no mês de agosto e finalização no dia vinte e oito de outubro do mesmo ano, com o uso limitado de recursos: o livro paradigmático *O Príncipe*, de Maquiavel; o livro didático, *Iniciação À Filosofia*, de Marilena Chauí; a sala de aula; e o espaço para a realização dos ensaios e discussão dos grupos de estudo, sempre sob a nossa constante supervisão.

Nosso empenho se configurou como uma proposta de mudança social, por isso recrutamos métodos e recursos pedagógicos, como a leitura e discussão da obra, pontuando conceitos e relação com a atualidade política brasileira, de maneira que pudessem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem significativa da disciplina filosofia.

Objetivamos com nossos esforços apresentar uma estratégia que unificasse o universo de leituras textuais pertinentes aos conteúdos filosóficos contemplados no plano de curso e a arte do teatro, no intuito de cooperar com a compreensão e sentido destas, enxergando em sua forma de expressão um modo e uma mediação para ampliar os horizontes da reflexão no espaço do ensino de Filosofia. Escolhemos a forma teatral para trabalhar porque ela se mostra uma ferramenta dinâmica e interativa capaz de promover também as relações sociais, a cooperação, concentração e a atenção dos alunos, além do aprendido.

O ponto de partida para a prática foi a análise dos seguintes problemas: qual é o tipo de ensino e aprendizagem em Filosofia possível e desejável? Como o professor de filosofia pode mediar o entendimento e significação dos conceitos filosóficos? Para dar conta de nossa pesquisa, recorreremos aos teóricos da educação, Evandro Ghedin, Guilherme Obiols, Lídia Maria Rodrigo, a Lei de Diretrizes e bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Sérgio Adas, e aos teóricos da filosofia e literatura: Hans Ulrich Gumbrecht, Friedrich Schiller, Iris Murdoch, Lynn Hunt, Martha Craven Nussbaum, Northrop Frye, Susan Sontag, Tzvetan Todorov e Wolfgang Iser.

Nesta perspectiva, o uso da obra filosófica foi uma escolha oportuna porque permitiu efetivamente ao estudante dialogar com o próprio filósofo, conhecer-lhe o pensamento diretamente dos seus escritos, experimentar sem filtros seu estilo expositivo, seu rigor argumentativo, sua paixão pela pesquisa e, em certos casos, até suas debilidades e fracassos. Desse modo, é possível que os alunos mantenham com os autores uma aproximação mais consciente, mais crítica e talvez mais emocionante do que a mera frequência do manual-sumário (MARTINI, 2001).

O percurso do trabalho aconteceu em dez encontros, distribuídos em dez semanas. Nos cinco primeiros encontros os alunos, divididos em grupos de cinco componentes, somando trinta alunos ao todo, apresentaram os capítulos da obra, sendo cinco capítulos para cada grupo, onde apontaram seus conceitos, os objetivos e ações sugestivas a todos aquele que desejar chegar ao poder e, principalmente, manter-se nele, conforme descrito anteriormente. Como coincidiu com o período eleitoral em nosso país, foi inevitável estabelecer relações com o nosso cenário político e com as propostas de governo em pauta. Os cinco últimos encontros serviram para a realização de testes para os personagens, ensaios, escolha dos figurinos, iluminação e cenário. O roteiro da peça foi mérito dos alunos e segue em anexo. A peça, intitulada O Príncipe, foi encenada, conforme dito anteriormente, no dia vinte e oito de outubro de dois mil e dezoito no teatro Quatro de Setembro, localizado no centro de nossa capital, Teresina.

Contabilizamos o resultado dos esforços de maneira positiva porque além dos estudos, de uma boa relação entre as partes envolvidas, acreditamos desenvolver uma proposta de aprendizagem mais significativa, pois defendemos que houve uma

melhor compreensão dos termos e conceitos tratados na descrição do texto filosófico, de acordo com relatos de alguns alunos e com as avaliações subjetivas que também realizaram.

A sistemática de avaliação dividiu-se em dois momentos: o envolvimento, a apresentação teatral e uma prova bimestral, composta por nove questões subjetivas, cujo conteúdo explorava a obra *O Príncipe*. Notamos que os resultados foram positivos, primeiro porque as notas alternaram-se entre sete e dez pontos, sabendo-se que a média escolar é de sete pontos e meio, segundo porque o conhecimento foi além do ambiente de sala de aula e atingiu um público bem maior, a plateia, composto pelos pais, amigos e familiares dos(as) alunos(as), além dos demais alunos que não estavam envolvidos na peça, mas que cursavam a mesma série, 9º Ano.

Em vista disso, acreditamos que o ensino envolveu duas potências do pensamento: a arte e a filosofia, trabalhadas de maneira articulada de modo a favorecer um equilíbrio e um sentido ao estudo.

Defendemos que cabe ao professor de filosofia utilizar recursos textuais que envolvem o universo dos(as) alunos(as), que consigam aproximar a filosofia de suas vidas, afim de saberem que os grandes problemas da filosofia também são nossos problemas. Quando esse encontro ocorre, pensamos que ele alcançou o objetivo desejado, que foi além da exploração de conceitos e significados e discutimos sobre o efeito que ocorre com o leitor quando sua leitura ultrapassa o texto e lhe dá vida. Melhor dizendo, aqui pretendemos substituir a decifração do sentido da obra pelo potencial de sentido contido nela, que pode ser explorado pelo(a) aluno(a)/leitor(a) e leva-lo (a) a construir outros significados, como disse Iser⁴⁸:

[...] Ainda que sejam individuais em cada caso as nuances do sentido constituído, o próprio ato de constituição tem características assinaláveis em que se baseiam as realizações individuais do texto; por conseguinte, elas são de natureza intersubjetiva. A interpretação que buscava na obra sua significação queria instruir o leitor a respeito da significação que ele deveria reconhecer no texto. Em consequência, ele ignorava tanto o caráter de evento, quanto a experiência do leitor, estimulada por tal evento[...].

Portanto:

Quando a escola ensina a ler e escrever, não possibilita apenas a aprendizagem dos conteúdos educativos das diversas áreas do currículo. Ao ler e escrever [...] também aprende-se a usar as linguagens em sua qualidade de ferramenta de comunicação entre as pessoas e as culturas. Ensinar a ler

⁴⁸ ISER, Wolfgang. **O ato da leitura, vol.1 e 2**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 54.

e escrever textos diversos em diferentes contextos, com variedade de intenções e com diferentes destinatários, atualmente, é uma maneira de evitar esse evidente desajuste [...] entre o que se faz na sala de aula e o que ocorre fora dos muros escolares (Pérez e Garcia, 2001, p.23-24).

Destarte, encerramos este trabalho afirmando que para que a leitura cumpra efetivamente seu papel, ela deve ser apresentada aos alunos como um desafio cognitivo, não como uma atividade mecânica, e que o teatro é um bom instrumento didático, pois favorece as habilidades cognitivas, a escrita, as relações sociais e a oralidade.

REFERÊNCIAS

- ADAS, Sérgio. **Propostas de trabalho e ensino de filosofia: especificidades das habilidades; eixos temáticos-históricos e transversalidade**. São PAULO: Moderna, 2012.
- ASSIS, Machado de. **Papéis avulsos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1ª ed., 2004.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.
- FRYE, Northrop. **A Imaginação educada**. Trad. Adriel Teixeira, Bruno Geradine e Cristiano Gomes. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino da Filosofia no Ensino médio**. 2 edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC- Rio, 2010.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **“Rhythm and Meaning”**. In: Materialities of Communication, 1994.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura, vol.1 e 2**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- KANT, I. 1980: **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. In: Col. Os Pensadores. Abril Cultural. São Paulo.
- LAWRENCE, D. H. **Apocalipse seguido de O homem que morreu**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.13-14.
- LDBEN - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –9.394/96**. 20 de dez. 1996.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe [Il Principe]**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007 [1513-1516].
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

MURDOCH, Iris. **A soberania do bem**. Trad. Julián Fuks. 1ª ed. São Paulo: EditoraUnesp, 2013.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Poetic Justice: the literary imagination and public life**. Boston:Beacon Press, 2004.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega**. Trad. Ana Aguiar Cotrim; Revisão da tradução Aníbal Mari. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

NUSSBAUM, Martha Craven.**Love's knowledge: essays on philosophy and literature**. New York: Oxford University, 1990.

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2002. (Col. Filosofia e Ensino3 ed.).

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1993.

RICHARDSON, Samuel. **Pâmela: ou, a virtude recompensada**. Ed.: Pedra Azul, 2016, p.392.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet, 3ªed., São Paulo: Difel, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques.**Júlia ou a nova Heloísa**. 1ª ed., São Paulo: UNICAMP, 1994.

RODRIGO. Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas,SP: Autores Associados, 2009(Col. Formação de professores).

SCHILLER, Fredrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Da possibilidade do estatuto científico da Didática: um olhar filosófico**. In: ENDIPE: CONFERÊNCIAS, SIMPÓSIOS, MESAS REDONDAS, 8, 1996, Florianópolis. Anais. Florianópolis, 1996. V.2.

SONTAG, Susan. **Against interpretation and other essays**. USA: Picador, 1ª ed., 2001.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira, 7ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília, DF: Plano, 2000.

ANEXOS
ANEXO A
ROTEIRO DA PEÇA TEATRAL

INSTITUTO DOM BARRETO

SÉRIE- 9º ano do ensino fundamental

Professora: Loise Ana

SEMANA DA FILOSOFIA – “O PRÍNCIPE DE MAQUIAVEL”

O INÍCIO DO INÍCIO:

Um monólogo invade os primeiros instantes antes das cortinas abrirem, provocando qualquer que seja o sentimento, e lembrando sobre pensar e refletir (só para garantir que estão vivos).

1. ATO: O COMEÇO:

MAQUIAVEL NARRADOR- Essa história que eu narro não é minha. Mas ainda sim, posso declarar-me uma parte importante dela. Sinceramente, pode-se dizer que fui um gatilho ou uma chave, ou qualquer outra metáfora. A história vai além de mim, e exatamente na alma de um jovem que conheci já faz um bom tempo. A questão que ainda me assola é a necessidade quase desesperada de contá-la. Fato é de que não a escreverei, pois sempre me vem um nó na garganta, que culpo por essa vontade de me explicar de alguma maneira. E tudo iniciou em uma reunião de jovens republicanos, amantes da História antiga. Creio que por volta de 1516 ou 17.

DI FLORENÇA- Senhor! Senhor Maquiavel! Senhor! Com licença, perdoe-me o alvoroço. Gostaria de cumprimentá-lo, eu sou Di Florença, é um prazer imenso conhecê-lo.

NICOLAU MAQUIAVEL- A quê devo este prazer meu jovem?

DI FLORENÇA- Já ouvir falar bastante do senhor. Disseram-me que trabalha muito com política, filosofia, e é escritor também... (bruscamente interrompido)

NICOLAU MAQUIAVEL- Garoto, poderia ir direto ao ponto?

DI FLORENÇA- Sim, claro senhor. Eu soube que trabalha muito com a questão da liderança, eu gostaria de um dia ser um bom líder para o povo.

NICOLAU MAQUIAVEL- O que você considera SER um bom líder?

DI FLORENÇA- Eu acho que é estar próximo ao povo, e procurar sempre fazer o melhor para eles, escutá-los, dar voz a quem realmente trabalha.

NICOLAU MAQUIAVEL- Se você estiver atrelado à achismos, não será um bom líder. As pessoas precisam de alguém com pulso firme, que lhes dê certezas e seguranças. E se quer saber mais garoto, precisa entender que nem sempre o que o povo acredita ser melhor é de fato o melhor. A política é um jogo de interesses.

DI FLORENÇA- (observa calado, pensativo, um pouco cabisbaixo, um olhar vago que gritava desesperadamente por uma solução, ou por uma renascença).

MAQUIAVEL NARRADOR- As palavras são duras, a verdade é dura, justamente pelo motivo de sua única forma ser bruta como a pedra matriz, e cegá-lo com a ilusão, trancá-lo numa caverna ideológica seria meu pior erro. Além do mais, não é porque ele é jovem que devo resguardar sua pureza em um mundo impuro.

NICOLAU MAQUIAVEL- Então, adeus. (Vira-se rapidamente para sair)

DI FLORENÇA- ESPERE! (o segura pelo braço antes que Maquiavel saia de cena.)
AJUDE-ME!

NICOLAU MAQUIAVEL- (lança-o um olhar de desprezo) Por que eu deveria ajudá-lo?

DI FLORENÇA- Por que eu não sei quem sou, mas sei o que eu quero ser, e sei também onde quero chegar.

NICOLAU MAQUIAVEL-(olha curioso para o jovem, e lança um sorriso desafiador)
Pois bem, eis um ponto importante, antes que esteja definitivamente imerso em suas esperanças, quero que tire um tempo para realmente pensar em você. Lembre-se, “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses”, isto foi dito por Sócrates. E sinceramente, se quer saber quem você é, esse é o primeiro passo. A menos que queira afogar-se na ignorância, esqueça tudo que eu lhe disse.

DI FLORENÇA- Muito obrigado senhor! Muito obrigado! Perdoe-me por tomar seu tempo.

MAQUIAVEL NARRADOR- Na mesma noite desse dia, eu não conseguia dormir, algo me inquietava profundamente. Não que eu tivesse esperanças no garoto, mas seu olhar levava um misto de fascínio e uma vontade absurda e desesperadora que nunca havia visto e muito menos sentido. (Nicolau Maquiavel e Di Florença encontram-se em uma mesa, lendo livros e debatendo). Continuamos nos encontrando durante um bom tempo, debatíamos sobre principados, grandes líderes, e eu lhe explicava sobre

o jogo de interesses, política e filosofia. Um dia até cheguei a lhe mostrar meu livro, *O príncipe*, que havia escrito há uns dois anos ou menos. Até que um tempo depois, eu tive que fazer outra viagem, e deixei o garoto por conta de sua própria mente.

1 ATO: A EPIFANIA:

DI FLORENÇA- (Sozinho no palco, caminhando de um lado para o outro) Quem eu sou? Quem eu quero ser? Por que as coisas são simplesmente assim? E por que todos apontam seus dedos para mim? Eu quero ser além de mim, e exatamente eu mesmo. Depois de tanto tempo, quem sabe eu tenha esperança de um dia me encontrar, se é que esse dia chegará. Pelo menos posso considerar-me alguém vivo, ou em busca da vida. Meus conhecimentos, ainda que não muitos, já me levam para algum lugar, e eu sei que chegarei. A realidade me entristece, mas ao mesmo tempo desafia-me a continuar, eu não quero mudar o mundo, eu quero ajudar as pessoas a mudarem ele. Adeus caverna.

2 ATO: MAIS UM DIA QUE ACABA:

At the end of the day- Les Misérables. (Uma dança expressiva acompanha a mudança de cenário, a pobreza toma de conta do palco)

(Permanecem no palco, Di Florença, Francesco, Lorenzo, Sr. e Sra. Bartoli)

DI FLORENÇA- (senta-se em uma mesa, junto de alguns amigos e bêbados) Olá meus caros! Quanto tempo que não os vejo, alguém aqui está lúcido ainda? Pelo amor de Deus, isso chega a ser deprimente.

FRANCESCO- Chegou o príncipezinho! (algumas pessoas riem) Onde andavas? Não me diga que andou enchendo a cara em outro bar! (vira-se para um velho homem que limpava uma mesa ao lado) Senhor Bartoli! Será que temos um traidor entre nós?

SR.BARTOLI- Se for verdade, alguém estará banido (ri), e se for o concorrente... Di Florença, Di Florença... o senhor perderá sua cabeça.

DI FLORENÇA- Jamais trairia vocês meus amigos! Eu andava estudando Francesco, estudando! E além do mais senhor Bartoli, o senhor tem os melhores preços e a melhor bebida de toda Florença!

SR.BARTOLI- Ainda bem, você nunca me decepciona!

FRANCESCO- Traga uma para o príncipe! (volta-se para Di Florença) Estudando? É realmente um nobre mesmo!

LORENZO- Um dia vi você com aquele nobrezinho, que parece ser metido a político e a filósofo. Não está nos traindo hein Di Florença? Não vá corromper-se com essas coisas.

DI FLORENÇA- Você tá tão bêbado que anda vendo coisas! (toma o copo do Lorenzo e põe de lado). Sabe que não me misturo com eles nem que me pagassem.

LORENZO- Acho bom mesmo. Mas afinal, o quê andava estudando?

DI FLORENÇA- Muitas coisas meu amigo, política em principal, estava estudando sobre o mundo!

FRANCESCO- POLÍTICA?! Você? (solta uma gargalhada) Olhe onde está e com quem andas. Líderes são nobres, gente muito rica, que nasce em berço de ouro. Não se iluda! Você nunca chegará lá sendo quem você é.

DI FLORENÇA- Receio que o real iludido seja você. Olhe para si, bebendo o dia inteiro, afogando-se em impostos que nem pode pagar. Nenhum de nós pode, e mesmo assim, damos até nossas vestes surradas para conseguirmos o mínimo para sobreviver.

LORENZO- Encha sua cara logo! Ponha-se no seu lugar! O que você acha que sabe?

DI FLORENÇA- Mais do que sua cabeça consegue pensar! (Levanta-se, põe o dinheiro na mesa, pega seu paletó e sai a passos firmes)

SRA. BARTOLI- Deixem o menino! Ele pelo menos faz alguma coisa da vida! *Andiamo!* *'Andiamo!* Preciso limpar o bar! E vocês deveriam ir trabalhar! Ou eu chamo sua esposa viu senhor Lorenzo!

4 ATO: O DIA DA DESILUSÃO:

DI FLORENÇA- (volta para o palco arrastando um caixote, com as mangas arregaçadas, centraliza-se e sobe encima da caixa) *VENITE! VENITE! OUÇAM-ME MEUS CAROS!* Vamos todos sair da caverna! Não deixem a ignorância consumi-los! (Algumas pessoas param para observar, outras apenas acenam com negatividade)

FRANCESCO- (olha para o Di Florença e depois fala para Lorenzo) Ele está louco meu amigo... louco! Temo até o destino que isso possa lhe levar, tão jovem...

LORENZO- Nem penso nisso, pobre coitado, devemos para-lo antes que faça alguma besteira maior. Droga Di Florença! Por que sempre com mania de grandeza? Ele sempre esquece quem ele é.

DI FLORENÇA- Não deixem as vendas da ignorância cegarem-vos, a luz é a verdade, ainda que de difícil alcance, é preciso tentar sair da caverna.

BÊBADO- Você está louco??! Caverna? Garoto quantas você tomou?? Nós estamos na praça!

DI FLORENÇA- Não é uma caverna literal, mas tão escura quanto. A caverna da ignorância! A nossa maior condenação, o nosso pecado.

(pessoas ao fundo o chamam de louco, bêbado, vagabundo, entre outros).

FRANCESCO- Desça daí!! Você não sabe o que fala, pare de destruir sua imagem e preserve sua dignidade pelo menos.

DI FLORENÇA- Mas nós precisamos abrir os olhos! Estão nos roubando, e nos fazendo escravos de suas ideologias nobres e mal fundamentadas. Continuaremos miseráveis e eles continuarão banhando em ouro.

SRA.BARTOLI- Você deixou ele bêbado de novo Bartoli?! Já disse para ser mais cuidadoso com seus clientes! Olha ele... está fora de si... é de dar pena.

SR.BARTOLI- Eu não deixo ninguém bêbado não mulher! Eles que encham a cara! Eu só vendo e ganho meu dinheiro ora! Não me responsabilizo por nada... além do mais minha senhora, eles ficam loucos e nós ficamos ricos, preço justo.

LORENZO- Desça logo!! Vá fazer algo da vida ao invés de destruí-la. Está sujando sua imagem, não conseguirá nem uma esposa se continuar com seus delírios!

MONALISA- Ô príncipezinho!! Já deu por hoje, pode tirar seu caixote e acabar com seu show!

DI FLORENÇA- Príncipe é? Eu sou realmente um príncipe. O PRÍNCIPE DE MAQUIAVEL. E eu apresentarei ao mundo a luz que vocês não enxergam! Os ensinamentos de meu mestre Maquiavel não irão ao túmulo comigo, todos conhecerão *O PRÍNCIPE*.

ALLEGRA- Ora ora ora, o que temos por aqui? Di Florença. Acho que alguém está tendo sérios problemas com a comunicação. (vira-se para o povo) O discursinho acabou!! Voltem as suas vidas, e deixem esse pobre homem em paz!

DI FLORENÇA- (desce do caixote) Allegra! Eu não terminei ainda, as pessoas precisam me ouvir! Olhe ao redor, somos todos ratos imundos nos escondendo entre os tijolos, todos devem acordar para a realidade!

ALLEGRA- Já te falaram que nem sempre o que você acredita ser necessário, é obrigatoriamente necessário?

DI FLORENÇA- Conheces Maquiavel? Ele já havia dito algo parecido com isso.

ALLEGRA- Não conheço, nem sei se faço questão. O que acha que está fazendo?! Não vai ser gritando em cima de um caixote, e falando coisas sem sentido, que as pessoas entenderão! Dizer que todos são ignorantes, com certeza não vai fazê-los amarem e apoiarem suas ideias. Para eles você é apenas mais um bêbado sem um objetivo de vida. Então se quer ajudar, faça pelo menos direito!

DI FLORENÇA- Mas descobrir-se ignorante é o primeiro passo para nos tornarmos livres... (interrompido)

ALLEGRA- Descobrir-se ignorante em um mundo de ignorâncias não é tão fácil quanto pensa, você é a maior prova disso. Já que falas de seu mestre, aliás, ele sabe que é seu mestre? Deveria realmente pensar melhor no que...

FRANCESCO- Já basta os nobres apontando seus dedos cheios de prata, não precisamos de gente da nossa rele fazendo o mesmo. Di Florença faça este favor à todos nós, PARE!

LORENZO- Parem com essa discursão! Se querem falar sobre essas futilidades, vão para qualquer canto, nos deixem beber em paz pelo menos

MONALISA- Bêbado é, senhor Lorenzo? Vá trabalhar seu irresponsável! Quer saber, você que faça seu jantar!

LORENZO- M-mas Monalisa...

3 ATO: A REFLEXÃO:

MAQUIAVEL NARRADOR- Alguns dias se passaram, e ele continuava insistindo em seus discursos. Eu diria que foi precipitado, mas nada melhor que uma dose de fracasso para conhecer a realidade. Porém nem ele provavelmente entendia o que falava, ele não se conhecia, e aparentemente, tão preso em sua vontade fervorosa de gritar ao mundo, ele não se permitia conhecer... Felizmente, logo retornei a Florença, e não consigo dizer o porquê, mas de alguma maneira, sentia-me responsável pelo jovem. Di Florença parecia gritar por ajuda, e eu, em toda minha boa vontade, queria ajuda-lo também.

DI FLORENÇA- Eu não consigo compreender, eu sei que estou fazendo errado... entretanto, por mais que eu tente mudar, ninguém, nenhum ser para pra me ouvir,

nem mesmo os gatos de rua. Até as paredes acabadas dos comércios e a rua de pedras mal postas parecem virar-se para mim quando começo a falar.

NICOLAU MAQUIAVEL- A mudança pode ser abstrata ou concreta, depende de como você a vê. Apenas precisa acalmar seus nervos, ainda há muito a aprender. Não digo que é jovem demais para isso. Mas ser um príncipe, quando não se é, é um trabalho tão longo quanto quando você já nasce destinado a isto.

DI FLORENÇA- E como eu, como um mero cidadão sem nenhuma linhagem, posso tornar-me príncipe?

NICOLAU MAQUIAVEL- Há duas maneiras de chegar ao poder sendo um cidadão comum, os quais não se podem atribuir completamente à fortuna ou à virtude. O primeiro modo é quando se torna príncipe por meio do apoio popular, desta forma deve atraí-los e seduzi-los para que confiem plenamente em sua palavra, e precisa demonstrar respeito, pois não deve deixar que a população se impusesse sobre você. Para o segundo modo, Agátocles é um bom exemplo de um mero cidadão que conquistou poder, ainda que de uma forma violenta, ele soube impor, já que optou pelo medo. Matou todos os senadores e nobres da região. Mesmo que tivesse seu governo abalado duas vezes, ele construiu seu principado, apenas ele. Porém, tampouco se pode chamar virtude o assassinato de seus cidadãos, a traição aos amigos, não ter fé, nem piedade, nem religião. Modos que podem conquistar um império, mas não a glória.

DI FLORENÇA- Lembrar-me-ei de não seguir os mesmos passos que este homem.

NICOLAU MAQUIAVEL- Lembra-te que não é apenas sobre seguir os passos de alguém, mas traçar os próprios. Leve-o como um exemplo a não ser seguido, já que as pessoas gostam de apegar-se a uma imagem no espelho.

DI FLORENÇA- Sim senhor! E agora sobre o que abordaremos?

UMA BREVE PASSAGEM DE UMA SEMANA:

MAQUIAVEL NARRADOR- Com o tempo Di Florença começou a de fato entender aquilo que eu falava. Talvez agora, porque não tinha pressa, ou porque antes ainda lhe parecia um tanto quanto vaga a ideia real de ser um líder e ser um mero cidadão. Fato é que a ambição pode ser um fator determinante, claro que em medidas seguras. Não deve ser pouca ao ponto de seus objetivos não possuírem uma base, e sua insegurança destrua a mísera persistência existente, e nem demasiadamente ao

ponto de tornar-se algo maior que o ser, ultrapassando as leis éticas e morais. Além disso, em casos extremos o levaria a perder a cabeça, digo isso tanto metaforicamente quanto literalmente. Os excessos matam. E perdoe-me pelas divagações. Pois bem, o jovem pode ser considerado persistente, ele manteve-se firme em cima de seu caixote, entretanto, agora falando o que as pessoas queriam ouvir e entre as linhas, de forma que acredito ser até nítida demais, o que eles precisam ouvir.

4 ATO: UM DIA PARA SE REVOLTAR:

DI FLORENÇA- Um bom líder sabe ouvir os seus cidadãos. Estamos todos gritando desesperadamente de fome todos os dias, mas não nos ouvem, e não nos veem. Ah, e quando nos olham, é apenas para nossos bolsos surrados com míseras moedas de cobre, que mal pagam nosso pão. Olhemos para nós mesmos, vejam seus pés ásperos que já não sangram mais, pois não há sangue nos corpos, até de sangrar somos privados! Nos fazem teme-los, nos fazem curvar diante deles. Por que manteríamos nossas cabeças baixas?! Revoltem-se! Ouçam-me! Sairemos dessa juntos!

ALLEGRA- Olha só, O Príncipe de Maquiavel aprendeu a baixar os dedos e erguer o queixo. BRAVO! Agora você parece falar algo com sentido, definitivamente estou surpresa...

DI FLORENÇA- Allegra, eu já lhe disse para não duvidar de mim... além do mais tenho tido mais paciência comigo mesmo. E claro como você mesma disse, eu nada conseguiria por hora com todos me odiando. Veja só, até com você eu aprendi alguma coisa, ouça-me também senhorita.

ALLEGRA- Esta vendo, deveria ouvir mais a voz da sabedoria, que sou eu.

DI FLORENÇA- Acho que seu ego já foi muito bem alimentado hoje.

LORENZO- E o que faria por nós ó principzinho?

DI FLORENÇA- Eu os tiraria dessa miséria meu amigo! Precisamos lutar juntos! Temos que mostrar que somos fortes! Sem nós eles cairiam em menos de uma semana, ou melhor, em 3 dias no máximo. Por isso é preciso mostrar o quão somos importantes!

FRANCESCO- Sozinho também tu não serias nada.

DI FLORENÇA- E é por isso que eu acredito na força de vocês Francesco! VAMOS TODOS NOS UNIR!

5 ATO: A VALSA DAS FLORES:

(Ocorre a troca de cenário, a música acompanha a mudança ao fundo).

Valsa da Nobreza

(Cochichos e conversa baixa invade o salão)

DELFINA- (entra no palco acompanhado por Marietta) Já sabe como deve portar-se, apenas sorria e reverencie, não diga nada.

MARIETTA- Sim senhorita Delfina, como quiser.

GUILHERMINO- (aproxima-se das duas moças) Senhoritas... (reverencia e beija a mão de Delfina) Alteza, é um prazer imenso revê-la. Como anda os assuntos reais?

DELFINA- Entre a realeza senhor. Acredito que seria imprudente da minha parte falar de assuntos tão confidenciais com um membro de outra família. O senhor sabe disso tão bem quanto eu.

GUILHERMINO- Porém senhorita Delfina, somos de famílias aliadas, é mais que necessário que tenhamos conhecimentos dos assuntos reais.

DELFINA- Então porque não nos conta sobre seus assuntos príncipe Guilhermino?

GUILHERMINO- Não seria prudente alteza... além do mais não quero cansá-la com tal conversa. Deixe que nós homens resolvamos tudo.

DELFINA- Eu também não gostaria de cansá-lo senhor. Vamos Marietta, precisamos cumprimentar os outros membros da corte. Com licença.

MARIETTA- Sim senhora, como desejar.

GUILHERMINO- (reverencia) Até mais alteza... sei que nos veremos em breve.

(As duas afastam-se do nobre)

DELFINA- Definitivamente um ser desagradável, seu ego é insuportável.

MARIETTA- Sim senhora, concordo plenamente. Diria para tomar cuidado com ele, acredito que estava cortejando-a.

DELFINA- Pela graça de Deus que não seja isso, Marietta! Já não basta o risco que corro de casar-me com esse sujeito... não falaremos mais nisso, não quero atrair maus agouros.

MARIETTA- Certo senhora. Então por hora deveria voltar aos cumprimentos.

DELFINA- Acredito que deveria voltar aos cumprimentos... O que acha Marietta? Devemos fazer isso por hora!

MARIETTA- Certamente senhorita.

(Delfina e Marietta deslocam-se para o canto do palco cumprimentando outros nobres)

6 ATO: O NOME DE UM NÃO NOBRE:

ELIO- Guilhermino! Quanto tempo meu amigo! Como andas? Faz um bom tempo que não vinhas aqui.

GUILHERMINO- Olá Elio, é um prazer revê-lo. Passei um tempo afastado, andava viajando. Você sabe, assuntos diplomáticos. Mas diga-me e quanto aos assuntos reais? Há algo que eu deva saber?

ELIO- Ah claro! Temos muito que discutir, mas a algo que nos preocupa e sei que temos que resolver antes que se torne forte demais.

GUILHERMINO- Diga-me logo!

ELIO- Há um jovem que anda falando sobre política em cima de um caixote, e pior, ele está juntando várias pessoas ao seu redor. Tememos que estejam planejando uma revolta contra nós, nossa imagem está ficando ruim.

GUILHERMINO- Por que ainda não agiram? Claramente esse homem deve ter algum problema mental, não podemos permitir que um ser em tal estado vagasse livremente pelas ruas!

ELIO- Sem dúvidas. Pretendemos resolver o quanto antes, por isso marcamos esse baile. Aliás se ainda me recordo, parece que o jovem é um tal de Di Florença...

(Delfina e Marietta escutavam a conversa)

DELFINA- Vejo que as notícias correm...

GUILHERMINO- Sabemos que gosta de manter a aparência de seu reino como próspero, mas não pode ignorar esta situação, princesinha...

DELFINA- Garanto que estamos procurando uma solução, príncipezinho...

GUILHERMINO- Tenha mais respeito, sua postura como princesa deixa a desejar...

DELFINA- Digo o mesmo senhor. Novamente peço licença aos senhores.

ELIO- Fique a vontade princesa...

GUILHERMINO- Claro, como quiser.

7 ATO: A VOZ DOS SENHORES:

(Todos os nobres reúnem-se em um semicírculo, murmúrios invadem o salão).

ELIO- SILÊNCIO! Meus caros, estamos aqui reunidos para debatermos sobre assuntos pertinentes ao funcionamento do reino. Temos uma ameaça entre nosso

povo, andando, comendo e, principalmente, falando. O nome desta ameaça é Di Florença! Espalhando difamações sobre nosso governo!

GUILHERMINO- Não iremos permitir que ocorra uma revolução e muito menos que nossas leis e nossa cultura seja difamada e destruída dessa forma! Devemos impedi-lo, pois certamente este homem é um perigo para a sociedade! Vamos proteger nossas famílias! PRENDAM-O!

ELIO- Tragam o rapaz com vida para o julgamento!

MARIETTA- Senhorita Delfina, não irá pronunciar-se?

DELFINA- Eu deveria pronunciar-me, o que acha Marietta?

MARIETTA- Concordo plenamente.

DELFINA- Os senhores acreditam ser uma ação realmente prudente? Prender o homem ou condena... (interrompida)

ELIO- Não se preocupe, nós cuidaremos deste assunto! É certo que o rapaz pode representar um perigo a nós, portanto faremos o que for preciso para evitar que nossa dignidade e nossa imagem permaneçam intactas.

GUILHERMINO- Faço das palavras de Elio as minhas. E digo mais, é uma questão de segurança e saúde evitar que ele continue andando pelas ruas! Não queremos mais pessoas com delírios espalhando mentiras nas esquinas!

8 ATO: O HOMEM QUE MUITO FALA TEM SEU RECONHECIMENTO:

GUARDA- Senhor Di Florença, você está sendo preso por crimes contra a realeza e por incapacidade mental, portanto terá direito apenas à ficar calado. Venha conosco!

DI FLORENÇA- Isso é um absurdo! Eu não cometi nenhum crime!

GUARDA- Apenas venha! Rápido! Não queremos piorar sua situação...

ALLEGRA- Mas o que é que está ocorrendo? DI FLORENÇA!! Soltem ele!

DI FLORENÇA- ALLEGRA!

GUARDA- Venha logo! Não há escolha, ou virá por vontade própria, ou o arrastaremos de qualquer modo!

MAQUIAVEL NARRADOR- Lembro-me claramente da cena no bar, em que Allegra chegara aos prantos anunciando o infeliz destino do jovem. Havia sido levado pelos nobres, e não podíamos imaginar o azar que isso poderia representar. Alias lembro-me de estar no bar, pois procurava Di Florença para anunciar-lhe que teria de me ausentar por alguns dias. O que ocorreu dentro das paredes do palácio é difícil de

relatar, e tudo que eu soube sobre sua chegada lá, fora devido a uma jovem, uma nobre, a quem tive o prazer de instruí-la anos depois de todos os acontecimentos, o que ocorreu naquele palácio apenas pode ser visto, ou sentido. E o mais incrível, cada frio detalhe parece nítido até hoje, Di Florença tinha deixado sua assinatura em cada canto empoeirado daquele lugar.

9 *ATO: UM BRINDE AO PRÍNCIPE:*

(Di Florença encontra-se ajoelhado diante da corte)

DI FLORENÇA- (levanta a cabeça meio atordoado, fixa os olhos em Delfina)
Delfina?!

DELFINA- (acena com a cabeça) Olá... quanto tempo

MARIETTA- Senhorita, não seria prudente nesta situação...

DELFINA- É realmente triste reencontrá-lo desta forma, mas fico fe...

MARIETTA- Senhorita Delfina, não vá complicar-se, por favor, ouça-me!

ELIO- O que está acontecendo aqui?! Delfina! Contenha-se!

MARIETTA- Senhorita, por favor, faça isso para o seu bem...

GUILHERMINO- Espero não ter nenhuma interrupção agora!

DI FLORENÇA- Sim senhor... (fala baixo em tom irônico)

GUILHERMINO- O que disse?!

DI FLORENÇA- Nada senhor...

GUILHERMINO- Então diga-nos teu nome!

DI FLORENÇA- Por qual razão você está me fazendo essa pergunta? Eu sei que o senhor sabe...

GUILHERMINO- CALADO! Tenha mais respeito com quem é superior a você!

DI FLORENÇA- Garanto-lhe que tenho o máximo de respeito a Deus.

GUILHERMINO- Chega!! Eu mandei ficar calado!

ELIO- Apenas responda as perguntas que lhes forem dirigidas.

DI FLORENÇA- Ele me fez uma pergunta... (interrompido)

DELFINA- Não percamos tempo, sabemos o nome do jovem, faça o que deve ser feito.

DI FLORENÇA- Sensatez e firmeza na fala, interessante.

DELFINA- Agradeço Di Florença.

ELIO- O que você acha que sabe sobre nós?

DI FLORENÇA- Sobre suas vidas pouco me interessa. Sobre como vocês governam... já não trata-se de achismos senhor, eu sei.

GUILHERMINO- Você não sabe de nada! Espalhando mentiras! Fazendo o povo revoltar-se contra aqueles que lhes asseguram!

DELFINA- Deixe-o falar!

DI FLORENÇA- Agradeço alteza. Mas, permita-me dirigir-lhe uma pergunta... o senhor acredita ser melhor: raposa ou leão?

GUILHERMINO- O que isso quer dizer? É algum tipo de piada? Eu faço as perguntas aqui!

DI FLORENÇA- Senhor, você acredita que é melhor ser raposa ou leão?

GUILHERMINO-Melhor ser leão é claro! O rei da selva! Todos temem, todos respeitam.

DI FLORENÇA- A raposa é um animal perspicaz, representa a inteligência, a lábia. O leão é um animal forte, representa o poder, o domínio. Se por ventura o senhor apenas se fizer leão, certamente você estará atrelado ao medo e a crueldade. Fato é de que nunca deve, como um príncipe, ser odiado.

DELFINA- Interessante... continue!

DI FLORENÇA- É claro, que se o medo for a única saída, então por vez poderia usar. Mas entre ser temido e amado meus caros, o recomendado é que se fosse os dois. Entretanto, lembrem-se, quem ama trai. Quem teme pensa duas vezes antes de trair.

GUILHERMINO- Você apenas se contradiz! Hora diz que não deveria ser temido, hora diz que é melhor ser temido!

DI FLORENÇA- Meu senhor... preste atenção no que digo. Um príncipe nunca, jamais, em hipótese alguma, deve ser odiado. Porém, há exceções, quando a única saída for a crueldade. O adequado portanto, seria equilibrar o medo e amor, para não transformar seu povo em seus inimigos, ou por excesso de liberdade, ou pela completa falta dela.

DELFINA- Marietta, veja só! Preciso estudar mais sobre isso depois! Estou maravilhada com tal visão. Anote tudo, cada palavra dita!

MARIETTA- Senhorita Delfina, fale um pouco mais baixo... não vá meter-se em confusões por conta de sua empolgação.

ELIO- De fato, faz sentido.

GUILHERMINO- BASTA! Não o intimei a vir fazer a cabeça de nossos membros, não o intimei a dar aulas sobre o que você considera política! Você fora intimado para ser julgado! E eu digo como funciona a política neste recinto!

DI FLORENÇA- Senhor... como diria Hipatia, ensinar superstições com verdade é uma das coisas mais terríveis. Por isso não se trata do que eu considero política, mas sim o que ela representa em toda sua integridade.

ELIO- Acredito Guilhermino, que talvez não seja necessário prende-lo ou executá-lo.

GUILHERMINO- Que tipo de besteira você está falando?! Até você está caindo nas mãos desse miserável! Ele é um perigo para nós, para toda a sociedade!

ELIO- Apenas acho que não é uma atitude necessária, podemos puni-lo de outra maneira...

DELFINA- Já eu, acredito que não é necessário puni-lo de nenhuma maneira. Até o presente momento Di Florença só demonstrou sabedoria, creio que poderíamos aprender com ele!

GUILHERMINO- Delfina! Eu já lhe disse que nós homens iremos resolver tudo, não precisa gastar seu tempo tentando defender esse rato imundo!

DI FLORENÇA- Como *ser humano* eu sinto, e gostaria de dizer que estou me sentindo ofendido.

GUILHERMINO- Não nos interessa o que sentes. E eu não mandei falar! Este assunto é apenas entre a corte, ou seja, abra a boca e minha decisão será irrevogável, você irá morrer!

DI FLORENÇA- Como desejar alteza...

ELIO- Certo... faremos o seguinte, liberaremos o homem e faremos uma reunião para decidir seu destino. Depois o convocaremos para o juízo final.

DELFINA- Certíssimo!

GUILHERMINO- Então está feito! Mas lembraremos que será uma decisão entre os príncipes e demais senadores, enfim! Seu destino senhor Di Florença, está em minhas mãos!

(Guilhermino, Elio e os outros membros da corte saem de cena).

10 ATO: VELHA INFÂNCIA :

DI FLORENÇA- (depois de solto, levanta-se arrumando suas vestes) Delfina...

DELFINA- (abraça-o com força) Di Florença!!

DI FLORENÇA- O que esteve fazendo esse tempo todo alteza?

DELFINA- Sabe que dispenso essas formalidades! E respondendo a sua pergunta... bem, andei fazendo o que princesas costumam fazer. E quanto a você?

DI FLORENÇA- Ah claro! Não poderia imaginar você fazendo outra coisa (fala rindo em tom irônico). Quanto a mim, fui ganhar o mundo, estudar, crescer...

DELFINA- Quem diria que iríamos nós encontrar aqui e nessa situação

DI FLORENÇA-Realmente, mas é que eu gosto de emoção, aventura, você sabe disso.

DELFINA- Besta! Aliás, com quem estava estudando?

DI FLORENÇA- Com Nicolau Maquiavel, imagino que deva conhecê-lo, ele é muito inteligente e também, podemos dizer que pobre é tudo o que ele não é!

DELFINA- Oh! Conheço sim! Nunca tive o prazer de encontrar-me com ele...

MAQUIAVEL NARRADOR- Permaneceram ali durante um bom tempo, até os dois seguirem seus caminhos. Reencontros e despedidas, às vezes a vida funciona com "Adeus" e com "É um prazer revê-lo", e era assim que funcionava aos dois. Di Florença voltara a velha vida no bar, pelo menos durante seu mísero mês de glória, sem intervenções ou intimações. Sempre estudando, sempre falando em cima de seu caixote para quem quisesse ouvir.

11ATO: O JUÍZO FINAL:

DI FLORENÇA- Allegra! Você não deveria ter me seguido até aqui! Vai acabar metendo-se em confusão e ainda por cima vai me levar pra força junto! Por que não ficou em sua casa?

ALLEGRA- Acha mesmo que EU vou deixar os nobres te matarem ou te prenderem só porque você é inteligente? Pois saiba que eu estou aqui para evitar, e saiba também que eu não tenho nenhum pingão de medo deles!

DI FLORENÇA- Eu sei que você não tem medo, mas sei também que você não tem filtro na boca, e eu já consigo prever o que pode dar errado se a senhorita sair do controle.

ALLEGRA- Eu quero é que eles todos ouçam mesmo!

DI FLORENÇA- Seja mais prudente! Se não o chão vai engolir nós dois juntos!

DELFINA- (aparece correndo desesperada em direção ao Di Florença) Di Florença! Graças a Deus! O que está fazendo aqui?

DI FLORENÇA- Como assim “o que”? Eu fui intimado! Esqueceu que hoje é o famigerado julgamento?

DELFINA- Não, eu não esqueci, e era justamente sobre isso que queria falar com você e... (nota a presença de Allegra) Quem é ela e o que está fazendo aqui?

ALLEGRA- Eu que pergunto quem é você sua nobrezinha. Di Florença, não me diga que confia nela...

DI FLORENÇA- Acalmem-se as duas! Delfina, esta é Allegra. Allegra, esta é Delfina. Ela acompanhou-me até aqui porque... (interrompido)

ALLEGRA- Porque eu não vou deixar essa gentinha do nariz empinado matar ou fazer qualquer coisa com ele!

DELFINA- Olha aqui garota, eu estou tentando salvar a vida do Di Florença também, então faça o favor de não atrapalhar!

DI FLORENÇA- Podem, por favor, parar de brigar? Agora Delfina, diga-me por que vinha tão apressada? O que queria me dizer?

DELFINA- Eu vim as pressas pois preciso que você fuja!

DI FLORENÇA&ALLEGRA- Fugir?!

DELFINA- Marietta me contou que ouvira, sem querer, pela porta do salão, os berros de Guilhermino com os outros nobres. Certamente seu destino não será o melhor. Guilhermino nunca volta atrás em sua palavra, e tenho certeza que fará todos concordarem com ele, por bem ou por mal...

ALLEGRA- Isto é um absurdo! Esse homem é louco!

DI FLORENÇA- Mas... fugir? E deixa-las... deixar meus amigos... minha casa... meu mestre...

DELFINA- É o único jeito, se continuar em Florença, onde quer que seja, irá morrer. Guilhermino está fora de si, seu ego é muito frágil, ele não quer perder para um “pobre”, ele não quer perder para você. Os outros nobres ficaram encantados com o que disse...

ALLEGRA- Di Florença... talvez você realmente deva ir.

DELFINA- Vá! Logo!

DI FLORENÇA- E quanto ao Maquiavel? Eu não acabei meus trabalhos por aqui!

MAQUIAVEL NARRA DOR- E quanto a mim? Essa pergunta ressoa em meus sonhos até hoje. Acredito que o destino determinou que eu não soubesse discutir sobre a seda nem sobre a lã, tampouco sobre lucro ou perda. Minha missão era falar sobre o estado. E falei sobre estado, sobre política, sobre todas as formas de governar. Meu destino também apontava para o jovem... mas a vida dele apontou para outra direção. Lamentável, porém inevitável. Não guardaria o sabor da tristeza, pois sabia que tinha feito meu papel, sei também que ele havia cumprido muito bem o seu. Firme e inabalável, assim como um príncipe sentado em seu trono.

DELFINA- Sua vida vale mais que seu trabalho!

ALLEGRA- Devo concordar com ela. Di Florença... suma!

DI FLORENÇA- Eu sentirei tanta a falta de vocês...

DELFINA- O senhor é incrível...

DI FLORENÇA- Digo o mesmo alteza...

ALLEGRA- Di Florença... cuidado. E... um dia seu espírito livre ainda vai virar peça.

DI FLORENÇA- (ri) Allegra... Allegra, você é realmente uma música alegre.

(Delfina o abraça forte e em seguida Allegra faz o mesmo. Marietta entra em cena tentando consolar Delfina)

(Os amigos de Di Florença formam um corredor enquanto Di Florença passa por todos cumprimentando e corre)

DI FLORENÇA- ADEUS MEUS AMIGOS!

NICOLAU MAQUIAVEL & MAQUIAVEL NARRADOR- O mundo não fora feito para todos. Fugir nem sempre é um ato de covardia. Correr também não significa que chegará onde deseja. Se um dia ele chegaria a usar roupas de seda e em sua cabeça uma coroa, não acredito que ele iria precisar de todo esse simbolismo. Ele tem um nome, ele tem um rosto, ele tem uma história. O príncipe... de Maquiavel. Nem todos os segundos do mundo seriam capazes de terminar sua vida com um simples ponto final. E é por isso que se fez eterno por fim.

DI FLORENÇA- (encontra-se no centro do palco com o caixote em mãos, olhando fixamente para frente).

FIM

ANEXO B
FOTOS DA ENCENAÇÃO DA PEÇA NO TEATRO QUATRO DE SETEMBRO

















ANEXO C
AVALIAÇÕES BIMESTRAIS

INSTITUTO DOM BARRETO

DISCIPLINA: FILOSOFIA

PROFESSORA: LOISE ANA DE LIMA

SÉRIE: 9º ANO

4ª BIMESTRAL – TIPO A

1. Segundo o pensador político florentino, Maquiavel, a política deve ser analisada enquanto arte e ciência de governo. Para ele, a política consiste num “ramo de investigação que considera de que maneira surgiu um governo e de que maneira, depois de surgir, pôde ser conservado durante o maior tempo possível” (*Ibid.*, IV, 1, 1288 b 27).

Que características são apresentadas por Maquiavel como sendo necessárias a todo Príncipe que desejar conquistar e permanecer no poder? Explique-as.

(1,0)

6 linhas

2. O livro *O Príncipe* tornou-se um clássico sobre a arte de governar e até hoje é uma referência quando se trata de política. Nessa obra Maquiavel julgou importante abordar a política de maneira realista, ao contrário de alguns de seus antecessores. Nesse sentido, disse: “E muitos imaginam repúblicas e principados que nunca foram vistos nem conhecidos como existentes. Porque é tanta diferença entre como se vive e como se deveria viver, que quem deixa o que faz pelo que deveria fazer aprende mais a arruinar-se do que a preservar-se, pois o homem que em tudo queira professar-se bom é forçoso que se arruíne em meio a tantos que não são bons [...]” (*Princ.*, XV).

Explique a importância do realismo político maquiaveliano na construção de estratégias para um bom governo. (1,0)

6 linhas

3. Em sua obra *O Príncipe*, Maquiavel relata como os principados se organizavam e dá conselhos a um governante para conquistar territórios e mantê-los.

Dentre os modelos de principados apresentados por Maquiavel, qual deles deve ser o difícil de ser conquistado? Justifique sua resposta. (1,0)

6 linhas

4. Para os medievais, o fundamento da política é Deus e o príncipe é o seu representante. Deus é a garantia da legitimidade do poder político. Os teóricos medievais fundamentavam a política também na própria natureza humana. O homem é um ser político por natureza. Aristóteles afirmava que o homem era *zoon politikón* (animal político, comunitário ou sociável).

De acordo com Maquiavel, qual era o fundamento da vida política? (1,0)

6 linhas

5. A política, dizia Maquiavel, não implica na lógica racional da justiça e da ética, mas é a lógica da força transformada em lógica do poder e da lei. Nesse sentido, ele quis demonstrar que a moral do âmbito privado não pode ser a mesma do âmbito público, mas o nosso florentino não é um amoral, no que diz respeito à política. Ele apenas contrapõe à figura do bom príncipe medieval, o qual deveria encarnar as qualidades morais do governante cristão (ser generoso, moderado, prudente, misericordioso etc) a virtude enquanto capacidade individual de se alcançar o sucesso. Neste sentido, *os fins justificariam os meios* somente na vida política e tendo como objetivo último o bem comum.

A partir do exposto, explique como Maquiavel concebia a relação entre Ética e Política. (1,0)

6 linhas

6. O verdadeiro Príncipe sabe tomar e conservar o poder e, para isso, jamais se alia aos grandes, pois estes também querem o poder para si. Por isso, ele deve aliar-se ao povo, que espera do governante a imposição de limites ao desejo de opressão e mando dos grandes.

Na relação entre o Príncipe e o povo, a tradição afirmava que o governante devia ser amado e respeitado pelos governados. Maquiavel também partilhava desse mesmo preceito? Justifique sua resposta. (1,0)

6 linhas

7. Explique de que modo o príncipe deve governar as cidades ou principados que, antes de sua conquista, possuíam leis próprias? (1,0)

5 linhas

8. Um Príncipe que age sempre da mesma maneira e de acordo com os mesmos princípios em todas as circunstâncias fracassará e não terá *virtù* alguma. Nessa perspectiva, quais são as características dos principados conquistados com malvadez? (1,0)

6 linhas

9. O caráter do Príncipe deve variar com as circunstâncias para que sempre seja senhor delas. O Príncipe virtuoso é aquele que sabe dobrar a fortuna conforme as circunstâncias.

Apresente um exemplo que corrobore com essa afirmação. Justifique sua resposta. (1,0)

7 linhas

4ª BIMESTRAL – TIPO B

Leia o trecho abaixo e responda às questões de 01 e 02.

Maquiavel não foi um pensador sistemático. Ele utiliza o empirismo para escrever através de um método indutivo e pensa em seus escritos como conselhos práticos, sendo além disso antiutópico e realista. A teoria não se separa da prática em Maquiavel. Os conceitos desenvolvidos por ele rompem com a tradição medieval teológica e também com a prática, comum durante o Renascimento, de propor Estados imaginários perfeitos, os quais os príncipes deveriam ter sempre em mente. A partir da observação da política de seu tempo e da comparação desta com a da Antiguidade vai formular o seu pensamento por acreditar na imutabilidade da natureza humana.

A ética em Maquiavel se contrapõe à ética cristã herdada por ele da Idade Média. Para a ética cristã, as atitudes dos governantes e os Estados em si estavam

subordinados a uma lei superior e a vida humana destinava-se à salvação da alma. Com Maquiavel a finalidade das ações dos governantes passa a ser a manutenção da pátria e o bem geral da comunidade, não o próprio, de forma que uma atitude não pode ser chamada de boa ou má a não ser sob uma perspectiva histórica. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Nicolau_Maquiavel).

1. Explique a importância do realismo político maquiaveliano na construção de estratégias para um bom governo. (1,0)
6 linhas
2. Explique como Maquiavel concebia a relação entre Ética e Política. (1,0)
6 Linhas
3. Segundo o pensador político florentino, Maquiavel, a política deve ser analisada enquanto arte e ciência de governo. Para ele, a política consiste num “ramo de investigação que considera de que maneira surgiu um governo e de que maneira, depois de surgir, pôde ser conservado durante o maior tempo possível” (*Ibid.*, IV, 1, 1288 b 27).
As características *virtù e fortuna* são apresentadas por Maquiavel como sendo necessárias a todo Príncipe que desejar conquistar e permanecer no poder. Apresente um exemplo atual que justifique essa afirmação. (1,0)
6 linhas
4. Embora Maquiavel seja indiferente ao modo pelo qual o Príncipe ascende ao poder, ele não é indiferente à relação que este deve estabelecer com o seu povo. Explique o por quê. (1,0)
6 linhas
5. Nasce daqui uma questão: se vale mais ser amado que temido ou temido que amado. Responde-se que ambas as coisas seriam de desejar; mas porque é difícil juntá-las, é muito mais seguro ser temido que amado, quando haja de faltar uma das duas. Porque dos homens se pode dizer, duma maneira geral, que são ingratos, volúveis, simuladores, covardes e ávidos de lucro, e enquanto

lhes fazes bem são inteiramente teus, oferecem-te o sangue, os bens, a vida e os filhos, quando, como acima disse, o perigo está longe; mas quando ele chega, revoltam-se. (MAQUIAVEL, N. O príncipe. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991).

A partir da análise histórica do comportamento humano em suas relações sociais e políticas, qual é o fundamento da vida política? (1,0)

6 Linhas

6. O verdadeiro Príncipe sabe tomar e conservar o poder e, para isso, jamais se alia aos grandes, pois estes também querem o poder para si. Por isso, ele deve aliar-se ao povo, que espera do governante a imposição de limites ao desejo de opressão e mando dos grandes.

Na relação entre o Príncipe e o povo, a tradição afirmava que o governante devia ser amado e respeitado pelos governados. Maquiavel também partilhava desse mesmo preceito? Justifique sua resposta. (1,0)

6 Linhas

7. O caráter do Príncipe deve variar com as circunstâncias para que sempre seja senhor delas. O Príncipe virtuoso é aquele que sabe dobrar a fortuna conforme as circunstâncias.

Apresente um exemplo que corrobore com essa afirmação. Justifique sua resposta. (1,0)

7 linhas

8. De acordo com Maquiavel, o Príncipe deve ser um monarca hereditário ou por conquista. Também pode ser um povo que, pela força, conquista o poder e o exerce democraticamente. Qualquer desses regimes será legítimo se for uma república, e não despotismo ou tirania.

Segundo Maquiavel, quantas e quais são as espécies de principados? Qual deles é o mais difícil de ser conquistado? Justifique sua resposta. (1,0)

7 linhas

9. Segundo Maquiavel, quais são as características dos principados que foram conquistados com as próprias armas e qualidades pessoais do príncipe? (1,0)

6 linhas

ANEXO D
PARECER DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
PIAUÍ, CEE/PI Nº 127/2009



ESTADO DO PIAUÍ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
Parecer CEE/PI nº 127/2009

Opina sobre a regulamentação do processo de implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Piauí e dá outras providências.

I – INFORMAÇÕES GERAIS

No Brasil o ensino de Filosofia e Sociologia, no nível da educação básica, passou por um processo de cerceamento em razão da mudança de regime governamental no país nos anos 1960. Era inconcebível ao Regime Militar instaurado no poder a partir de 1º de abril de 1964 que jovens recebessem uma educação voltada para o entendimento das relações sociais, o pensamento dos grandes filósofos da antiguidade e contemporâneos, especialmente no que tange às idéias libertárias ou, mais simplesmente, no que se refere a ensinar o aluno a pensar. Pensar não era um exercício permitido por um regime que substituiu o clássico representado por Filosofia e Sociologia da matriz curricular por mecanismos de inculcação ideológica escamoteados sob a sigla OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e sua correspondente introdutória no ensino fundamental da EMC (Educação Moral e Cívica). A exclusão do ensino de Filosofia no ensino médio foi proposta pelo mesmo documento legal que incluiu as malfadadas OSPB e EMC, a reforma do ensino amparada sob os auspícios da Lei nº 5.692/71. Já o ensino de Sociologia passou por um mecanismo diferenciado, uma vez que a disciplina vigorou no ensino secundário até 1941 e passou

40 anos sem figurar na matriz curricular da educação básica. Sua reintrodução por um processo lento e gradativo ocorreu a partir de 1981.

Durante muitos anos, intelectuais de todo o Brasil, especialmente os ligados às Ciências Sociais e à Filosofia, lutaram pela reinclusão do ensino no nível básico, mesmo contrariando a idéia corrente de que estas disciplinas pouco acrescentavam à formação geral do aluno. Mas como aceitar que a ética, a moral, a formação sociopolítica, religiosa, econômica e cultural não sejam parte integrante da formação geral do aluno? Cabe a escola não somente a formação acadêmica, mas, sobretudo, a formação cidadã, complementando os princípios obtidos no seio da família.

A LDB (Lei nº 9.394/96) instituiu no seu Artigo 36 que ao final do ensino médio o estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) limitaram a discussão de conhecimentos filosóficos e sociológicos conferindo-lhes um tratamento no formato da transversalidade, sem, entretanto, vetar a possibilidade de estabelecer estes conteúdos na forma de disciplina.

A Lei Federal nº 11.684/08 alterou o Art. 36 da LDB (Lei nº 9.394/96) tornando as disciplinas de filosofia e de sociologia como obrigatórias dentro da matriz curricular.

Importante destacar a posição de vanguarda adotada pelo Estado do Piauí que historicamente, através da Lei nº 5.253 de 15 de julho de 2002, tornou obrigatório o ensino da disciplina de Filosofia e Sociologia nas escolas das redes pública e privada no ensino médio regular do estado. A lei foi uma proposição da Deputada Francisca Trindade que atendeu aos anseios de professores, filósofos e cientistas sociais do Estado do Piauí.

II – RELATÓRIO

A necessidade de se formular uma norma ampla que regulamentasse a implantação da Lei nº 11.684/08 impôs uma pesquisa nas normas formuladas pelos Conselhos Estaduais de todo o país que já se manifestaram sobre o tema.

Em cada parecer formulado pelos diferentes CEEs existe a preocupação comum de determinar quais profissionais estariam habilitados a ministrar as disciplinas num contexto de Ensino Médio. Ao que parece, trata-se de um problema comum a todas as regiões o fato de existirem poucos profissionais habilitados para o exercício da atividade docente das disciplinas. Assim tornou-se uma preocupação desta relatoria tentar compatibilizar esta pressuposta carência profissional com a obrigatoriedade de implantação das disciplinas.

Outra preocupação no processo de implantação seria com a compatibilização de cargas horárias, uma vez que, a implantação das disciplinas não poderia acarretar danos à carga horária das demais disciplinas. Alguns estados optaram pela inclusão das disciplinas em apenas algumas séries do Ensino Médio de modo alternativo: uma série contemplada com Filosofia e a série seguinte contemplada com Sociologia.

III – CONCLUSÃO E VOTO

Tendo em vista a importância das disciplinas Filosofia e Sociologia para a formação geral do aluno propomos a minuta que se segue e que normatiza a implantação das disciplinas na matriz curricular obrigatória do Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Piauí.

Este é o Parecer, s.m.j.

Sala das Sessões Plenárias “PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO”, do Conselho Estadual de Educação do Piauí, em Teresina, 16 de julho de 2009.

Cons. Francisco Soares Santos Filho – Relator.

Cons. Wilson Seraine da Silva Filho - Relator

O Plenário do Conselho Estadual de Educação do Piauí aprovou por unanimidade o parecer do relator.

Cons^a. Eliana Maria Mendonça Sampaio

Presidente do CEE/PI

Regulamenta a implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no âmbito do Sistema de ensino do Estado do Piauí e dá outras providências.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições, e

CONSIDERANDO o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96;

CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 5.101/99 que dispõe sobre o Sistema de Ensino do Estado do Piauí;

CONSIDERANDO o disposto na Lei Estadual nº 5.253/02 (Lei Francisca Trindade), que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio no Estado do Piauí;

CONSIDERANDO o disposto na Lei Federal nº 11.684/08 que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do curso de Ensino Médio;

RESOLVE:

Art. 1º - A implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Piauí serão regulamentadas pela presente Resolução.

Art. 2º - As disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio deverão atingir pelo menos os seguintes objetivos:

I) Assegurar a articulação com as demais disciplinas ministradas no âmbito do Ensino Médio de modo a permitir formação ética, desenvolvimento de uma autonomia intelectual e concretização de pensamento crítico;

II) Permitir a formação de vínculo entre a realidade e as áreas do conhecimento.

Art. 3º - Consoante com o parágrafo único do Art. 1º da Lei Estadual nº 5.253/2002, a:

I) regência da disciplina Filosofia poderá ser exercida por profissionais com a seguinte formação:

a) Licenciatura Plena em Filosofia;

b) Bacharelado em Filosofia e formação pedagógica;

c) Licenciatura Plena com Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* na área de Filosofia.

II) regência da disciplina Sociologia poderá ser exercida por profissionais com a seguinte formação:

a) Licenciatura Plena em Sociologia ou Ciências Sociais;

b) Bacharelado em Sociologia ou Ciências Sociais e formação pedagógica;

c) Licenciatura Plena com Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* na área Sociologia ou Ciências Sociais.

Art. 4º - As disciplinas Filosofia e Sociologia devem ter carga horária anual mínima de 40 horas em cada série do Ensino Médio.

Art. 5º - As escolas terão no máximo até 30 de novembro de 2009 para realizarem as adequações necessárias na matriz curricular de seus cursos de Ensino Médio junto ao Conselho Estadual de Educação.

§ 1º - A implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio poderão ocorrer gradativamente de modo que em 2012 estejam implantadas em todas as séries.

§ 2º – As escolas que já implantaram as disciplinas anteriormente a presente regulamentação terão os mesmos prazos para adequarem sua matriz curricular.

Art. 6º - Os casos omissos serão apreciados pelo plenário do Conselho Estadual de Educação.

Art. 7º - Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões Plenárias “PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO”, do Conselho Estadual de Educação do Piauí, em Teresina, 16 de julho de 2009.

Cons. Francisco Soares Santos Filho

Membro

Cons. Wilson Seraine da Silva Filho

Membro

O Plenário do Conselho Estadual de Educação do Piauí aprovou por unanimidade o parecer da relatoria.

Cons^a. Eliana Maria Mendonça Sampaio

Presidente do CEE/PI

