

CLASS: 107
55862
TOMBO: 521

VANDEI PINTO DA SILVA

SVE

O ENSINO DE FILOSOFIA
NO 2º GRAU

ABORDAGEM DIALETICA A PARTIR DE TEMAS DO COTIDIANO

1410000521



Universidade Estadual Paulista
Marília - 1993



VANDEF PINTO DA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO 2º GRAU
ABORDAGEM DIALETICA A PARTIR DE TEMAS DO COTIDIANO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Ensino na Educação Brasileira) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual Paulista, *Júlio de Mesquita Filho*, sob orientação do Prof. Dr. Wilson de Faria.

Universidade Estadual Paulista

Marília - 1993



COMISSÃO JULGADORA

Assinatura para:



ANEXO 1

1971

Prof. Wilson, por sua constante orientação,
colaboração e assistência.

Aos meus pais, de 19, 20 e 21 de maio, e
particularmente ao Sr. e Sra. José e Maria,
Prof. Calisto, por sua constante orientação e
colaboração, pela torção prestada.

Aos professores: Carlos Fernando Favareto, José Nivaldo
Ferreira de Velloso e José Nivaldo, por suas críticas e sugestões.

Aos amigos, especialmente os da rede pública de ensino,
especialmente os da rede pública de ensino,
e todos os que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, por sua constante orientação e
colaboração, pela torção prestada.

Aos meus pais,
Carmen e Aristides,
à minha amada, Du e
à nossa filha Fernanda.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Wilson, por sua constante orientação, dedicação, disponibilidade e confiança.

A todos meus mestres, do 1º, 2º e 3º Graus, e, particularmente, do Curso de Pós-Graduação: ao coordenador, Prof. Celestino, aos colegas docentes, discentes e funcionários, pela formação propiciada.

Aos professores: Celso Fernando Favaretto, José Misael Ferreira do Vale e Otto Dana, por suas críticas e sugestões.

Aos colegas, educadores da rede pública de 2º grau, especialmente os professores de filosofia, pelos inúmeros e ricos momentos partilhados.

Aos alunos do segundo grau, que, por suas inquietações, instigaram e possibilitaram a realização deste trabalho.

A UNESP e à CAPES, pelos recursos materiais fornecidos.

Ao Pe. Wilson Lobo, pela confiança depositada, incentivando-me a ingressar como docente de filosofia na rede pública.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
 I - CAPÍTULO - A ESCOLA PÚBLICA DE 2º GRAU E A REINTRO- DUÇÃO DA FILOSOFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	14
1. Considerações Preliminares	14
2. Filosofia e Ensino: o nexso Educação e Instrução	23
2.1. Filosofia via Instituição Escolar	27
3. Concepções sobre Filosofia	30
3.1. Referencial Teórico: Abordagem Epistêmico- Metodológica	35
 II- CAPÍTULO - TESE: ANÁLISE DE TEMAS DO COTIDIANO DOS ALUNOS	46
1. Sondagem de Temas	46
1.1. As Escolhas não são Originais	55
2. Redação sobre o Tema Escolhido	59
2.1. Objetivo e Análise das Redações	62
2.2. Amostra das Redações Sorteadas	65
3. Entrevistas	72
3.1. Transcrição de Entrevistas	74
3.2. Análise das Respostas das Entrevistas	80

III- CAPÍTULO - ANTÍTESE: COTIDIANO X TEXTOS FILOSÓFICOS	86
1. Seleção de Textos	86
2. Tratamento dos Textos	93
3. Estudo dos Textos Selecionados	108
3.1. Interpretação dos Alunos	111
IV - CAPÍTULO - SÍNTESE: AVALIAÇÃO DAS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS	122
1. Redação Final	122
1.1. Comparação das duas Redações	127
2. Entrevista Final	130
3. Avaliação Global do Processo	138
3.1. Considerações Finais	140
ANEXOS	145
CONCLUSÃO	176
BIBLIOGRAFIA	182

RESUMO

A dissertação, "O Ensino de Filosofia no Segundo Grau: abordagem dialética a partir de temas do cotidiano", contém uma proposta de ensino, na qual, apesar de se considerar a totalidade dos problemas que compõem o processo deste grau de ensino, limitou-se àqueles referentes à matéria e à forma como a filosofia tem sido aí abordada.

Tem-se constatado que o tipo de conteúdo selecionado e a metodologia adotada pelos professores contribuem para que os alunos da escola pública do ensino médio, influenciados que são por uma visão "utilitarista" do ensino, assumam uma postura de indiferença ou rejeição, em relação à filosofia. A análise de temas cotidianos tem sido uma das alternativas encontradas pelos docentes, no sentido de enfrentar tais desafios.

Esta pesquisa, ao objetivar o avanço e a sistematização desta alternativa, propõe um tipo de abordagem da filosofia que a torne mais significativa para os alunos e, ao mesmo tempo, garanta a sua especificidade enquanto disciplina. O enfrentamento desta proposta, no entanto, supõe uma reconceituação da filosofia, e, particularmente, do seu ensino no segundo grau.

Tendo, pois, no processo "continuidade/ruptura", formulado por Snyders, o referencial teórico básico, buscou-se, primeiramente, ter como tese os temas do cotidiano dos alunos, por eles percebidos como importantes. Em seguida, como forma de possibilitar a "continuidade", foram escolhidos fragmentos de textos originais dos filósofos, que contemplassem alguns dos problemas filosóficos implícitos nos temas preferidos pelos alunos. Simultaneamente, esses fragmentos, selecionados, contextualizados e introduzidos pelo professor, estabelecem a "ruptura", a antítese do processo. Finalmente, como síntese, obtém-se uma nova concepção dos alunos sobre os problemas estudados: constata-se uma análise mais ampla, causal e lógica daqueles problemas, que passam a ser compreendidos em suas dimensões teórico-práticas e considerados numa totalidade de determinações.

Enfim, salvo melhor juízo da análise dos resultados objetivos, expressos pelos alunos nos procedimentos avaliativos adotados, conclui-se ser viável a referida proposta, sendo possível a generalização daqueles princípios nela contidos, que ultrapassem as determinações nas quais se acha inserida.

SUMMARY

The dissertation, "Instruction of Philosophy in High School: a dialectic approach starting from every day themes", contains a proposal of instruction, in which, though considering the totality of the problems that make up the process of this grade of instruction, limited itself to those referring to the subject and to the form by which philosophy has been approached.

It has proven that the type of contents selected and the methodology adopted by the teachers has contributed to the students of the average public school, influenced by a utilitarian view of instruction, assuming an attitude of indifference or rejection, in relation to philosophy. The analysis of every day themes has been one of the alternatives found by the teachers to confront such challenges.

This research, to objectify the advancement and systemization of this alternative, proposes a type of approach to philosophy that makes it more meaningful to the students and, at the same time, guarantee its specificity as a discipline. The challenge of this proposal, however, supposes a reappraisal of philosophy and particularly, of its instruction in high school.

Having, therefore, in the "continuity/rupture" process, formulated by Snyders, the basic theoretical reference, it looked, first of all to have as a thesis the every day themes the students perceived as important. Then, as a form to enable the "continuity", fragments of original texts of the philosophers were chosen that contemplated some of the philosophical problems implied in the themes preferred by the students. Simultaneously, these fragments, selected, contextualized and introduced by the teacher, establishes the "rupture", the antithesis of the process. Finally, as a synthesis, it obtains a new conception of the students concerning the problems studied: it proves itself a more extensive, casual, and logical analysis of those problems, that come to be understood in its theoretical-practical dimensions, and considered in a totality of determinations.

Finally, save better judgement of the analysis of the objective results expressed by the students in the adopted evaluative procedures, it concludes the referred proposal to be viable, being possible the generalization of these principles in it contained, that exceed the determinations in which is found inserted.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, denominada "O Ensino de Filosofia no Segundo Grau: abordagem dialética a partir de temas do cotidiano", emerge da experiência de trabalho que vem sendo vivenciada como docente da rede pública estadual: trata-se de uma experiência obtida basicamente na sala de aula e continuamente confrontada com as dos colegas, nos encontros a nível de Delegacia de Ensino e nos encontros Estaduais de Filosofia.

As pesquisas realizadas a respeito do Ensino de Filosofia no Segundo Grau, no contexto da Educação Brasileira das duas últimas décadas, incidem mais sobre os fatos históricos que determinaram a exclusão ou a inclusão da disciplina na grade curricular e temas decorrentes, que sobre o tipo de abordagem da filosofia, a qual professores e alunos têm concretizado. Diante disso, houve-se por bem omitir deste trabalho a retomada com maior profundidade dos aspectos históricos acima referidos.

Dando seqüência às investigações voltadas para o estudo de textos e repensando a vertente que prioriza a discussão de temas cotidianos, esta pesquisa procura avançar no

sentido de selecionar textos que possam estar, de alguma forma, vinculados às preocupações dos alunos, expressas nos temas por eles escolhidos, ao mesmo tempo que propõe um tratamento sistemático desses temas, em oposição à forma espontânea como têm normalmente sido estudados.

Limitando-se, então, ao processo ensino-aprendizagem, desenvolvido no âmbito da sala de aula, os problemas básicos constatados, os quais são objetos de investigação, referem-se à metodologia de ensino utilizada pelos professores de filosofia no ensino médio e à questão curricular, no que diz respeito ao conteúdo privilegiado por estes docentes da rede pública do Estado de São Paulo.

Ainda que, estrategicamente, tenha-se delimitado o campo de abrangência desta pesquisa, procurou-se não perder de vista outros determinantes causais relacionados à situação da filosofia no ensino médio, como, por exemplo: a constatação de que, em geral, as licenciaturas em filosofia, paradoxalmente, não se preocupavam muito com a formação pedagógica dos graduandos; o fato de a filosofia ser uma disciplina de caráter opcional; e, mesmo, a concepção pragmática que os alunos trazem em relação à utilidade do ensino médio.

Portanto, diante da complexidade dos elementos que compõem o processo de formação do aluno que chega ao segundo grau, torna-se impróprio argumentar que, da melhoria do ensino de filosofia decorre necessariamente a melhoria do segundo grau como um todo, da mesma forma que seria precipitado concluir pela sua total impotência.



Tendo presente a delimitação feita em relação ao objeto desta pesquisa, evidencia-se melhor o alcance do que se pretende com a sua realização, que é verificar a eficácia de uma proposta metodológica de ensino, que propicie ao professor, após diagnóstico da classe, selecionar e desenvolver um conteúdo filosófico que seja relevante para o aluno de segundo grau e que venha, sistematicamente, possibilitar uma análise crítica e reflexiva da realidade, incentivando-o a assumir uma postura engajada e coerente frente à mesma.

É evidente que o alcance de tais resultados está em parte condicionado pela estrutura e funcionamento do ensino de segundo grau, sendo por isso necessário afirmar, também, que apenas uma mudança na postura metodológica do professor ou uma padronização de procedimentos, tidos como ideais para a seleção de textos, são insuficientes, por si mesmos, para garantir um ensino significativo/reflexivo. Com essa afirmação, não se está buscando diminuir o espaço no qual a proposta poderá interferir, mas evitando atribuir-se a ela uma extensão inadequada. Haja vista que se trata da construção conjunta de uma alternativa metodológica que supõe um processo determinado, e é justamente por estar inserida neste processo que a proposta adquire, dialeticamente, força determinante.

Considerando que é na prática cotidiana, na interação professor-classe-escola, que as opções metodológicas vão-se dando e dialeticamente sendo construídas, esta proposta deve ser entendida como uma alternativa possível e não como "a



proposta"; e, enquanto sugestão, pode ser experienciada pelo professor de filosofia dentro das suas condições reais de trabalho.

A apresentação e discussão dos dados pesquisados seguem a ordem prevista no projeto inicial e revelam os passos dados durante a pesquisa, sendo dividida em quatro capítulos.

No primeiro deles, procurou-se pensar na situação da escola pública de segundo grau, do Estado de São Paulo, num contexto mais amplo, e como a filosofia, quando aí inserida, pode representar uma melhoria na qualidade da formação dos alunos.

No desenvolvimento deste capítulo, após tecerem-se algumas considerações sobre as representações dos alunos em relação à proposta de ensino de segundo grau, tal como se acha implantada na rede, bem como sobre as concepções desses alunos, em relação ao conhecimento, seu valor e utilidade, destacaram-se, de um lado, os problemas decorrentes da relação polêmica entre filosofia e ensino, no sentido de se questionar se é possível ensinar filosofia; de outro lado, considerando-se as dificuldades enfrentadas pelos professores de filosofia na atividade docente, defendeu-se a necessidade de uma reflexão prévia sobre as concepções que têm da filosofia e, em particular, da filosofia no segundo grau.

Nesse sentido, buscou-se referencial teórico sobretudo em autores como Snyders, Gramsci e Paulo Freire, por entender-se que são autores experientes no método dialético,



sendo que suas obras revelam uma postura, onde as dimensões da teoria e da prática são concebidas de forma unitária. Conseqüentemente, apontam para sínteses possíveis de serem vislumbradas a partir de uma concepção de ensino de filosofia, no qual a experiência cotidiana constitui tese e o saber erudito, antítese.

Feita esta contextualização geral, parte-se para a "Análise de temas do cotidiano do aluno", que constitui o segundo capítulo e, a rigor, o início da pesquisa propriamente.

Em razão de que, aos temas da vida cotidiana, privilegiados pelos alunos, serão agregados os conteúdos eruditos de filosofia, procurou-se descobrir os conceitos e princípios relevantes, bem como a estrutura geral de idéias e concepções que esses alunos trazem para a sala de aula. Esse momento da pesquisa constitui "per se" um objetivo importante, mas, no caso, confluyente para o objetivo principal. Esse material fornecerá parâmetros para a avaliação diagnóstica e para a avaliação do desenvolvimento do aluno no decorrer do curso, ou seja, do seu crescimento em termos de domínio conceitual, de capacidade de reflexão e de fundamentação lógica de sua prática como cidadão.

É bom lembrar que os instrumentos utilizados para conhecimento da "visão de mundo" do aluno (escolha de temas por escrito, a redação e a entrevista), não foram concebidos como um momento divorciado das aulas; ao contrário, enquanto exercício de dissertação, foram significativos em si mesmos, além de servirem como motivação para as demais aulas.



O terceiro capítulo contém o momento deliberado da antítese, constituindo-se em lugar específico de confronto entre o saber cotidiano e o saber filosófico. Embora as contradições surjam em qualquer momento do processo, por força mesmo do movimento dialético, aqui há o propósito do professor em elucidar os conflitos percebidos e instigar à percepção de outros, ao situar o tema escolhido em relação à totalidade.

Ao selecionar textos filosóficos que abordem em "continuidade" as preocupações filosóficas expressas pelos alunos, no capítulo anterior, o professor de filosofia exerce sua interferência, sua autonomia, ao mesmo tempo que revela as tendências de sua formação filosófica, pelas transferências que faz. Nesse sentido, o leitor poderá questionar a propriedade ou não dos textos escolhidos e refletir sobre quais textos escolheria, na hipótese de empreender tarefa semelhante.

Trata-se, então, do capítulo central desta dissertação, o momento da abordagem filosófica: os alunos têm contato direto com os fragmentos originais, devidamente contextualizados historicamente, sendo que por eles deverão ser questionados, de forma a sofrerem o processo de "ruptura".

Do confronto estabelecido entre as concepções dos alunos e as concepções expressas nos textos filosóficos introduzidos pelo professor, sobre um determinado assunto, emergem novas concepções, aqui denominadas de sínteses.



No quarto capítulo, busca-se detectar a ocorrência deste movimento, tendo como subsídio básico, a utilização de três instrumentos avaliativos relacionados entre si: as redações, as entrevistas e as respostas escritas dadas pelos alunos às questões propostas durante o estudo dos textos.

Quanto aos objetivos desses instrumentos, que, entre outros, visam à contínua retomada do estudo feito, em seus aspectos essenciais, bem como à percepção das transformações ocorridas, há que se destacar que a redação final tem seus objetivos ampliados, no sentido de possibilitar que os alunos, de uma forma direta, possam avaliar a proposta enquanto tal.

Ainda neste capítulo, existem algumas apreciações específicas, sobre a eficiência ou não deste tipo de abordagem do ensino de filosofia no segundo grau, seja em relação à participação e crescimento dos alunos e do professor/pesquisador, seja em relação ao tratamento dado à filosofia, propriamente dito.

Finalmente, há uma breve conclusão, versando mais sobre o significado e importância desta pesquisa, enquanto experiência de trabalho vivida e possível de ser generalizada, que, retomando, minuciosamente, elementos objetivos que venham dar suporte para um julgamento da mesma, por considerá-los redundantes.

Em última análise, compete ao leitor a tarefa de construir sua posição frente à proposta de ensino aqui relatada, pela análise do seu conjunto ou, o que seria melhor, pela concretização do experimento nela sugerido.



I - CAPÍTULO

A ESCOLA PÚBLICA DE SEGUNDO GRAU E A REINTRODUÇÃO DA FILOSOFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Levando-se em conta a realidade da escola de segundo grau, do Estado de São Paulo, de um modo mais geral, observa-se uma frustração dos cursandos deste nível de escolaridade, quanto às expectativas de vida que têm e as propostas concretizadas pela referida escola. Esse impasse tem sua origem causal nas complexas estruturas sócio-políticas que ainda não conseguiram solucionar e atender às necessidades mais elementares (básicas) do alunado da escola pública, tais como: saúde, alimento e moradia. Dados tão vitais, assim, remetem para o imediato as energias e interesses motivacionais dos educandos. Uma perspectiva concreta, que poderia dar à escola condições de "concorrer", em termos de igualdade, com as necessidades básicas, seria a

já fadada possibilidade de ascensão social através da escalada dos graus de ensino, o que, além de transferir tais aspirações para um futuro bem distante, não tem garantido que tal ascensão se dê.

A alternativa que resta para alguns "espíritos mais ousados" é a alegria de sempre descobrir algo novo no saber já sistematizado, e, a partir daí, buscar criar, para dele participar ativa e conscientemente, tendo-o também como fonte de satisfação estética. As pressões do "pragmatismo", porém, tendem a subtrair desses alunos o gosto pelo saber, conduzindo-os para argumentações do tipo "ganhar no grito", que é a prática da grande maioria, e que o sistema capitalista acaba privilegiando(1). É nesse contexto geral, não muito otimista em relação à busca do saber desinteressado, que as diversas disciplinas estão inseridas e, em particular, a filosofia tentará se firmar, desempenhando seu papel no espaço que lhe cabe ir conquistando(2).

Numa primeira análise, constata-se, de um lado, que os alunos do ensino médio trazem os vícios de um modelo de ensino essencialmente voltado para o quantitativo, privilegiador das ciências "exatas", ensino que motiva, tendo em vista um tipo de vestibular, que está sendo revisto por ser antiquado; numa palavra: são vítimas de uma estrutura mais ampla, que prioriza o reproduzir e não o

(1) Georges SNYDERS, A alegria na escola, p. 20-22. Ao afirmar que a cultura dá satisfação, Snyders lembra este conceito como escândalo: "Escândalo por eu querer ser feliz, no momento em que tantos sofrem ...".

(2) Maria Teresa Penteado CARTOLANO, Filosofia no ensino de segundo grau, p. 13.

criar; e, de outro, observa-se que os professores de filosofia, sem a postura metodológica do educador do segundo grau, tendem a reproduzir uma "didática de terceiro grau": dão maior liberdade disciplinar, ampliam o conceito e o processo de avaliação, preferem as discussões filosóficas às cópias estafantes, etc. Tal prática não se coaduna, evidentemente, com a da maioria dos professores das outras disciplinas e nem reflete a imagem de docente esperada pelos alunos, fazendo com que os professores de filosofia sejam vistos como exceção dentro da norma e, o que em hipótese seria um enriquecimento, pode apresentar consequências negativas quanto aos resultados obtidos, devido à instabilidade do processo.

Do ponto de vista da interferência das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nesse processo, é bom lembrar que a vigência da Lei 5692/71, gradativamente, veio suprimir o ensino de filosofia nas escolas de segundo grau por não ser, esta disciplina, de caráter profissionalizante e não possuir um conteúdo aplicável e prático. Paradoxalmente, esta mesma Lei que instituiu o ensino profissionalizante não subtraiu das escolas o direito de definirem a parte diversificada do currículo, dentro dos quadros da relação de cada Conselho Estadual. Esse direito será, inclusive, ampliado pela Lei 7044/82, ao prever a adaptação do currículo às necessidades regionais e locais. Desta forma, a supressão e a ausência da filosofia, constatada na quase totalidade das escolas, deveu-se tanto à diretriz profissionalizante da 5692/71, quanto à mentalidade



reinante, voltada para um pragmatismo utilitarista, que visa ao capital humano numa profissionalização acelerada, sem mais preocupações com a formação crítica, uma vez que, numa hipótese bastante remota, resguardava-se a possibilidade de que, em algumas regiões, o rol de disciplinas fosse organizado em oposição à diretriz legal.

Com a alteração feita pela lei 7.044/82 sobre a lei 5.692/71, os órgãos regimentais entenderam que os alunos das escolas de segundo grau deveriam ter uma "formação integral". Em 1983, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, (CENP), com a aprovação do Conselho de Planejamento Escolar (CPE/SE), *"recomendava que a Unidades Escolares incluíssem particularmente a filosofia, na parte diversificada do quadro curricular"*(3). Essa recomendação, que, para alguns educadores, deveria ser interpretada como ordem, é que possibilitou timidamente o retorno da filosofia, psicologia e sociologia para a grade curricular, "expulsas" que foram durante a repressão militar. Essa breve reconstituição histórica confirma o papel determinante de uma diretriz legal, sobre a organização da escola dentro da estrutura de ensino vigente. Não é por simples coincidência que muitos educadores só acreditam nas mudanças que vêm "de cima".

O quadro abaixo, entre outros dados, mostra como, na Divisão Regional de Ensino de Marília, tal situação se configura em relação à opção por filosofia no 2º grau.

(3) CENP. Situação da filosofia nas escolas estaduais que mantêm ensino de segundo grau, nos termos do inc. III do art. 7 da del. CEE n. 28/82, p. 1.

QUADRO Nº 01 - ESCOLAS ESTADUAIS DA DRE DE MARÍLIA, QUE MANTÊM FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU, NOS TERMOS DO INC.III.

N.B.: Os números citados ao lado das Unidades Escolares referem-se à quantidade de classes, sendo que todas optaram por duas aulas semanais da disciplina.

D.E. DE ASSIS - Total Escolas: 20 Opção por Filosofia: 03

SÉRIES	(1ª)	(2ª)	(3ª)
"DR. CLYBAS PINTO FERRAZ"	-	8	-
"PROF. ERNANI RODRIGUES"	4	3	-
"PROFª. LOURDES PEREIRA"	3	2	-
D.E. DE GARÇA	Total: 06	Opção: 00	
D.E. DE MARÍLIA	Total: 19	Opção: 09	
"PROF. AMILCARE MATTEI"	-	5	2
"PROF. ANTÔNIO AUGUSTO NETO"	-	2	1
"ANTÔNIO REGINATO"	-	2	2
"PROF. BALTAZAR G. MOREIRA"	-	2	4
"CULTURA E LIBERDADE"	-	3	-
"PROF. DIRCE BELLUZZO DE CAMPOS"	-	2	2
"DONA VITU GIORGI"	-	2	-
"JOSE AMBRÓSIO DOS SANTOS"	-	1	-
"MONSENHOR BICUDO"	-	12	8
D.E. DE OURINHOS	Total: 08	Opção: 00	
D.E. DE PARAGUAÇU PAULISTA	Total: 05	Opção: 00	
D.E. DE S.. CRUZ DO RIO PARDO	Total: 06	Opção: 00	
D.E. DE TUPÃ	Total: 14	Opção: 03	
"ALTINO ARANTES"	1	1	1
"JOÃO RAMALHO"	-	-	1
"PARAPUÃ"	4	-	-
ESCOLAS DA DRE	Total: 78	Opção: 15 = 19,23%	
Fonte: DRE de Marília. Data: 14.05.1991.			

Como se vê, das 78 escolas de segundo grau, existentes na D.R.E., apenas 15 incluíram filosofia em suas grades, ou seja, 19,23%.

Num primeiro momento histórico, portanto, que tem como marco inicial a elaboração da Lei Nº 7044/82, o interesse dos professores de filosofia voltou-se mais para a luta política pela reintrodução da disciplina no segundo grau, que para questões pedagógicas mais específicas. Em torno deste primeiro momento, organizou-se um amplo movimento no sentido de conscientizar as autoridades educacionais, responsáveis pela legislação, os políticos e demais educadores, quanto aos objetivos gerais e à importância da filosofia na "formação integral" do adolescente: fortaleceram-se as associações, surgiram estudos sobre a viabilidade de se tornar ou não obrigatória a presença da filosofia no ensino médio e pesquisas sobre o número de escolas que haviam optado ou não pela introdução da mesma. Este movimento arrefeceu, antes mesmo de ter conquistado plenamente seus objetivos; no entanto, recentemente, algumas de suas reivindicações estão sendo parcialmente atingidas, seja pelo projeto de "Escola Padrão", que introduz a filosofia e mais uma disciplina (sociologia ou psicologia) como obrigatórias, seja, semelhantemente, pela intenção da futura L.D.B., ainda em discussão, de introduzir como obrigatórias estas três disciplinas.

Ao mesmo tempo que a filosofia vai sendo reintroduzida e consegue algum espaço de atuação, surge de forma mais nítida um segundo momento de preocupação: o pedagógico. Os



professores de filosofia, mesmo os licenciados na disciplina, entre tantos desafios, como o de encontrarem dificuldades até em se identificarem como educadores, encontram-se prejudicados, também, quanto aos métodos de ensino e ao tipo de conteúdo filosófico que melhor concorreria para a efetivação dos objetivos propostos para a disciplina no segundo grau.

Sem uma formação pedagógica que objetivasse este nível de escolaridade (alguns professores sequer haviam sonhado lecionar a disciplina, pelo simples fato de que ela inexistia), os docentes de filosofia têm navegado do espontaneísmo didático-pedagógico aos tradicionais e anacrônicos ditados e cópias de conteúdos históricos. Ora, não é que os professores assim queiram oscilar, mas esses procedimentos ocorrem como tentativas "empíricas" de no mínimo conquistar o interesse do aluno; se não se consegue refletir filosoficamente sobre a realidade, que ao menos o aluno venha a conhecer algo sobre os filósofos clássicos.

Nielsen Neto caracterizou essas duas posturas extremas, a "espontaneísta" e a "tradicional", adotadas pelos professores de filosofia no desenvolvimento das aulas e na escolha dos conteúdos, da seguinte forma: *"A preocupação em dar ao aluno visão crítica tem deturpado o trabalho docente. Há professores que, desde a reintrodução da disciplina no currículo, têm-se dedicado apenas ao trabalho de recortar jornais com seus alunos"* e, referindo-se ao antigo secundário, o autor diz: *"O professor ensinava o "corpus" filosófico revelado através da história da filosofia, sem,*

no entanto, preocupar-se em ensinar a pesquisa em filosofia. Nada de estimular o gosto pelo lúdico, pela imaginação criadora, pelo prazer intelectual. O professor ministrava suas aulas sem levar em conta as necessidades dos alunos (...) Triste verbalismo ainda presente em nossas escolas"(4).

Tendo presente a problemática do ensino de filosofia, na perspectiva aqui adotada, dois agentes destacam-se como protagonistas desse processo - alunos e professores - e enquanto tais assumem, inegavelmente, importante papel no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, na busca de superação de preconceitos, amadorismos e ideologias que obstaculizam a aquisição de um "*estilo reflexivo*"(5).

Vista com bons olhos por uns, mas como "*matéria de contestação*" por outros (depoimento de um diretor de escola que mantém desenho geométrico e não fez opção por filosofia), nem todas as Unidades Escolares de segundo grau, teoricamente através do seu Conselho de Escola, optaram pelo ensino de filosofia. Não só questões ideológicas, mas também interesses pessoais, como a disputa por um maior número de aulas, determinaram e ainda determinam a sua inclusão ou exclusão da grade curricular.

Conscientes, em sua maioria, de que a filosofia não "salvaria" o ensino público estadual, os professores de filosofia iniciam, no entanto, um grande desafio: despertar

(4) Henrique Nielsen NETO (org.), O ensino da filosofia no 2º grau, p. 14 e 54.

(5) CENP, Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2º grau - segunda versão, p. 10.

para a reflexão filosófica uma geração herdeira de um modelo automatizado de ensino. Meio aos trancos e barrancos, sem formação pedagógica específica (só recentemente as licenciaturas em filosofia estão se colocando a questão), esses profissionais buscavam caminhos de acerto ao confrontarem a própria experiência com a dos colegas, momentos esses promovidos sobretudo pelos órgãos CENP/AFESP/SEAF-SP, nos encontros estaduais de filosofia. Esta é um pouco a situação da "*frágil filosofia*", lembrando a expressão de Sérgio Cardoso(6).

Permeado de "sucessos" e "fracassos", o ensino de filosofia parece ganhar seu campo de atuação. Para quem, não raras vezes, fora "bode expiatório" de uma situação estruturada em termos de fracasso, torna-se representativo ver o frágil ganhar consistência. A esse respeito cabe observar que, diante da primeira dificuldade apresentada pelo professor de filosofia na unidade escolar, é comum pensar-se em substituir a disciplina e não em administrar o conflito, como se faz em relação às disciplinas do núcleo comum.

Não é só a filosofia que tem crescido em termos qualitativos, outras disciplinas passam por uma séria reestruturação, representada pelas "propostas curriculares", formuladas pela CENP a partir de 1985. O estudo de textos, por exemplo, surge como trabalho significativo, enquanto opção metodológica que possibilita aguçar a interpretação e a reavivar a capacidade de redação. "*Partimos do princípio*

(6) Henrique Nielsen NETO (org.), op. cit., p. 67-77.



de que o contato com os textos originais dos filósofos deve ser a base do trabalho desenvolvido nas aulas de filosofia"(7).

A antiga questão da relação matéria e forma também se coloca aqui, ou seja, até que ponto é possível trabalhar um conteúdo transformador com uma metodologia tradicional? Urge caminhar no sentido de se prover textos adequados à capacidade dos alunos, que respondam às suas inquietações e que venham a ser trabalhados com métodos produtivos.

2. FILOSOFIA E ENSINO: O NEXO EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO

A presença da filosofia no ensino médio, como está implícito no bojo desse enunciado, faz emergir uma outra questão, a das relações, não tão pacíficas, entre filosofia e ensino. No contexto dessa relação, a filosofia encontra-se circunscrita enquanto disciplina a ser ensinada por um determinado professor a um aluno específico. Essa discussão se faz necessária, aqui, devido ao grande número de docentes que, de uma forma ou de outra, têm assumido como princípio aquele adágio kantiano que reza o seguinte: "*Não se ensina filosofia, mas filosofar*"(8).

A abordagem dessa problemática, a filosofia enquanto disciplina a ser ensinada, pode ter início pela constatação de que a filosofia encontra-se aí reduzida a uma matéria de ensino, a uma disciplina entre as demais do segundo grau. A

(7) Marilena CHAUí et al, Primeira filosofia, p. 7.

(8) Apud CENP, Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2º grau - segunda versão, p. 20.

filosofia possui, de fato, um conteúdo objetivo suscetível de ser ensinado: a sua história, os métodos filosóficos, as diversas correntes com terminologias próprias, enfim, toda obra filosófica produzida e sistematizada em textos. Concebendo-se nesse contexto ensinar como se fosse exclusivamente transmitir conhecimentos, pode-se chegar à afirmação equivocada e reducionista de que basta aos alunos conhecerem filosofia como mera erudição. Em tal prática educativa, a filosofia passa a ser unilateralmente conceituada como a busca do saber sobre si mesma, como se possível fosse a sua existência sem a participação do homem que filosofa.

Neste sentido, Franklin afirma: *"A filosofia, como as demais áreas do Saber, tem a sua história, os seus métodos e o seu acervo conceitual. Entretanto, se em nenhuma das disciplinas que constituem o currículo de segundo grau, o aprendizado pode restringir-se apenas à memorização dos resultados e ao acúmulo mecânico de dados, na Filosofia ainda menos"*(9).

Gramsci, por sua vez, a respeito do dualismo existente entre educação e instrução diz: *"No es completamente exacto afirmar que la instrucción no es también educación: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un error grave de la pedagogía idealista, y ya empiezan a resentirse los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación se requeriría que el discente fuera una mera pasividad, in*

(9) CENP, Textos filosóficos, p. 12.



'recipiente mecanico' de nociones abstractas, lo que es absurdo y, por lo demás, negado 'abstractamente' por los que sustentan la pura educatividad precisamente contra la mera instrucción mecanicista"(10).

A separação rigorosa destes dois conceitos só faz sentido durante o planejamento, quando o professor, estrategicamente, está preparando e prevendo as atividades a serem dadas. Neste momento, o professor pensa conteúdos que poderão, com maior ou menor eficiência, atingir os objetivos educacionais propostos pela escola ou mesmo por sua disciplina.

O dualismo em questão tende a subtrair do conteúdo sua tarefa mediadora, seu papel de formador de consciências, como se ele fosse neutro e intrinsecamente destituído de valor. De outro lado, e este caracteriza a tendência e a prática mais usuais, podem perder-se de vista os fins e os professores correm o risco de trabalhar "conteúdos instrucionais" fragmentados entre si, sem terem presente a relação de importância que possuem ou não com o objetivo geral.

A instrução, que está ligada ao conteúdo, é importante porque oferece dados, em quantidade e qualidade, que possibilitam ao educando questionar as afirmações do senso comum e a fundamentar positivamente sua reflexão e sua postura de cidadão. Nesta forma de compreensão, a instrução seria composta pelo conjunto de conhecimentos sistemáticos que circundam o homem, como algo extrínseco; já a educação

(10) Antônio GRAMSCI, La alternativa pedagógica, p. 194.



seria o componente interior, já assimilado durante sua vida cotidiana e que fundamenta espontaneamente suas opções presentes, das mais simples até as mais complexas.

Essa distinção teórica, no entanto, serve para chamar atenção sobre os limites da interferência exercida pela escola na formação do cidadão. Ao objetivar-se, por exemplo, num plano de ensino de filosofia, a formação de cidadãos conscientes e críticos, alguns determinantes históricos devem ser considerados. A começar pela reflexão de que a cosmovisão de uma pessoa é formada por elementos culturais profundos, por arquétipos inconscientemente apreendidos, de tal modo que, nem sempre a instrução, entendida como mera informação, ou mesmo a educação promovida pela escola, tomadas isoladamente, são capazes de transformar o nível de consciência de um sujeito.

Os dados filosóficos e científicos, por mais claros e logicamente apresentados, nem sempre são suficientes, por si mesmos, para convencer a ponto de mudar a postura teórico-prática do cidadão. É o caso específico do eleitor honesto que insiste em eleger o político corrupto. Por trás desse paradoxo, há toda uma experiência, ideologicamente vivida e brutalmente assimilada na luta cotidiana pela sobrevivência, que impede a percepção e aceitação de princípios que extrapolem à concepção comum. Ora, se possível fosse organizar uma escola tendo em vista apenas a instrução, esta escola não educaria? Por certo educaria, mas dentro dos limites impostos pelos pressupostos da teoria pedagógica adotada. Outra coisa seria conceber e organizar a escola,

tendo como pressuposto pedagógico o nexu entre instrução e educação e onde, intencionalmente, seja colocado como objetivo principal a formação de pessoas críticas e criativas.

2.1. FILOSOFIA VIA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Descartada a viabilidade e mesmo a possibilidade de apenas transmitir conhecimentos sobre filosofia no ensino médio, permanece a polêmica que reside no fato de ser ou não possível ensinar filosofia, entendida como atividade perspicaz e rigorosa do pensamento sobre a realidade, via escola pública de segundo grau.

Essa discussão nos remete para uma instância anterior, mais causal e não bem resolvida: a diáspora existente entre a filosofia intrinsecamente vinculada às instituições universitárias e a filosofia gerada de forma livre, autônoma e independente, de modo a pairar sobre tais condicionantes, transpondo-os e relativizando-os.

Foucault, respondendo sobre ideologia e repressão, diz: *"Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso"*(11). Aceitar a premissa de que o viés inevitável de toda instituição reside na prepotência

(11) Michel FOUCAULT, Microfísica do poder, p. 8.



que esse órgão adquire em função de sua auto-manutenção, implica reconhecer que a escola, enquanto instituição, não está isenta desta tendência. Aliás, os destinatários dos serviços prestados pela instituição escolar, não raro, são estritamente considerados como objetos que devem amoldar-se ao sistema regimental da instituição, a ela submeter-se e até demonstrar gratidão pelos benefícios "gratuitamente" oferecidos. Eis o argumento: "Os alunos passam, a escola continua". Cientes da transitoriedade de sua permanência, professores também assimilam tal sofisma: "A instituição não passará, mas os professores passarão". Obviamente, a ideologia da perpetuidade institucional se esvai, pelo simples fato de que sua existência está diretamente condicionada à contínua presença de funcionários e usuários dos serviços por ela prestados. Ainda assim, persiste a onipotência institucional como forma de manter os súditos na impotência. Ora, se a filosofia não combina bem com as diretrizes institucionais, como ensinar filosofia via instituição escolar?

Na perspectiva cartesiana vê-se "... a idéia de que a constituição da verdadeira filosofia é condicionada à ruptura com a instituição e a prática professoral - espaço onde triunfam a memória e o pré-conceito. Obra solitária da razão natural, a filosofia se constitui necessariamente fora dos muros sombrios da escola, desqualificando o trato técnico-professoral dos textos antigos contra a tradição

nascente da Filologia, para Descartes, o único texto da Filosofia é o grande livro do Mundo"(12).

Nietzsche, em *Considerações Extemporâneas* (1886), escreve o seguinte a respeito deste assunto: "*Primeiramente: o Estado escolhe para si seus servidores filósofos e, aliás, tantos quantos precisa para seus estabelecimentos; (...) Em segundo lugar: ele força aqueles que escolheu para si à estadia em um determinado lugar, entre determinados homens, para uma determinada atividade; devem instruir todo jovem acadêmico que tiver disposição para isso, e aliás em horas fixas. Pergunta: pode propriamente um filósofo de boa consciência, comprometer-se a ter diariamente algo para ensinar? (...) E se ele sentisse um dia: hoje não consigo pensar nada, não me ocorre nada que preste - e apesar disso teria de se apresentar e parecer pensar*"(13).

Para contrapor tais observações, convém evocar a história biográfica desses filósofos e citar alguns paradoxos: Descartes teve sua formação básica no colégio dos jesuítas de La Flèche, adquirindo aí o hábito das meditações; Nietzsche, além de bom aluno, foi professor em Bâle. Não se trata aqui de, incondicionalmente, querer negar a propriedade das críticas feitas às instituições, enquanto cerceadoras da atividade filosófica, mas de ressaltar o vínculo inicialmente existente entre as instituições e a formação dos filósofos citados, vínculo este que em certa medida possibilitou a percepção da tirania institucional.

(12) Apud Bento PRADO JÚNIOR, *Profissão: filósofo*, p. 19.

(13) Ibid., p. 21-22.



Voltando ao contexto histórico do Brasil, é reconhecidamente inegável a importância da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, como forma de superar o autodidatismo e instituir o rigor metodológico. *"Aqui, a instalação da escola precede e condiciona o exercício do pensamento - ela tornou possível a passagem do puro consumo da filosofia a um esboço de produção"*(14).

Se a instituição escolar na sociedade brasileira constitui "locus" privilegiado de produção e transmissão de conhecimentos, a filosofia pode ser aí sistematicamente gestada, mas não deve aí ser detida, sob pena de se descaracterizar enquanto em busca do saber, no amplo sentido de sua definição etimológica.

3. CONCEPÇÕES SOBRE FILOSOFIA

Em filosofia a questão conceitual ocupa lugar de destaque. Essa discussão surge da possibilidade e necessidade de comunicação autêntica dos homens entre si, mediados pelo mundo.

Enquanto "animal symbolicum" o homem é capaz de comunicar-se com o mundo pelas representações que cria. A mútua capacidade de entendimento dos símbolos lingüísticos, utilizados entre dois interlocutores, determina o maior ou

(14) Bento PRADO JÚNIOR, op. cit. p. 24.



menor nível de compreensão entre eles, sejam provenientes de uma mesma cultura ou de culturas totalmente diversas(15).

Sócrates, ao fazer oposição aos sofistas, insiste na precisão conceitual, levando seu interlocutor a explicitar o que entende por determinado termo: "virtude", por exemplo. No caso, a superação da ambigüidade dos conceitos serve para desmascarar os sofistas e, em última análise, para restabelecer a possibilidade de comunicação autêntica.

Conceituar filosofia também constitui tarefa polêmica. Husserl afirma: *"O que pretendo sob o título de filosofia, como fim e campo das minhas elaborações, sei-o, naturalmente. E contudo não o sei (...) Qual o pensador para quem, na sua vida de filósofo, a filosofia deixou de ser um enigma? (...) Só os pensadores secundários que, na verdade, não se podem chamar filósofos, estão contentes com as suas definições"*(16).

A filosofia tende sempre a escapular dos paradigmas conceituais aos quais tem-se procurado delimitá-la, na medida em que tais definições não dão conta da amplitude de seu objeto de interesse, normalmente pela redução de seu campo de reflexão a um aspecto privilegiado por um determinado filósofo ou corrente.

(15) Cassirer ERNST, Antropologia filosófica, p. 51, questiona os grandes pensadores que definiram o homem como animal racional: "Razão é um termo muito pouco adequado para abranger as formas de vida cultural do homem em toda sua riqueza e variedade (...) em lugar de definir o homem como um *animal rationale*, deveríamos defini-lo como um *animal symbolicum*".

(16) Apud Maria Lúcia de Arruda ARANHA et al, Filosofando, p. 42.

Nem por isso, os filósofos omitem-se de formular suas definições. Kosik, em "Dialética do Concreto", elabora uma reflexão da qual o conceito de filosofia embutido nesta pesquisa aproxima-se, de certa forma, ao criticar a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente.

Segundo ele, tais fatores colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão profunda das coisas e da realidade; e, ao afirmar categoricamente que "*Se a aparência fenomênica e a essências das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis*", busca uma concepção da filosofia que tenha como finalidade desvelar os fenômenos da realidade. Ele mesmo diz literalmente: "*Nesse sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta das coisas, a descobrir o modo de ser do existente*"(17).

Do ponto de vista do ensino da filosofia, existe, inclusive, a discussão sobre o momento adequado e a viabilidade de se conceituar filosofia na disciplina de Introdução à Filosofia, nas graduações, bem como nos programas dirigidos ao ensino médio.

Na prática de ensino de filosofia no segundo grau, muitos professores preferem não iniciar o programa da disciplina pela definição do que é filosofia, alegando ser esta uma postura imprópria por ser demasiadamente diretiva, na medida em que qualquer delimitação, considerando-se a

(17) Karel KOSIK, Dialética do concreto, p. 13 e 14.



infinidade de concepções sobre o assunto, será sempre parcial. Seria mais produtivo ir criando expectativas e, ao invés de "doar" conceitos acabados, de assimilação duvidosa, preocupar-se em fazer filosofia com o aluno. Desta forma, ele iria formulando seu próprio conceito de filosofia, ou mesmo reconhecendo-se incapaz de delimitá-la em conceito algum.

Numa outra direção, Toulmin afirma: "*Cada uno de nosotros piensa sus propios pensamientos; pero los conceptos los compartimos con nuestros semejantes. En efecto, de lo que creemos somos responsables como individuos; pero el lenguaje en que se articulan nuestras creencias son propiedad pública. Para comprender qué son los conceptos y qué papel desempeñan en nuestra vida debemos considerar la relación central entre nuestros pensamientos y creencias, que son personales o individuales, y nuestra herencia lingüística y conceptual, que es colectiva*"(18).

Quando o aluno interroga, e freqüentemente, sobre o que é filosofia, não estaria ele tentando obter do professor alguns referenciais comuns entre ele e o professor, que lhe permitam uma compreensão inicial do assunto? Neste sentido, não constitui, do ponto de vista da assimilação, prejuízo para o aluno o fato de se tentar estabelecer a ponte entre o que o aluno já sabe e o assunto novo a ser conhecido. Ao contrário, o fato de situar o aluno conceitualmente, ainda que de maneira genérica e provisória, pode possibilitar sua entrada no "mundo da filosofia". De outro lado, todo

(18) Stephen TOULMIN, La comprensión humana, p. 49.



professor, além de carregar as características de sua formação acadêmica, conta com um tempo curto para trabalhar a disciplina(19). Diante disso, faz-se necessário um recorte na tradição filosófica. Ora, se o fato de iniciar um programa conceituando filosofia pode criar no aluno uma visão limitada da disciplina, eleger um recorte como sendo "a filosofia", sem estabelecer sua relação com os aspectos possíveis de serem estudados, mas não abordados em função da seleção feita, pode igualmente criar a impressão de que a filosofia se reduz ao enfoque dado durante o estudo realizado. Daí, a importância de se falar em "*filosofias*", como defende Celso Fernando Favaretto(20).

Postura mais arriscada seria organizar um programa, centrado em conceituações puramente descritivas sobre os métodos, as correntes filosóficas e aí por diante, contrariando mesmo o princípio epistemológico da construção dos conceitos pelos alunos, princípio este, que sob o prisma aqui adotado, passa por uma relação substantiva entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido.

Do ponto de vista da formação dos alunos, na perspectiva desta pesquisa, é indiferente que se busque conceituar filosofia no início ou no final do curso, desde que se o faça e com os devidos cuidados; já da parte dos

(19) CENP, Situação da filosofia nas escolas estaduais que mantêm ensino de segundo grau, nos termos do inc.III do art. 7 da del. CEE n.29/82, p. 6. Conforme quadro sinótico do Estado de São Paulo, maior número de escolas optou por apenas um ano de filosofia na terceira série (40,4%), seguido pela opção nas segundas e terceiras séries (23,9), sendo que em ambos os casos havia duas horas-aulas semanais.
(20) Apud CENP, Subsídios para a reformulação da proposta curricular de filosofia - 2º grau, p. 31.

docentes é fundamental que haja uma reflexão "a priori" sobre o que tem-se entendido por filosofia e filosofia no ensino médio.

Não se trata de encontrar, entre as existentes, a formulação mais completa e definitiva, mas de se colocar a questão e buscar justificar o porquê de um determinado recorte, condicionado evidentemente pelas características dos alunos, do professor e pelas diretrizes formuladas pelo Estado, ao "prever" a inserção dessa disciplina na grade curricular.

Nesse sentido, ainda que provisória e circunstancialmente, tem-se entendido por filosofia a ação perspicaz do pensamento humano, situado historicamente, sobre o universo e si mesmo, na busca da compreensão profunda dos fenômenos perceptíveis, em suas dimensões teórico-práticas.

3.1. REFERENCIAL TEÓRICO: ABORDAGEM EPISTEMICO-METODOLÓGICA

No exercício de elaboração do referencial teórico que devia fundamentar os passos a serem dados durante esta pesquisa, deparou-se com duas concepções antagônicas, relacionadas ao dualismo teoria e prática, a saber: quando a teoria submete incondicionalmente a prática, a pesquisa pode ficar de tal forma vestida por uma "camisa de força", a ponto de ser possível até "prever" antecipadamente seus resultados; na hipótese contrária, quando a prática despreza

a teoria, o trabalho realizado poderá reduzir-se a um simples "relato de experiência", sem nenhuma possibilidade de generalização e onde, pretensamente, o pesquisador acredita estar imunizado de qualquer influência teórica. Por um processo de síntese procurou-se superar tal dicotomia.

A formulação de uma proposta que objetive a melhoria da qualidade do ensino de filosofia no segundo grau é certamente precedida por alguns determinantes. No caso desta pesquisa, há que se considerar fundamentalmente a seguinte determinação quantitativa: Entre os poucos alunos da escola pública que conseguem chegar ao segundo grau, para a maioria deles a disciplina filosofia constituirá oportunidade única em suas vidas, de contato sistemático com a matéria: poucos irão cursar uma faculdade e menos ainda optarão por uma graduação em filosofia. Daí, o desafio em se pensar num programa que integre teoria e prática, que de um lado transponha a especulação vazia e, de outro, não seja atropelado pelas circunstâncias da vida cotidiana, a ponto de perder-se em reflexões do senso comum.

Através do que denominou-se como subtítulo desta pesquisa: "abordagem dialética a partir de temas do cotidiano", objetiva-se um tratamento do conteúdo filosófico a ser estudado, onde haja, como princípio norteador, a consideração simultânea de temas significativos para os alunos, em confronto com textos filosóficos previamente selecionados, buscando-se, com esta postura, obter a formação de um conceito sobre os assuntos escolhidos e sobre as temáticas filosóficas neles implícitas, que se aproxime



de um "concreto pensado". Trata-se de superar a percepção do assunto estudado como totalidade vazia, própria do que se tem chamado de uma análise de senso comum.

Segundo Carlos Nelson Coutinho, "*... a dialética não pensa o todo negando as partes, nem as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes como a união entre elas*"(21).

O próprio Engels, no Anti-Dübring, afirma: "*A dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento; suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência*"(22).

Buscando seguir a direção apontada, tanto o fenômeno "drogas" como o fenômeno "política" e suas respectivas partes são analisados, tendo em vista o geral, ou seja, como se relacionam com a totalidade dos fatos que compõem a realidade, e, em contrapartida, no bojo da síntese geral obtida, espera-se encontrar determinações diferentes, atingindo-se a unidade na diversidade. Em tal postura, não há a pretensão de apreender toda a realidade pelo conhecimento, mesmo porque, este é tido como um elemento constitutivo daquela. Busca-se, isto sim, um modo de apreender a realidade em sua forma mais verossímil possível.

Ademais, "*Para o materialismo dialético, o conhecimento não é uma operação pela qual o espírito 'interpretaria' os dados dos sentidos, mas um processo complexo pelo qual se*

(21) Apud Leandro KONDER, *O que é dialética?*, p. 46.

(22) Apud Georges POLITZER, *Princípios fundamentais de filosofia*, p. 28.

constitui reflexo, cada vez mais exato, da realidade, no cérebro do homem. Sabemos que esse processo inclui dois graus qualitativamente distintos: o grau sensível e o racional, ou, ainda, a prática e a teoria. Vimos, também, que a prática é o ponto de partida necessário da teoria, a fonte do conhecimento, e que ela é, além disso, o critério da verdade. Assim, portanto, toda teoria deve retornar à prática (...) primeiro porque a teoria é, precisamente, feita para a prática; ela não se elabora para satisfazer a vã curiosidade do diletante (...) segundo, porque, uma vez que o real é movimento, mudança incessante, a teoria que procura bastar-se a si mesma esteriliza-se e não passa de um dogma morto ..."(23).

Em se tratando de uma possível diretriz epistemológica, tanto o empirismo que limita o conhecimento às sensações, como o racionalismo idealista, que tende para o inatismo, são aqui rejeitados: os primeiros, por conduzirem ao praticismo e os segundos, ao dogmatismo. O ceticismo é também aqui negado, na medida em que se concebe o homem como potencialmente capaz de conhecer o mundo. Ao mesmo tempo que o homem é considerado enquanto sujeito cognoscente, ele encontra-se historicamente situado, fato que simultânea e paradoxalmente o torna um ente determinado e determinante. Diante disso, sua representação do mundo será tanto mais adequada e determinante, quanto melhor conseguir compreendê-lo em sua dinâmica teórico-prática.

(23) Georges POLITZER, op. cit., p. 164.



Politzer diz ainda: "*A concepção marxista do conhecimento nos permite refutar a idéia falsa, segundo a qual, para sermos 'imparciais', 'objetivos', para conhecermos a verdade em si mesma, é preciso que nos mantenhamos afastados da prática*"(24).

Sem dúvida, uma das diretrizes teóricas que inspira o tipo de investigação empreendida neste trabalho e que, de certa forma, aponta para uma redefinição do ensino de filosofia no segundo grau, é aquela formulada por Marx em uma de suas teses contra Feuerbach, que diz: "*Os filósofos simplesmente interpretaram o mundo de maneira diferente; trata-se de transformá-lo*".

No entanto, o núcleo central que orienta os procedimentos aqui adotados estão melhor explicitados em Snyders, nas considerações que faz sobre o processo "continuidade/ruptura", existente na relação entre a cultura primeira e a cultura elaborada.

Expressando de uma forma mais direta, abordar dialeticamente o ensino de filosofia no segundo grau, a partir de temas do cotidiano, significa aqui selecionar e trabalhar um conteúdo que seja relevante para o aluno, ou seja, um conteúdo que diga respeito às suas condições existenciais e com o qual tenha afinidade e interesse imediatos. É bom destacar que esta é uma questão curricular que não pretende "ficar" naquilo que o aluno já sabe ou experienciou. Isto é apenas um ponto de partida. Está-se, portanto, pensando currículo em seu sentido amplo, que

(24) Ibid., p. 165.



transcende o intraescolar, de tal forma que o aluno sinta, no "conteúdo programático" a ser discutido, algo que é uma "continuidade" de sua realidade vivida, que seja tema de seu cotidiano(25). A partir desses temas, são introduzidos um conteúdo erudito de filosofia que amplia e esclarece, ou aprofunda a compreensão dos temas privilegiados pelos alunos e relacionados ao seu cotidiano. Trata-se, pois, de uma "ruptura" com a experiência do aluno.

Do confronto dialético entre a cultura do aluno e a cultura elaborada, espera-se obter como síntese um conceito e uma prática que expressem a continuidade do que ele sabia, mas que necessariamente fez rupturas ao se deparar com o saber elaborado: *"A relação que não cessei de evocar entre cultura primeira e cultura elaborada é uma síntese complexa de continuidade e ruptura, onde nenhum dos dois elementos se anula, engole o outro: continuidade das mesmas satisfações procuradas, rupturas indispensáveis para estabelecer as satisfações com a firmeza que escapava inicialmente"*(26).

É necessário, ainda, fazer aqui uma breve discussão sobre a cotidianidade, uma vez que nesta pesquisa busca-se trabalhar sistematicamente temas cotidianos que, de certa forma, têm sido tratados de modo espontâneo pelos professores de filosofia. De um prisma amplo, tem-se como princípio o seguinte: ao mesmo tempo que não se trata de ficar preso nas representações comuns, não se tem preconceito delas. Haja vista que: *"A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção,*

(25) Georges SNYDERS, op. cit., p. 87-97.

(26) Ibid., p. 87.



qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "insubstancial" que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente"(27).

Uma coisa é considerar o cotidiano como simples invocação, ou tendo-o como um mal necessário, e outra, bem diferente, é valorizá-lo como instância da vida do homem inteiro. No decorrer deste trabalho procurou-se aproximação da segunda hipótese. Pois é na vida cotidiana que a pessoa se revela, exerce seu papel de cidadã, diz de qual lado está ou em quais valores acredita de fato; é na vida cotidiana que o homem se realiza ou se frustra. A tão propalada consciência crítica perde sua razão de ser se a ela não estão conectados compromissos coerentemente assumidos no cotidiano.

Obviamente, o professor de filosofia no segundo grau, por força mesmo das circunstâncias, não irá conceber a vida cotidiana (prática) e o conhecimento elaborado (teórico), como instâncias duais, na exata medida em que as circunstâncias da vida comum se relacionam dialeticamente com o saber elaborado e, enquanto tais, compõem a vida concreta, entendida como "síntese de múltiplas determinações".

(27) Agnes HELLER, O cotidiano e a história, p. 17.



Por esta perspectiva, há que se considerar o aluno como um sujeito historicamente situado: traz consigo as determinações e possibilidades impostas pela sociedade capitalista, pelo trabalho produtivo, preocupando-se com a própria realização, e, ainda, escolhe e se posiciona politicamente; ao mesmo tempo que passa por uma escola "fraca", recebe, paradoxalmente, informações sobre as descobertas científicas mais recentes; enfim, trata-se de um aluno real, para o qual a escola não é a única preocupação. Longe de ser uma "tabula rasa", totalmente disponível para a escola nele imprimir o saber elaborado, possui muitos outros interesses imediatos que inflacionam sua mente, interesses que, se não forem considerados nos conteúdos escolares como ponto de partida, poderão impedir que o aluno rompa com a barreira ideológica e, conseqüentemente, faça uma leitura mais globalizante, causal e adequada do mundo.

Dentro deste contexto, insistir numa filosofia meramente especulativa, que não coloque também questões práticas, é corroborar afirmações do tipo: *"Não cabe à Filosofia 'resolver', e sim unicamente sugerir questões e propor problemas, fazer perguntas cujas respostas não têm maior interesse, e com o fim unicamente de estimular a reflexão, aguçar a 'curiosidade'"*(28).

Mesmo que alguns filósofos assumam tais concepções como forma de oporem-se ao utilitarismo pragmatista, ou como forma de recusa em dar respostas precipitadas e definitivas,

(28) Caio PRADO JR, O que é filosofia, p. 6. O trecho citado faz parte de uma série de concepções sobre filosofia das quais o autor discorda.



e mesmo que a história da filosofia possa em alguns momentos confirmar tais pressupostos, eles não são de todo verdadeiros e, por isso, não podem nortear o ensino de filosofia. De fato, essa concepção filosófica se aproxima muito mais de um absentismo, ou da suposta neutralidade preconizada por Comte, do que da almejada postura filosófica pura.

É inegável que, no contexto da formação da grade curricular de segundo grau, as disciplinas são colocados com um sentido teleológico. Ignorar este direcionamento prévio, ao qual a filosofia encontra-se submetida, significa desprezar o conjunto de diretrizes que, bem ou mal, viabilizam o processo ensino-aprendizagem. Ora, da filosofia espera-se que contribua para a formação do cidadão crítico e participante.

No presente trabalho a filosofia é também concebida como capaz de estimular a reflexão crítica, é considerada como possuidora de grande potencial conscientizador. Mas não fica aí, no nível da "ginástica intelectual". Ao assumir o pressuposto marxista da inseparabilidade entre teoria e prática, busca-se ir além do estágio denominado "consciência filosófica", mesmo porque este estágio só se manifesta com transparência e autenticidade na prática.

O desenvolvimento dessa questão permite que se amplie, um pouco mais, o referencial teórico traçado até aqui, pela citação de autores correlatos.

No sentido apontado, a tradicional oposição entre "consciência comum" e "consciência filosófica", entendidas



como excludentes, passam a ser entendidas como tese e antítese e recebem o terceiro elemento, a síntese, denominada por Gadotti: "*consciência de classe*"(29).

Se se trata de um processo dialético, os elementos da consciência comum não serão incondicionalmente negados. A este respeito, Paulo Freire constitui expressivo exemplo: ao mesmo tempo que percebe elementos de alienação presentes na cultura popular, julgando-a, portanto, suscetível de conscientização, toma como ponto de partida (temas eixos) elementos desta própria cultura, e, o que é mais importante, após tentar com o grupo elucidar as contradições aí presentes à luz da reflexão sistemática, retorna-se à situação anterior como "locus" a ser transformado(30).

Desta forma, a "consciência filosófica" também tem importância relativa, ou seja, seu valor reside no fato de ser antítese do processo. Não é mais compreendida como ponto terminal, local de chegada com função em si mesma.

Gramsci, referindo-se ao ensino de filosofia, também se coloca o problema da continuidade entre o que o aluno já conhece e o conhecimento filosófico, ao dizer o seguinte: "*En la enseñanza de la filosofía dirigida no a informar históricamente al discente sobre el desenvolvimiento de la filosofía pasada, sino a formarlo culturalmente, a ayudarlo a elaborar críticamente el propio pensamiento para participar de en una comunidade ideológica y cultural, es necesario partir de lo que el discente ya conoce, de su experiencia filosófica (después de haberle mostrado*

(29) Moacir GADOTTI, Educação e compromisso, p. 25-32.

(30) Paulo FREIRE, Pedagogia do oprimido, p. 89-143.

precisamente que tiene tal experiencia, que es 'filósofo' sin saberlo). Y puesto que se presupone una cierta media intelectual y cultural de discentes, que verosíblemente no han tenido todavía más que informaciones sueltas y fragmentarias, y adolecen de falta de toda preparación metodológica y crítica, es inevitable el tomar como punto de partida el 'sentido comum', en primer lugar, y secundariamente la religión, y sólo en un tercer tiempo los sistemas filosóficos elaborados por los grupos intelectuales tradicionales" (31).

(31) Antonio GRAMSCI, op. cit., p. 318.



"Sobre quais temas do seu cotidiano você gostaria de pensar, refletir, discutir ou aprofundar, sistematicamente, nas aulas de filosofia?"

Neste momento, não havia a preocupação com esta postura: Se excessivamente escolanovista ou não e nem era possível prever em que grau seriam enfrentados, filosoficamente, os temas sugeridos pelos alunos. A certeza que se tinha era a de que não se tratava daquela atitude espontaneísta, em que o professor, ao início de cada aula, senta-se à mesa e pergunta aos alunos: "O que vocês querem discutir hoje?!"

A resposta à pergunta poderia ser dada através de um pequeno texto, de uma frase ou de uma simples palavra. Os alunos, mesmo os que estavam tendo pela primeira vez uma pequena introdução conceitual da disciplina, já sabem que existem alguns temas tradicionais da filosofia, ao que perguntaram: "Os temas têm que ser filosóficos?" A resposta foi: Não!

No início do ano letivo, a frequência é bastante instável, e, mesmo assim, 239 alunos responderam prontamente à questão solicitada. Não se fez a repescagem entre os, aproximadamente, 60 alunos ausentes _ a amostragem obtida era suficiente e a semana de planejamento se aproximava, sendo preciso tabular os dados obtidos. Frente à questão, os alunos mostraram-se interessados em responder a ela, não havendo rejeição nem bloqueios perceptíveis, ainda que devessem identificar-se por escola, nome, número e série. Apenas assegurou-se o seguinte: nenhum nome seria citado



quando da apresentação dos dados tabulados para as classes. Desta forma, sentiram-se mais livres para mencionar temas eventualmente tabus ou moralmente comprometedores, uma vez que havia a garantia da não identificação de algum aluno por parte da classe.

Eis, a seguir, a tabulação dos temas escolhidos e algumas justificativas dos mesmos:

Amor	25	24	23	18	3	24	113 = 100
Drogas	20	14	18	8	4	17	86 = 87,4
Violência	2	13	2	4	9	7	35 = 70,0
Política	3	1	7	2	3	4	20 = 20,0
Sex	7	4	3	4	1	3	19 = 19,0
Religião/Deus	-	1	4	1	4	4	14 = 14,0
Trabalho	-	3	2	3	-	5	11 = 11,0
Sexualidade	-	3	1	-	-	2	6 = 6,0
Esportes	-	3	5	-	-	1	9 = 9,0
Parapente	3	3	1	1	2	-	8 = 8,0
Localidade	1	3	1	-	1	2	6 = 6,0
Idade	1	4	1	-	2	-	8 = 8,0
Religioso	2	3	1	-	2	-	8 = 8,0
Escolaridade	-	-	2	1	-	3	6 = 6,0
Idade	1	1	2	-	2	-	6 = 6,0
Economia	1	-	2	-	3	-	6 = 6,0
Idade	3	-	-	4	1	-	8 = 8,0
Religião/Deus	-	4	-	-	-	1	5 = 5,0

QUADRO Nº 02 - E.E.P.S.G. "PROF. AMÍLCARE MATTEI" (07-26/03-/91)

"Sobre quais temas do seu cotidiano você gostaria de pensar, refletir, discutir ou aprofundar, sistematicamente, nas aulas de filosofia?"

CLASSES	2ºA*	2ºB	2ºC	2ºD	3ºA	3ºB	TOTAL= %
Nº ALUNOS	26	23	23	10	9	24	115 = 100
Drogas	15	16	18	6	4	7	66 = 57,4
Doenças	2	3	7	4	3	7	26 = 22,6
Política	3	1	7	2	3	9	25 = 21,7
Sexo	2	4	3	4	3	3	19 = 16,5
Guerra/Paz	-	1	4	1	4	4	14 = 12,2
Trabalho	-	3	2	1	-	5	11 = 9,5
Família	-	6	1	-	-	2	9 = 7,8
Educação	-	3	5	-	-	1	9 = 7,8
Parapsico.	2	2	1	1	3	-	9 = 7,8
Sociedade	4	1	1	-	1	2	9 = 7,8
Amor	1	4	1	-	2	-	8 = 6,9
Religião	2	3	1	-	2	-	8 = 6,9
Filosofia	-	-	2	1	-	3	6 = 5,2
Menor	1	1	2	-	2	-	6 = 5,2
Racismo	1	-	2	-	3	-	6 = 5,2
Aborto	1	-	-	4	-	-	5 = 4,3
Desiguald.	-	4	-	-	-	1	5 = 4,3

* O segundo A, por receber um grande número de transferências, foi desmembrado, dando origem ao segundo E, em 16/03/91.

QUADRO Nº 03 - "E.E.P.S.G. "PROF. ANTONIO REGINATO"
(03/04/91)

"Sobre quais temas do seu cotidiano você gostaria de pensar, refletir, discutir ou aprofundar, sistematicamente, nas aulas de filosofia?"

CLASSES	2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	TOTAL= %
Nº ALUNOS	33	34	28	29	124 = 100
Drogas	11	13	6	10	40 = 32,2
Política	6	11	7	1	25 = 20,1
Doenças	6	5	1	5	17 = 13,7
Trabalho	5	3	4	3	15 = 12,1
Família	5	5	2	1	13 = 10,5
Filosofia	3	5	2	3	13 = 10,5
Sexo	6	3	1	3	13 = 10,5
Educação	2	4	3	2	11 = 8,8
Ecologia	-	3	1	6	10 = 8,0
Sociedade	4	4	-	1	9 = 7,2
Filósofos	-	2	4	2	8 = 6,5
Futuro	2	4	-	2	8 = 6,5
Amor	4	1	2	-	7 = 5,6
Vestibular	1	-	5	1	7 = 5,6
Crítica	2	1	3	-	6 = 4,8
Religião	1	4	1	-	6 = 4,8
Guerra/Paz	5	-	1	-	6 = 4,8

II - CAPÍTULO

TESE: ANÁLISE DE TEMAS DO COTIDIANO DOS ALUNOS

1. SONDAGEM DE TEMAS

Convém esclarecer, antes de tudo, que todas as atividades programadas para a implementação dos procedimentos metodológicos previstos para esta pesquisa, exceto as entrevistas, foram realizadas no transcorrer normal das aulas de filosofia, lecionadas pelo pesquisador, na rede pública de segundo grau. Com isso, adotou-se um roteiro de trabalho possível de ser realizado pelo professor de filosofia, dentro das condições profissionais em que se encontra envolvido, o grande número de aulas que leciona ou o duplo emprego e, ao mesmo tempo, considerando as dificuldades próprias da estrutura escolar.

No ano letivo de 1991, contava o pesquisador com dez classes de filosofia em duas escolas da Delegacia de Ensino de Marília: A E.E.P.S.G. "Prof. Amílcare Mattei" e a

E.E.P.S.G. "Prof. Antônio Reginato". Estas escolas mantêm o ensino de segundo grau, nos termos do inc. III do art. 7º da del. do CEE Nº 29/82 e incluíram duas aulas semanais de filosofia nos segundos e terceiros colegiais, a prática mais corrente nesta delegacia de ensino(1).

A primeira questão, objeto desta pesquisa, foi dirigida a todos os alunos das séries nas quais se trabalhava, com o objetivo de se ter um horizonte mais amplo das preocupações desses jovens de 17 e 18 anos, em média, e se colocou antes da semana de planejamento anual, tendo em vista a obtenção de subsídios para a organização do plano de ensino.

Em princípio, no planejamento, os professores, após terem conhecimento de suas classes e respectivos alunos, ordenam, classificam e programam o conteúdo a ser dado durante o ano. Durante esta semana, portanto, dever-se-iam traçar as diretrizes básicas de trabalho pelo menos em dois grandes aspectos: quanto à organização da unidade escolar e quanto ao conteúdo em suas relações interdisciplinares. Não é tarefa tão simples quanto parece, em uma proposta disciplinar de ensino, com conteúdo e metodologia próprios, levar em conta, de um lado os aspectos de uma realidade mais ampla, a realidade da escola expressa em seu plano geral, e, de outro, as preocupações que os alunos enxergam como emergentes. Objetivando contemplar sobretudo este segundo aspecto, e para não ficar apenas na impressão do que o professor entendia serem as questões preocupantes dos alunos, solicitou-se que respondessem à seguinte questão:

(1) Conf. Quadro Nº 01, citado no capítulo anterior, p. 18.



QUADRO Nº 04 SÍNTESE DAS ESCOLAS SOBRE OS TEMAS ESCOLHIDOS			
ESCOLAS	AMILCARE	REGINATO	TOTAL = %
Nº CLASSES	6	4	10
Nº ALUNOS	115	124	239 = 100
Drogas	66	40	106 = 44,35
Política	25	25	50 = 20,9
Doenças	26	17	43 = 18,0
Sexo	19	13	32 = 13,4
Trabalho	11	15	26 = 10,9

Mesmo não havendo exigência por parte do professor, no sentido de que os alunos justificassem os temas escolhidos, a grande maioria deles o fizeram. A título de exemplificação, são citadas justificativas dos quatro primeiros temas mais solicitados, segundo interpretação e classificação feita das intenções dos alunos, o que, de certa forma, pode ser discutível, sobretudo em relação àqueles temas que têm de ser colocados sob um título mais geral. No entanto, essas dúvidas pairaram mais sobre temas de menor confluência de intenções.

Drogas: Aluno A.S.A. - 2ª Série

"Na minha opinião, o assunto que deveria ser bem debatido e discutido seria as drogas em geral, ou seja, o que leva o adolescente a usar a droga; por que as pessoas acham que essas drogas fazem parte do seu dia a dia.

Gostaria de saber se todos esses jovens que consomem drogas, os que morrem de overdose, os que levam esta vida tão sofrida e sem futuros, seria por causa do relacionamento

familiar, da incompreensão dos pais ao não tentarem ajudar seus filhos a sair desta vida, da crise econômica?...

Já ouvi várias palestras e já li alguns livros, mas mesmo assim eu acho que deveriam fazer mais palestras nas escolas sobre este assunto, pois nas escolas estão jovens e adolescentes, às vezes, muito desorientados neste assunto.

Enfim, eu acho que no momento este assunto é grave, pois morrem várias pessoas de overdose e tudo mais. Isto é muito triste. É claro que no meu cotidiano não tem drogas, mas há pessoas em minha volta que consomem e quem sabe com mais palestras e orientações, a gente poderia salvar algumas vidas."

Política: Aluno J.R.V. - 2ª Série

"Gostaria que o tema 'A Política Brasileira Atual' fosse discutido na classe porque é através dela que os nossos dias se seguem. É lógico que seria muito difícil se descobrir a verdadeira política que há no país, onde os interesses pessoais são vistos em primeiro lugar.

Porque na minha opinião, política não é esta sujeira que vemos e sim, a classe política deveria ver o bem-estar social e educativo desta imensa legião de brasileiros.

Deve haver interesse de que nós brasileiros de classe operária, não venhamos a conhecer todos os meandros da política atual."

Drogas e Doenças: Aluna M.M. - 3ª Série

"Eu acharia bom falar sobre drogas ou as doenças contagiosas, porque todos nós somos jovens e as drogas estão entrando no nosso meio.



O aluno também deve se abrir mais com a classe e com o professor; às vezes, por brigas no lar, no emprego, os jovens ficam revoltados, sendo assim eles procuram se evadir nas drogas ou até mesmo no suicídio.

Vindo à escola e se abrindo com alguém, ou ouvindo alguma coisa de conforto, se sentem mais à vontade (aliviados). Às vezes também não têm aquele diálogo com os pais, se revoltando. Dialogando então, é possível resolver alguns problemas mentais ou até com ele próprio."

Sexo e Drogas: Aluna A.S. 2ª Série

"O assunto que eu gostaria de discutir é sobre sexo, porque acho que é uma coisa importante saber sobre isso, como que ocorre, as conseqüências, enfim, acho muito interessante saber sobre certas coisas, pois tenho apenas 15 anos de idade e nada sei.

Muitas pessoas já começaram a falar, mas gostaria que fosse com mais freqüência, pois começaram e após determinado tempo de duração não havia mais aulas sobre isso.

Pela minha idade eu não sei nada vezes nada e se fosse possível gostaria de aprender mais coisas desses tipos, e não só esse, mas também sobre drogas, pois a droga é uma droga, mas ocorre pelos problemas de família, porque muitas pessoas acham que não são amadas pelos pais, enfim, o fato da pessoa se drogar é gerado por causa dos problemas afetivos das pessoas.

Adoraria saber a causa, suas conseqüências, enfim, gostaria de ter mais ou menos uma base desses dois tipos de assuntos que eu acho mais importantes, pois não tenho muita

afinidade de falar sobre esses assuntos com os meus familiares e por isso procuro alguém, isso é, um amigo que possa me explicar um pouco, mas gostaria de saber de quem já passou por essas experiências ou pelo menos saber o que é certo ou errado. Espero que tenha oportunidade de me aprofundar mais sobre esses temas."

Vários: E.P.G. - 2ª Série

"No decorrer desse ano poderíamos falar sobre de tudo um pouco, das doenças, dessas guerras que vêm acontecendo, sobre a política brasileira, que muitas pessoas e até eu mesma não entendo, ou seja, falarmos de coisas aproveitáveis, que tenham a ver conosco, com o nosso presente e o nosso futuro. Não só falarmos, como debater, colher opiniões.

Sobre também as drogas e o racismo que acompanham o dia a dia de muitos brasileiros."

1.1. AS ESCOLHAS NÃO SÃO ORIGINAIS

Neste momento, são necessárias algumas considerações sobre as escolhas dos alunos. Como era previsível, a maior parte dos temas, por eles sugeridos, emergem de um contexto de preocupações, de alguma forma forjado pelos meios de comunicação de massa. São temas de "campanha", que, se cuidadosamente eleitos, propiciam não só grande audiência nos programas de rádio e televisão e vendagem de jornais, revistas, livros, filmes, etc, bem como, conseguem sensibilizar os poderes públicos, no sentido de liberação de

verbas para atender às necessidades de "educação" e "conscientização" das massas, a respeito da problemática em questão, educação esta nem sempre dirigida por entidades ou instituições idôneas.

Quando em afluxo, esses temas chamam tanto a atenção sobre si mesmos, que chegam a desviar a atenção do público de outras questões mais causais e perniciosas para a sociedade. Acontece que, temas assim, por terem grande audiência nos debates televisivos e radiofônicos, acabam recebendo tratamento superficial e sensacionalista, sendo acompanhados de uma forte carga de moralismo. Conforme o caso, eles acabam sendo incorporados aos programas partidários e até são inseridos em algum capítulo dos livros didáticos. É o caso específico do tema mais solicitado: drogas. Quando o escolhe, o aluno não está sendo original. Ao mesmo tempo que percebe este tema como problema do seu cotidiano, ele está reproduzindo algo que lhe foi imposto pela mídia. Certamente, há dois anos esse tema não apareceria com tanta evidência. Outros temas talvez subam para os mais cotados nos próximos anos. A título de comparação, em fevereiro de 1993, fez-se esta mesma questão ao 3º B e o resultado obtido, em ordem decrescente, foi o seguinte: Desigualdade, pena de morte, política, vocação e drogas entre outros. Obviamente se trata de uma amostragem insuficiente por se tratar de apenas uma classe, mas serve para indicar que, quando os alunos de súbito citam "doenças", eles estão pensando na AIDS, dengue, cólera... Quando citam política, pelas justificativas, vê-se que estão



mobilizados por algum plano econômico, pela emergência de uma eleição, por atos de corrupção, etc.

Diante dessa possível oscilação, há que se tentar extrair, dos temas apontados pelos alunos como preocupantes, os seus elementos filosóficos, que, por constituírem a essência dos fenômenos escolhidos, estarão fazendo parte de outras questões que não as especificamente citadas. De fato, quando o aluno diz: "*Deveríamos estudar algo que mexa com a gente*", ele pode estar pensando em algo de tal forma periférico e passageiro, que daqui a um ou dois meses isso não venha mais a lhe constituir fonte de interesse. Por esse aspecto, seria impróprio que os Sistemas de Ensino criassem, arbitrariamente, disciplinas que viessem atender tais aspirações, sem uma análise da abrangência de tais questões, da mesma forma que seria inadequado e descaracterizaria a filosofia, o fato de ter seu conteúdo orientado exclusivamente pelos temas da mídia.

Há uma diferença entre temas tipo "manchete" e temas mais constantes, como é caso do tema trabalho, família, política, etc, quando vistos dentro de um contexto histórico mais amplo. Ainda assim, das justificativas que os alunos do segundo grau dão para os temas escolhidos, mesmo os mais tradicionais, permite-se inferir que tais escolhas são feitas em função desses temas estarem em "manchete".

Isso faz emergir uma questão de fundo, sobre o papel da escola de segundo grau e como professores, alunos e comunidade o entendem, ou seja, até que ponto a escola deve trabalhar esses temas impostos pela mídia, ou deve



simplesmente ignorá-los, insistindo em assuntos já solidificados historicamente? A respeito desta questão, para que algum avanço se dê, é bom lembrar que, da parte dos educadores, existe uma certa desconfiança em relação aos temas badalados pela mídia, devido à superficialidade como são tratados, havendo, inclusive, uma recusa por parte dos educadores mais conscientes, no sentido de propor um estudo superficial de tais assuntos, exatamente por entenderem não ser este o papel que devam desempenhar.

Resguardados os justos motivos da referida desconfiança e cuidando-se para que não se converta em preconceito, da perspectiva desta pesquisa, entende-se que não há grandes inconvenientes em tratar os assuntos do cotidiano na sala de aula, desde que se dê o tratamento adequado ao assunto em questão, conseguindo-se avançar para além de sua perspectiva comum. Contudo, poderá ocorrer uma frustração dos alunos, no que tange à metodologia empregada pela escola, na abordagem de um tema cotidiano, se se decidir por fazê-la de modo sério. Ora, quando os alunos escolhem um tema, certamente, imaginam que será tratado de uma forma agradável e o menos cansativa possível, da forma como o faz a mídia. Tal expectativa, no entanto, nem sempre será contemplada, uma vez que a escola possui metas, recursos e metodologias próprios, fazendo com que o tema escolhido se torne "chato", no sentido que, entendem os alunos, são "chatos", a maioria dos conteúdos dados rotineiramente.



2. REDAÇÃO SOBRE O TEMA ESCOLHIDO

As três classes com as quais se desenvolveu a proposta de ensino, prevista no projeto, pertenciam ao Amílcare Mattei. Eram classes mistas e do diurno, sendo que o 2ºA tinha 26 alunos, o 2ºE, 28 alunos e o 3ºA, apenas 18 alunos, freqüentando as respectivas séries no início do ano. Dessas classes, 12 alunos foram sorteados para serem acompanhados com maior proximidade, a fim de se ter uma avaliação qualitativa do processo a ser desenvolvido com todos os alunos das três classes. Com esses 12 alunos, além de todas as atividades realizadas com todos os demais das séries envolvidas, as quais serão mencionadas adiante, fez-se a entrevista inicial e a final, correspondente aos temas desenvolvidos.

Da simples leitura dos quadros anteriormente citados, transparece que, entre os temas mais solicitados: drogas, política, doenças, sexo e trabalho, drogas evidencia-se invariavelmente em primeiro lugar. Eis o dilema: enfrentar já no primeiro semestre um tema que aparentemente nada tem a ver com a filosofia, ou um tema já mais tradicional _ a política.

Partindo do pressuposto de que nenhum tema existe sobre o qual não se possa filosofar, optou-se por enfrentar o desafio na ordem em que se colocara, mesmo porque, os temas escolhidos seriam tidos apenas como ponto de partida.

No entanto, afastar-se, ainda que provisória e estrategicamente, dos temas clássicos da filosofia, gera uma



certa insegurança, sobretudo aqui no Brasil, onde a reflexão filosófica tem como fonte básica a produção do primeiro mundo. Numa observação mais atenta, vê-se que as graduações em filosofia, a nível nacional, restringem-se quase que exclusivamente à retomada dos autores consagrados, seja através do estudo da história da filosofia, seja pelo estudo de seus textos. Não se está afirmando, com isso, ser este dado necessariamente negativo. O que se quer chamar atenção é que o aluno de segundo grau raramente consegue fazer uma reflexão que seja desprovida de qualquer vínculo com sua vida cotidiana, diferentemente do graduando em filosofia, que, além de ter optado pelo curso, é ou deveria ser mais apto em relação às atividades puramente abstratas.

Dentro de uma concepção purista da filosofia, é bom citar que os critérios para classificação de um texto como filosófico são tão rígidos, apesar desses critérios estarem mais a nível subliminar, que os professores de filosofia do segundo grau quase não ousam escrevê-lo ou, se o fazem, relutam aprioristicamente em considerá-lo enquanto tal. Este bloqueio contribui para emperrar a produção filosófica desses profissionais e esta acaba sendo escassa ou inexistindo, tanto quantitativa como qualitativamente. Circunstâncias assim coatoras podem propiciar a contemplação de temas e heróis pretéritos, e a filosofia se tornaria um instrumento a mais de alienação. Parece haver o esquecimento de que as grandes obras surgiram em contextos bem determinados, para responderem a questões que se colocavam também pela realidade concreta. Mesmo as reflexões sobre o



ensino de filosofia no ensino médio têm sido predominantemente elaboradas por profissionais de nível superior. Neste sentido, esta pesquisa se coloca também como uma tentativa de superar tais condicionantes ao buscar "pensar a própria prática", que segundo Paulo Freire, "... é a melhor maneira de pensar certo"(2).

Na visão purista de filosofia, é quase impossível estudá-la no segundo grau sem causar danos para ambas as partes. A condição do aluno, que traz uma formação geral precária: pouco conhecimento e manejo da língua nacional, uma concepção desconexa da histórica, etc, torna inviável o seu estudo nos moldes como tem sido colocada pelos cursos de graduação. Com esta postura, a filosofia manteria o seu "status" de matéria superior, não seria "descaracterizada", mas em contrapartida ganharia para sempre a aversão e a indiferença dos alunos. Para evitar isso, muitos professores da rede têm-se utilizado de alternativas espontaneístas no estudo da filosofia, correndo igualmente o risco de mutilar tanto a filosofia como os alunos.

A proposta de se trabalhar dialeticamente temas do cotidiano e textos filosóficos, é uma tentativa de enfrentar, sistematicamente, o desafio do estudo de filosofia no segundo grau. Desta forma, o que se objetiva é tornar possível o ensino da filosofia de modo a preservar a identidade da disciplina, no caso, através do resgate de fragmentos de textos filosóficos, devidamente contextualizados de um lado, e, de outro, pela consideração

(2) Paulo FREIRE, A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?, p. 65.

de temas que os alunos sintam como problema para a vida deles, dando ensejo a uma reflexão que também possa confluír para alguma mudança de postura na práxis.

Uma coisa é certa: não há necessidade de se inventarem problemas para serem discutidos, ou ficar motivando os alunos para questões que não lhes dizem respeito; os problemas já são parte da vida de cada ser humano, a questão é como detectá-los e enfrentá-los filosoficamente. Essa postura, evidentemente, compreende maior esforço na percepção do "imaginário do aluno", contínua busca de textos filosóficos ou, mesmo, criação de textos, o que implicará maior amadurecimento e dinamicidade por parte do professor.

O que se fez com a proposta desenvolvida deve ser considerado como uma primeira tentativa. Trata-se de uma experiência que deverá ser aperfeiçoada. Certamente, outro professor pensaria em outros textos conectados aos temas estudados e os trabalharia de modo diferente.

2.1. OBJETIVO E ANÁLISE DAS REDAÇÕES

Após divulgar para os alunos a tabulação dos temas mais solicitados para aprofundamento, foi explicado para os alunos como o estudo se desenvolveria, tendo, como tema do primeiro bimestre, "drogas" e, do segundo, "política".

A primeira etapa constou de uma redação sobre o assunto e foi realizada de súbito, não permitindo pesquisas prévias. Houve boa disposição dos alunos em fazer a redação sobre um



tema de interesse deles, contrariando aquela concepção de que os alunos não gostam de escrever sobre nada.

A princípio pensou-se, principalmente, em ter esta redação como parâmetro para verificação do crescimento dos alunos durante o desenvolvimento do projeto: comparar-se-ia a redação inicial com a final e chegar-se-ia à conclusão da eficiência ou não da proposta realizada. Nessa perspectiva, a redação inicial deveria ser o mais desconexa e ilógica possível, o que não ocorreu. Os alunos redigiram relativamente bem e demonstraram muito conhecimento sobre o assunto. Não havia garantia de que o estudo de textos filosóficos que abordassem preocupações expressas pelos alunos, o domínio da vontade, por exemplo, viesse necessariamente transparecer na elaboração da redação final. Esse dado indicou que a avaliação da eficiência da proposta não poderia se reduzir à análise comparativa das duas redações, mas deveria constar da análise do processo como um todo, inclusive do depoimento do aluno, o que será explicitado mais adiante.

Mesmo havendo conhecimento "a priori" das capacidades e limitações de reflexão dos alunos do segundo grau, pelo contato direto proporcionado pela prática docente, havia também presente a intenção de utilizar a redação e a entrevista iniciais como diagnósticas. Esses instrumentos facilitariam um mapeamento das capacidades dos alunos em lidar com conceitos abstratos. Em função deste diagnóstico, escolher-se-iam textos filosóficos adequados à capacidade de abstração, interpretação e reflexão dos alunos. Esse



objetivo só foi parcialmente atingido. No que diz respeito ao conhecimento ou não do tema "drogas" em si, a redação e a entrevista atenderam plenamente suas funções diagnósticas; já no que diz respeito à avaliação das capacidades dos alunos em trabalhar com conceitos abstratos, de fazer análises e sínteses, a entrevista foi mais eficaz.

Pela entrevista pode-se perceber, por exemplo, que os alunos em geral não entendiam a pergunta: "A droga em si é problema?" Apesar dessa constatação, outra dificuldade se colocava: os textos filosóficos, conhecidos pelo pesquisador, que poderiam estar respondendo às questões-problemas levantados pelos alunos, nas redações e entrevistas, não eram tão numerosos. Ainda que o fossem, como classificar estes textos em mais ou menos abstratos, mais ou menos difíceis ou até impossíveis de serem entendidos pelos alunos? Na recusa a tal mensuração, o caminho seguido se aproxima de uma espécie de instinto docente, que pensa, sim, na extensão do fragmento, em quais questões formular para problematizá-lo, como fazer sua contextualização, etc, o que certamente traz, implícito, um conhecimento prévio dos alunos, mas que, sobretudo, acredita na capacidade ilimitada dos mesmos.

Os textos, portanto, foram enfrentados enquanto tais. Se o aluno que não entendeu a questão: "A droga em si é problema?", respondeu-a adequadamente, após explicação do professor, o mesmo era de se esperar em situações análogas, como, por exemplo, em relação ao fragmento de Voltaire, escolhido para estudo, que diz: "*Mas dir-me-ão, não será,*

portanto, com relação a nós mesmos que haverá crime e virtude, bem e mal moral, de sorte que não haverá bem em si, independente do homem? (...) Prouvera aos céus, que um Ser Supremo nos tivesse dado leis e proposto penas e recompensas! Que nos tivesse dito: "Isto é vício em si, isto é virtude em si ..."(3)

A leitura e análise das redações, portanto, destacando em cada uma os conceitos trabalhados, possibilitou o conhecimento das potencialidades e dificuldades básicas dos alunos de uma forma mais específica, criando condições para uma abordagem mais adequada e compreensível dos textos, e, o que é importante, sem esquivar-se dos supostamente difíceis. Por outro aspecto, as redações serviram para que, durante o estudo, os alunos se reportassem àquelas idéias defendidas, fazendo considerações, confirmando ou negando o ponto de vista dado.

2.2. AMOSTRA DAS REDAÇÕES SORTEADAS

Dentre as doze redações feitas pelos alunos sorteados, eis uma amostra do que eles escreveram e como escreveram. São alunos que obtiveram os conceitos A, B ou C. Não houve conceito menor que C no total de alunos das três classes.

Aluna M.E.F.V. da 2ª Série:

"Num primeiro impacto as drogas parecem ser a solução para nossos problemas. Mas no decorrer do tempo, vamos percebendo que é apenas uma ilusão. E que nos enfiemos num

(3) Conf. Anexo Nº 05.



túnel que parece não ter mais saída. Para muitos não tem mesmo, pois não encontram forças suficientes para dizer não. Porém as saídas existem: quando você quer e se deixa ajudar.

O que leva uma pessoa a procurar as drogas? Por quê as drogas, e não um outro caminho? ...

A falsa liberdade, as novas emoções, o parecer ser o dono do mundo, são alguns motivos que levam principalmente os jovens a se entregarem ao mundo das drogas. Infelizmente, muitos destes jovens que deveriam ser a saúde e o vigor, representam uma grande enfermidade para o país.

Vemos ainda que a cada dia cresce o número de pessoas envolvidas com drogas. São crianças, jovens, adultos. O país parece se perder neste mundo de sonhos e fantasias que mais tarde acaba em tragédia.

Precisamos nos empenhar em ajudar as pessoas a encontrar uma razão para viver que seja verdadeira. Só assim encontraremos soluções para os problemas, das drogas, do sexo, e outros mais que rondam a sociedade.

O amor é a resposta."

Aluno F.E.P. da 3ª Série:

"As drogas são substâncias que afetam o sistema nervoso humano, levando a pessoa ao vício, pois quando tenta deixar de usá-la acaba sofrendo uma série de mal-estares como vertigem, às vezes febre e ânsia de vômito; com isso a pessoa é obrigada a se dopar quase todo momento e faz qualquer coisa para conseguir mais drogas, chegando até a matar se preciso.



O consumo de drogas, nas últimas décadas, vem aumentando desenfreadamente, em sua maioria seus consumidores são jovens desorientados do perigo, ou muitas vezes orientados, mas sem consciência do mal que os afeta.

Grandes ídolos como Elvis usaram drogas e na Guerra do Vietnã os jovens que não morriam em combate acabavam se viciando, neste caso o uso das drogas acaba deixando o soldado 'doidão' e enfrenta o perigo sozinho, sem medo, acaba sendo o primeiro a morrer.

Sabe-se que as drogas eram e ainda são usadas em rituais indígenas e que os homens passaram a fazer mal uso desse elemento que é usado incorretamente para acabar com vidas inocentes por todo o mundo.

Um jovem que passa a usá-la, torna-se depressivo, seu comportamento muda totalmente, afastando-se de amigos e parentes, passa a dormir durante o dia e à noite fica acordado e faz qualquer coisa para conseguir mais drogas.

A droga mais comum hoje, que é usada em grande escala, é a cocaína que já cedeu lugar nos Estados Unidos ao 'Crack'. A cocaína pode ser cheirada ou injetada nas veias através de seringas. No caso das seringas o viciado tem a possibilidade de adquirir AIDS quando se é usada a mesma seringa para um mesmo grupo.

O crack é inalado através de um cachimbo de vidro onde é colocado em forma de bolinhas, e queimado.

Atualmente as drogas é o assunto mais pautado pela sociedade, mas o que se vê não é resultados positivos, cada vez mais se morre por uso de drogas. Drogas que, como a



benzina e 'Cola de Sapateiro', afetam garotos marginalizados que não tem meios de chegar a usar cocaína ou maconha.

As drogas são um problema que é muito difícil de resolver, mas com o apoio e conscientização de pais e jovens poderemos vencer essa batalha, uma batalha que não é somente de autoridades e governantes, mas é de toda humanidade."

Aluna F.C.M. da 2ª Série:

"Na maioria das vezes o jovem é levado às drogas por revolta ou até mesmo por problemas em casa.

Revolta porque são pobres não têm o que comer ou onde morar e roubam para poder comprar as drogas.

E outros casos são de jovens em que os pais são separados ou até que brigam muito, jovens de família boa que tem uma boa condição de vida. Jovens ricos que têm de tudo, o que querem se entregam ao vício para chamar a atenção dos pais ou para ser o melhor entre os amigos.

É uma pena porque muitos não sabem dos riscos se entusiasmam e acabam morrendo de overdose, porque os companheiros ficam com medo da polícia e acabam não pedindo socorro, ou então morrendo de Aids, porque não sabem que na rodinha já tem um contaminado.

Enquanto não houver uma conscientização geral, o número de viciados vai aumentar e vai chegar ao ponto em que não haverá mais controle."

Aluna S.R. da 2ª Série:

"As drogas acarretam problemas físicos, psicológicos e muitos outros, que certos usuários pensam não prejudicar a saúde. Os maiores consumidores de drogas são os jovens entre

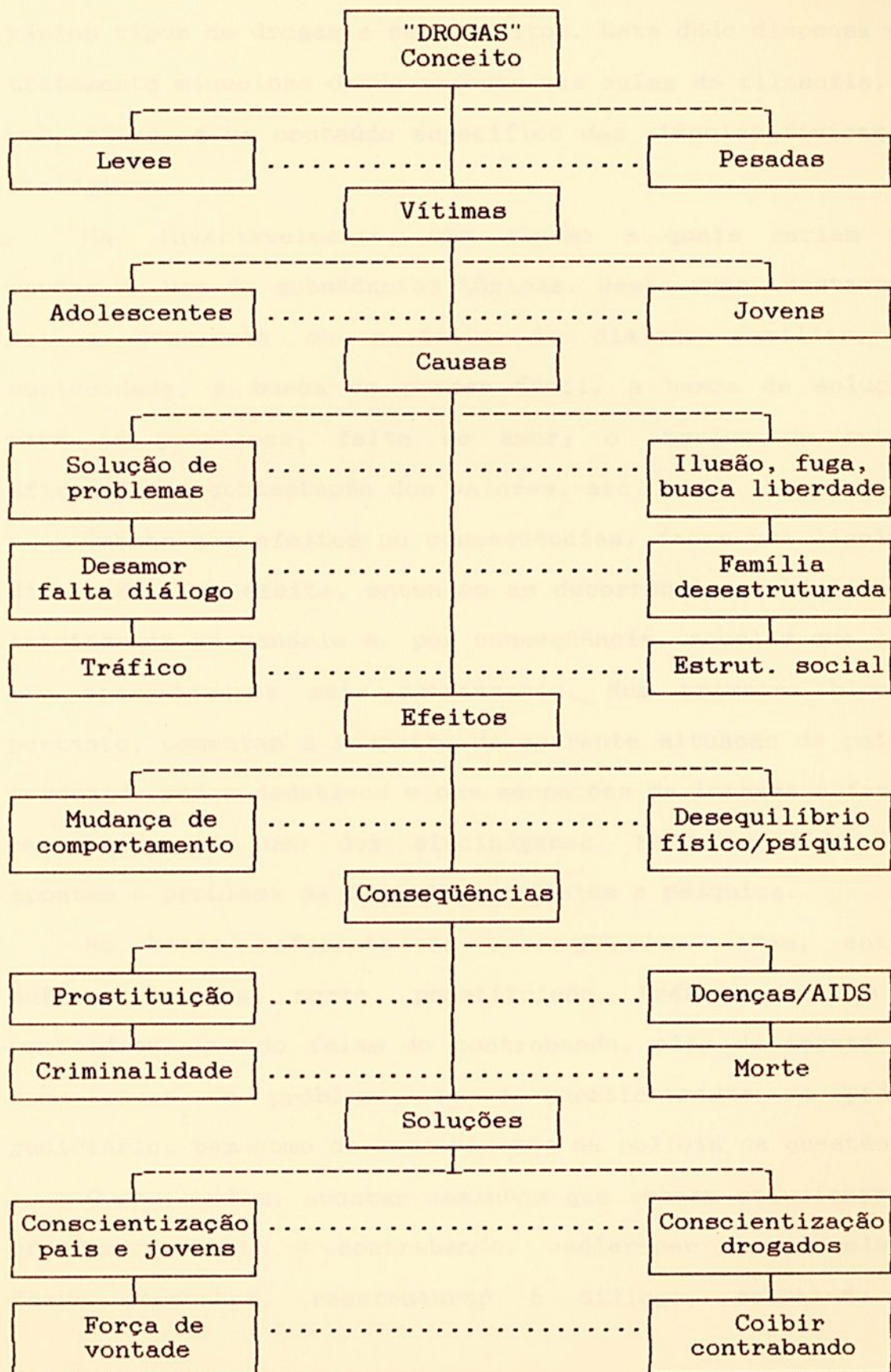


treze e dezoito anos; a fase crítica da adolescência é um grande fator que ajuda jovens a mergulharem de cabeça nesse mundo ilusionário e vazio. Problemas familiares, levam a um vício que na maioria das vezes não tem volta e o fim é nela mesma.

Jovens que não sabem enfrentar problemas de frente, não sabem encarar a vida do jeito que ela é, fogem deles e vão encontrar refúgio naquele mundinho sujo e oco onde há milhares de jovens com os mesmos problemas e lá se confraternizam com um 'baseado'."

Não há necessidade de tabular os aspectos abordados pelos alunos nas redações. Através dos exemplos citados, o leitor desta pesquisa já tem uma idéia sobre o que os alunos conhecem, suas concepções sobre o assunto e quais desses conceitos poderiam constituir problemática filosófica e, eventualmente, questionar em que grau serão selecionados ou não de forma adequada. Fez-se apenas um mapa dos conceitos mais abordados, a partir do qual estabeleceram-se os parâmetros que seguem.

MAPA DAS REDAÇÕES - Elementos mais destacados pelos alunos:



No conjunto, os alunos demonstram conhecimento dos vários tipos de drogas e seus efeitos. Este dado dispensa um tratamento minucioso deste aspecto nas aulas de filosofia, o que, aliás, é um conteúdo específico das ciências físicas e biológicas.

Há, invariavelmente, uma alusão a quais seriam as causas do uso de substâncias tóxicas. Neste rumo, destacam-se: o desajuste ou a falta de diálogo familiar, a curiosidade, a busca de prazer fácil, a busca de solução para os problemas, falta de amor, o impulso de auto-afirmação, a contestação dos valores, etc.

Quanto aos efeitos ou conseqüências, fazem uma ligeira distinção: Por efeito, entendem as decorrências subjetivas, intrínsecas ao usuário e, por conseqüência, aquelas que lhe são aparentemente mais extrínsecas. Num primeiro bloco, portanto, comentam a respeito da aparente situação de calma produzida pelos sedativos e das sensações de intensa euforia resultantes do uso dos alucinógenos. Neste sentido, já apontam o problema da dependência física e psíquica.

No bloco referente às conseqüências citam, entre outras: doenças, morte, prostituição, tráfico, roubos e homicídios. Quando falam do contrabando, além de apontá-lo como causa do problema, há o questionamento do poder judiciário, bem como do envolvimento da polícia na questão.

Ousam, enfim, apontar caminhos que venham solucionar o problema: coibir o contrabando, esclarecer nas escolas, fazer campanhas, reestruturar o diálogo, sobretudo o



familiar. Como se vê, desses conceitos emergem uma série de temas possíveis de serem aprofundados filosoficamente.

3. ENTREVISTAS

As entrevistas se colocam, neste trabalho, como forma de avançar a problemática abordada na redação, tendo como meta ir além das informações simplesmente escritas. Durante as entrevistas os alunos puderam, por exemplo, explicitar melhor o significado do que denominam genericamente por "problema"; podem-se aprofundar os assuntos que mais dominam e também perceber suas limitações, uma vez que, na redação, se escreve sobre o que mais se tem segurança.

Um excelente suporte para a entrevista foi o fato deles já terem feito a redação. Sem dúvida, isso a tornou mais eficiente, pois já havia um ponto de partida comum. Antes de tudo, explicou-se para as classes que apenas aqueles alunos sorteados seriam entrevistados _ seria o suficiente para se captarem questões de caráter _ filosófico, o que seria completado com a discussão do questionário e com todos os alunos posteriormente.

As entrevistas, portanto, sempre iniciaram com a descrição e um comentário feito pelo professor a respeito dos itens que cada aluno mencionou em sua redação. A partir disso, os alunos responderam, basicamente, às seguintes questões, que foram gravadas em fita k-7 e, posteriormente, transcritas:



1. Por que você julga importante discutir sobre o problema "drogas"?
2. Quais aspectos do assunto que você não conhece bem e gostaria de aprofundar?
3. Você acredita que as "campanhas" anti-drogas podem incentivar o uso?
4. O que fazer para controlar o problema?
5. A droga em si é problema?
6. Qual a causa do uso de drogas?
7. O que estaria faltando nas pessoas para que elas venham a se dopar?
8. Quais tipos de dependências causam as drogas?
9. Qual a consequência mais negativa desse uso?
10. Como deveria agir a polícia em relação ao traficante e/ou consumidor?
11. A droga é tão maléfica como se pinta ou há exageros?
12. Quem são os verdadeiros culpados no uso das drogas?

Além dessas questões, que o entrevistado tinha em mãos, ele poderia, se quisesse, falar sobre algum outro aspecto. A intenção era, de um lado, retomar o assunto "drogas" em si, e, de outro, incluir algumas questões mais amplas, de caráter filosófico, como: o porquê, as causas, as consequências, enfim, fazer questionamentos, rever posições, explicitar termos e apontar soluções.

Das redações e das entrevistas emergiram parâmetros que permitiram a escolha dos textos filosóficos que seriam objeto de estudo. Fundamentalmente, seria uma discussão sobre ética, mais precisamente, de temas como a liberdade de

escolha, o auto-domínio, o sentido da lei, a busca do prazer, da felicidade e tranqüilidade de espírito, o sentido da vida e da morte, etc, o que pode ser inferido dos textos selecionados. A respeito dessa seleção, é bom destacar que um outro pesquisador, certamente, perceberia problemas diferentes e a eles conectaria textos filosóficos, também diferentes. Para uma melhor apreciação das transferências feitas, pode ser útil a análise das entrevistas enquanto tais. Segue, como subsídio, a transcrição de algumas delas.

3.1. TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

Respostas da aluna M.E.F.V. do 2º ano:

1. Por que você julga importante discutir sobre o problema drogas?

"_ *Eu acho. É importante, por exemplo, na nossa sala, não sei se tem pessoas drogadas ali ou não, mas você discutindo sobre, você vai poder conscientizar. Eu acredito assim que a pessoa vai poder tentar passar para ela um outro lado, não é?, e mesmo que a pessoa não seja drogada, para tentar levar o lado bom, que não tem necessidade de usar drogas. Seria mais para esclarecer a pessoa sobre o que é, o que causa e tudo. Então, é importante discutir nesse aspecto.*"

2. Quais aspectos do assunto que você não conhece bem e gostaria de aprofundar?

"_ *Drogas... Eu não sei...*"

3. Você acredita que as "campanhas" anti-drogas podem incentivar o uso?

"_ Acho que aí depende muito da campanha. Acho que a partir do momento que é para esclarecer, aí não vai incentivar. Acredito que não, não é porque você fala das drogas ali que vai incentivar a pessoa a usar. As drogas estão aí, não é preciso ter campanhas. Não que as pessoas procuram, oferecem."

4. O que fazer para controlar o problema?

"_ Acho que tentar esclarecer com palestras, essas coisas, não é? Esclarecer as pessoas para aquilo. Principalmente as consequências."

5. A droga em si é problema?

"_ Acho que não. Ela vai ser problema a partir do momento em que a pessoa começa a fazer uso. A partir do momento que a pessoa começa a usar mal, se torna dependente da droga, ou mesmo, tem um lado, os remédios que são drogas também e que faz bem para pessoa."

6. Qual a causa do uso de drogas? e,

7. O que estaria faltando nas pessoas para que elas venham a se dopar?

_ A paz eu acho, a paz interior, a ansiedade. Muitos também, eu coloquei até na redação, buscam experiências novas, ter emoções, principalmente os jovens. Crianças quando usam eu acho que é mais porque o adulto, as pessoas de mais idade, impõem. Crianças não estão buscando essas coisas. Mas o jovem normalmente, é um momento em que ele vai estar procurando decidir a vida dele, não é?, o caminho a

seguir, as emoções ali, quer aparecer também, eu acho que são esses motivos."

8. Quais tipos de dependências causam as drogas?

"_ Não sei. (Após orientação). _ Olha eu acredito que a pior deve ser a psíquica, não é?, a mente, a partir do momento que sua mente não vai funcionar. Mas as duas andam juntas, a partir do momento que a mente está fraca aí o corpo também não vai ter força para evitar, e depois tem o lado das alucinações não é?, a pessoa fica totalmente sem consciência, vê coisas que não existem, totalmente baratinada."

9. Qual a consequência mais negativa desse uso?

"_ Seria a morte, não é?, eu acho. Normalmente as pessoas, a não ser quando..., quando usam demais acabam morrendo mesmo, chega um ponto que parece que quanto mais você usa a droga, mais você se torna dependente não é? É o que eu vejo falar e tal."

10. Como deveria agir a polícia em relação ao traficante e/ou consumidor?

"_ O traficante e o que usa droga, no caso? (Sim!) Poderia ser diferente porque, quer dizer, um tem a culpa porque é traficante, ele vai, traz para o mercado e ele vai tornar as pessoas dependentes, então é aí que ele tem culpa não é? Se a polícia conseguisse controlar isso. O outro..., agora, a pessoa depois que ela se torna dependente eu acho que ela perde até a razão, assim, fica totalmente dependente daquilo e não tem muito mais o que fazer, então a base de se tratar a pessoa dependente é mais com carinho, seria o caso

de se levar o outro lado da vida para ela, tentar ajudar não é?, com amor, tudo. O traficante não é que não precisa, a pessoa que incentiva o outro a usar, como é que chama é... (traficante/comerciante) comerciante, não é que não se deve tratar ele com amor também, claro que deve não é?, mas ele está mais consciente, eu acho, do que ele está fazendo, do que o outro que usa as drogas."

11. A droga é tão maléfica como se pinta ou há exageros?

"_ Acho que é bem maléfica sim, a droga."

12. Quem são os verdadeiros culpados no uso das drogas?

"_ São bastantes. Acho que a própria estrutura do país, não é?, a maneira como você falou também da polícia, que já entra no caso, os traficantes também, que são os comerciantes aí que levam as drogas para os outros e a educação talvez que venha de casa, eu acho que também dos pais, falta de esclarecimento. Acho que a gente falar, igual a primeira pergunta lá, pra esclarecer a pessoa, dar uma boa orientação, se o país tivesse melhores condições de vida, eu não sei se teria tanto assim. Mas diante da situação do país, a pessoa fica sem perspectivas com o futuro, é onde que ela, às vezes sente ali vontade de usar drogas."

13. Qual é o problema tão sério que os jovens buscam solucionar?

"_ Não é só os jovens que usam as drogas, mas eu acho que a partir do momento que você não tem onde buscar, a gente por exemplo tem uma religião, você tem uma outra saída, se apegar em Deus, não é? Agora, as pessoas que não

têm uma religião, por exemplo, quando elas têm ali uma dificuldade, não precisa ser maior que a de ninguém a dificuldade dela, como ela vai resolver, se ela não acredita em Deus, não está buscando nada? Ela vai buscar uma solução mais fácil para ela, que seria as drogas que aparentemente vão solucionar o seu problema."

Respostas da aluna S.R. do 2º ano:

1. " _ Para alertar. Mas mesmo assim alertando, muitos entram. Muitas pessoas, mesmo assim, mesmo com toda essa campanha que está tendo por aí. Isso eu acho que até ajuda a incentivar, porque a alguns anos atrás não se falava tanto em drogas, e o problema está aumentando, não está acabando com nada."

3. " _ Bom, em certo ponto elas até ajudam, mas assim de tanto falar incentiva. A pessoa só quer saber de curtir aquele momento da droga, depois ela não vê as conseqüências da droga, o que vai acontecer com ela, da dependência que causa."

2. " _ Eu não sei quase nada. Bom, se eu tivesse que começar a usar, eu acho uma coisa do outro mundo, para mim tem que ser louco mesmo, eu morro de medo. Detesto gente que fuma, tenho pavor de álcool, de tudo. Eu não conheço. A mais conhecida assim é a maconha, a cocaína, mas só pela televisão assim é que eu vejo alguma coisa, mas eu não sei. Só sei que causa dependência, que traz problemas psicológicos e também físicos."

4. " _ Ah! Tem muita coisa que fazer. Primeiro tem que acabar com todos os traficantes. Nas fronteiras lá no



Paraguai, com a Bolívia, nossa!, está cheio!, mas ninguém toma atitude para fazer isso. Por isso está assim, todo mundo, qualquer cantinho que você vai à noite por aí tem dois três fumando."

5. "_ É um grande problema."

5 e 7. "_ A falta de... Muitas pessoas, elas não sabem enfrentar. Então a primeira coisa que elas acham que é melhor para elas, que elas vão esquecer, pensam que vão esquecer de uma vez aquilo, mas depois que acaba o efeito elas voltam nos mesmos problemas. Falta de caráter."

8. "_ Não sei. (Após orientação) _ As duas, porque a física, bom eu acho que não consegue viver mesmo sem. É mesmo assim, olha, uma pessoa começa a fumar, hoje fuma um, amanhã fuma dois, depois fuma três, daí vai, daí não pára mais."

9. "_ A dependência. Porque não adianta falar que o drogado fica sem, porque ele não fica."

10. "_ Com o traficante devia coibir, prender todos que fazem o tráfico e o que consome, ele já é uma pessoa carente, assim, eu não sei, também porque da adolescência, muitos problemas, e ele tem que ser tratado de uma forma diferente. Tem que ser levado para um lugar e pouco a pouco tirando, não de repente porque eu acho que ele morre, se tirar de repente assim."

11. "_ Não. Ela é maléfica mesmo."

12. "_ Muitas vezes, filhinho de papai, vive cheio de dinheiro e está lá, quer se mostrar e então pega e usa. Às vezes os pais são culpados porque soltam muito dinheiro e



daí tem prá dar e vender, então ele vai lá e compra para se mostrar. Porque eles vivem já num mundinho de rico e esses 'boysinhos' por aí, todo mundo usa."

13. *"_ Problemas emocionais. Acontecem mudanças psicológicas, físicas e o adolescente não sabe ainda conviver com o que está acontecendo, tanto no corpo como na mente. Então ele vai e entra. Se todo mundo for fugir dos problemas que tem, então tem que morrer, porque todo mundo tem, rico, pobre."*

3.2. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

As questões elaboradas para as entrevistas, apesar de conduzirem para uma análise mais ampla, causal e coerente do fenômeno "drogas", não eram puramente filosóficas. Como já foi dito anteriormente, elas deveriam aprofundar o diagnóstico feito pelas redações, indo, sobretudo, em duas direções: primeiro, interrogando os alunos sobre uma tema de interesse deles. Isso serviria de referência e motivação para futuras discussões e ter-se-ia uma percepção mais ampla sobre seus conhecimentos, sobre o assunto enquanto tal; segundo, buscando melhor detectar suas capacidades de análise e síntese, de compreensão do mundo e logicidade de pensamento na expressão oral.

Do conjunto dos alunos sorteados para as entrevistas, nenhum deles se recusou a participar e poucas foram as questões a que não ousaram responder. É o caso da aluna C.R.M., do 3º ano, que, frente à questão das "campanhas"

anti-drogas, disse: *"Não sei, professor. Eu acho que sobre esta pergunta eu gostaria de pensar um pouco mais"*.

Normalmente, os alunos hesitam em tomar uma posição fechada sobre uma questão, mas há casos nitidamente opostos, entre eles, como se pode observar pelas respostas dadas sobre a questão dos possíveis exageros existentes em relação aos malefícios das drogas, ao que um único aluno respondeu, categoricamente: *"Exagero. Pai e mãe, principalmente, exagera bastante. Eles não sabem o que é, entendeu? As pessoas que usam sabem, entendeu? Aí, não é maléfica se você não usar exageradamente, só se você for viciado, mas aqui em Marília não tem muito viciado, são poucos. O pessoal fala, pensa que fumou uma maconha vai matar, vai matar alguém, ou vai sair, vai tombar o carro ... Não tem isso, o pessoal fica consciente. Está consciente do que está fazendo. O povo aqui em Marília sabe usar as drogas"*. Em contrapartida, outro aluno diz: *"Não! Eu acho que a gente não tem noção daquilo que uma droga realmente pode fazer. A pessoa não tem noção do que realmente faz, tanto biologicamente como emocionalmente. Mas poderia ser um pouco mais exagerado, porque sempre o exagero, a gente chega ao extremo do exagero para a pessoa ver e se tocar um pouquinho. Não sei se há exagero porque eu não tenho conhecimento tão grande para ver o que acontece tanto biologicamente quanto emocionalmente. Mas pode haver"*.

Os dois exemplos de entrevistas, citados integralmente, correspondem a alunos que obtiveram, na redação, os conceitos A e C, respectivamente. As entrevistas não foram



"mensuradas" conceitualmente, e os alunos sabiam disso "a priori".

Em sua redação, a aluna S.R., que obteve o conceito C, apresenta algumas contradições que são evidenciadas na entrevista. Inicialmente, ela atribui a causa do problema aos próprios jovens: "... *que não sabem enfrentar os problemas de frente, não sabem encarar a vida do jeito que ela é ...*" (redação) e respondendo às perguntas 6 e 7 da entrevista, aponta também a "*falta de caráter*". Paradoxalmente, ela afirma que, para controlar o problema, é preciso primeiro acabar com o traficante e que a atuação da polícia devia ser rígida com os traficantes e maleável com os consumidores. Há também um nítido preconceito para com os usuários: "... *fogem deles (os problemas) e vão encontrar refúgio naquele mundinho sujo e oco onde há milhares de jovens com os mesmos problemas e lá se confraternizam com um baseado*" (redação). "*Porque eles vivem já num mundinho de rico e esses 'boysinhos' por aí, todo mundo usa*" (entrevista). Em contrapartida, lembra que "*o adolescente não sabe ainda conviver com o que está acontecendo, tanto no corpo como na mente*" (entrevista). Em suma, esta aluna reproduz as contradições das diferentes interpretações que envolvem o problema na nossa sociedade, dando mais peso para o seu aspecto subjetivo, individual, sem apontar suas causas estruturais. Daí, predominar em sua análise simples, uma postura dogmática e contraditória.

O aluno A.C.B., do 2º ano, só consegue manter a logicidade de seu raciocínio até determinado momento, depois



se vê obrigado a ampliar seu esquema de construção, porque percebe que suas observações são parciais e não dão conta dos fatos. Segundo ele, para "... *controlar teria que ser dentro da família. Tem muitos pais que sabem que o filho usa droga e não estão nem aí, fingem que não sabem. Acho que a família deveria ajudar. Partindo da família*" (resposta da questão número 4). Ele não chega a pensar num controle preventivo, mas mantém a coerência de seu pensamento, quando diz que a causa do problema "drogas" vem do "... *problema de família também, a pessoa não se encontra consigo mesma, então ela procura na droga aquilo que ela não consegue ser: ela por si mesma não consegue ser*" (questões de número 6 e 7). No entanto, quando diz dos verdadeiros culpados (questão 12), ele vê necessidade de incluir outro elemento, "... *a situação que o país atravessa*" e ainda assim, insiste nos elementos anteriores: "*Acho que é um pouco de cada. Um pouco dos pais, um pouco das pessoas mesmo que usam, da situação que o país atravessa e o pessoal, um pouquinho de cada um, cada pessoa tem uma culpa aí*".

Já o aluno F.E.P. do 3º ano, consegue manter certa lógica nas três questões comparadas acima, demonstrando maior capacidade de raciocínio global em respostas orais. Para controlar o problema ele diz: "*Primeiro devia fechar o país, acabar com os traficantes, fechar e não deixar entrar. Depois a polícia tinha que fazer uma 'blitz', ir exterminando a droga até...; campanha também, não é?, campanha para começar desde a família; conscientização, tem que ficar em cima, podia até diminuir. Também acabar com o*

menor de rua, o menor de rua também é outro viciado, não é?, cola... Então tinha que dar um tipo de auxílio, precisaria do apoio de todo mundo: do governo, da sociedade, todo mundo devia ficar conscientizado". Quanto às causas responde: "Aquilo que eu já falei. A pessoa está deprimida, ou então está passando dificuldade, não tem auxílio, vai procurar apoio e não consegue, daí, nisso pinta o traficante, se faz amigo dela e tal, oferece, daí a pessoa cai. Depois da primeira vez não tem chance, depois da primeira vez não tem jeito", e respondendo sobre quem seriam os verdadeiros culpados diz: "A sociedade. Se não fosse ela ninguém estaria usando droga. A sociedade que separou as pessoas. De um lado os favelados, os pobres, os meninos de rua, e também aqueles que foram abandonados pelos pais, tipo, as pessoas que são ricas: elas só se importam com a sociedade, o que elas vão fazer, que a sociedade veja, reconheça elas... se manter num nível social. Esquecem dos filhos: não ficam em casa, os filhos ficam meio distantes, sem amor e carinho. Daí eles procuram o que vier para eles, nem se for mal ou bem, eles não vão observar. Eles não vão ter apoio para falar: isso é ruim, isso é bom. Eles fazem o que quiser e às vezes isso mais para atingir os pais, para chamar atenção e acabam se prejudicando".

A atitude preconceituosa, que poderia ser percebida através de respostas afirmativas dadas, sobretudo, a questões como: "As campanhas anti-drogas podem incentivar o uso?", "A droga em si é problema?" e "A droga é tão maléfica como se pinta?", não é algo muito freqüente entre os alunos.



Aliás, as justificativas da primeira questão são no sentido de esclarecer, conhecer, estudar e conscientizar. Este é um passo importante, porque, da postura preconceituosa, poderia surgir, inclusive, a recusa em se tratar um assunto desses, tornando-o tabu e, conseqüentemente, matéria exclusiva de autoridades "credenciadas": líderes religiosos, políticos, policiais, etc, cada um podendo enfocar e explorar o assunto sob o prisma de seu interesse, possibilitando o charlatanismo, a corrupção, a justificação da violência e, até, a sustentação de gangues.

Muitas comparações das redações e/ou das entrevistas entre si poderiam ainda ser feitas, e, certamente, novos elementos surgiriam como enriquecimento desta análise diagnóstica. Como este processo de análise não possui finalidade em si mesmo, mas ganha sentido enquanto faz parte de um conjunto maior de procedimentos desta pesquisa, ao subsidiar a escolha e o estudo de textos filosóficos pertinentes, se faz necessário passar para a etapa seguinte, a fim de se ir vislumbrando o sentido do todo.



III - CAPÍTULO

ANTÍTESE: COTIDIANO X TEXTOS FILOSÓFICOS

1. SELEÇÃO DE TEXTOS

Enquanto procedia-se à análise das redações e transcrição das entrevistas, trabalhou-se com os alunos o conceito de ética, a partir basicamente do texto elaborado por Milton Meira Nascimento, no livro *Primeira Filosofia*. Simultaneamente, foi-se pensando quais fragmentos poderiam ser escolhidos para estudo, entre os textos conhecidos pelo pesquisador.

Como aprofundamento do tema "drogas" enquanto tal, solicitou-se a leitura da obra "Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída..." e estudou-se em classe um trecho introdutório de "Las Drogas y la Mente"(1). Entendeu-se que não havia necessidade de maior entendimento técnico do assunto, que se deveriam buscar já alguns aspectos

(1) Anexo Nº 01.



filosóficos do tema, o que foi favorecido pela leitura do fragmento "La Mente y la Materia". Os alunos, de certa forma preferiram este salto. Tal procedimento permitiu, por um lado, que não se enfastiassem do assunto e, por outro lado, não se queria correr o risco de ocupar muito tempo com aquilo que se entende ser especificidade de outras disciplinas.

O texto "La Mente y la Materia", faz referência a uma terminologia muito cara aos filósofos antigos: a ataraxia. No caso, trata-se de buscar este estado de tranqüilidade espiritual através do uso das drogas e não dos tradicionais caminhos de ascese, ou pela filosofia. Este texto foi escolhido, porque eleva o assunto "drogas" para seus aspectos filosóficos, o que permitiu a introdução de outros textos, especificamente filosóficos, que não estão se referindo diretamente ao assunto "drogas", mas àquelas preocupações mais gerais e profundas do ser humano, presentes no fenômeno em questão. São preocupações que constituem a gênese da conduta humana, a fonte dos desejos e aspirações ainda não formulados. É nesse sentido, que se torna possível fazer filosofia sobre qualquer assunto que envolva a problemática existencial humana, seja a nível macro, ao que se refere à busca de sentido para a vida, ou a nível micro, às opções do sujeito que convergem ou não para a concretização de uma existência feliz, busca e opções estas, logicamente condicionadas pela estrutura social em que o sujeito se acha inserido.



O fenômeno "drogas", para além de sua dimensão sócio-política, psicológico-educacional, religiosa, criminal, farmacológica, etc, possui certamente uma dimensão também filosófica, mesmo porque, a busca ou aceitação de substâncias tóxicas, por si mesmas, já revelam uma insatisfação tal do sujeito usuário em relação ao objeto mundo (na extensão e compreensão que ele o estiver concebendo ou não), de forma a caracterizar, no mínimo, sentimento de autonomia desse sujeito para com os padrões éticos estabelecidos.

A questão filosófica do livre-arbítrio é colocada pelos alunos de forma mais precisa em dois momentos: o momento da "decisão" pelo experimento da droga, seja pela pressão do meio, seja por simples curiosidade e o momento em que é preciso usar da "força de vontade" para deixá-la, quando o viciado tem que optar por alguma forma de tratamento ou acompanhamento. Objetivando contemplar esta preocupação, buscaram-se entre os estóicos da época imperial romana, as reflexões de Epicteto (50-130), o que resumiu a doutrina estóica na expressão : "Abstém-te e suporta". No fragmento escolhido, Epicteto faz uma distinção entre as coisas que dependem de nós: *"... esse poder de querer e não querer, de procurar e de evitar e, em geral, o poder de utilizar representações ..."* e as coisas que não dependem de nós, mas da vontade dos deuses, como os fenômenos da natureza e as decisões do imperador: *"É preciso dispor da melhor maneira o*

que depende de nós e usar as outras coisas como são (...) o próprio Zeus não pode dominar minha vontade"(2).

Nas redações e entrevistas, os alunos afirmam que a consequência mais negativa gerada pelo uso das drogas é a dependência e a morte e que o melhor efeito obtido é a sensação de prazer, de felicidade, de superação dos problemas.

Analisando primeiro o aspecto negativo, pode-se dizer que o usuário, frente à possibilidade de uma "overdose", coloca em xeque o valor de uma existência biológica por ele considerada medíocre, relativiza o drama da vida e da morte. Num dos textos estudados, a Carta a Meneceu, escrita por Epicuro (341-270), há uma reflexão sobre esse assunto: "*... dentre os males existentes, aquele que mais nos faz tremer nada tem a ver conosco, visto que enquanto somos, a morte não existe e, quando ela existe, nós já não mais somos. A morte, conseqüentemente, não possui qualquer relação como os vivos nem com os mortos, dado que ela nada é para os primeiros e que os últimos nada são para ela. O vulgo ora foge da morte como o maior dos males, ora a deseja como o termo das misérias da vida. O sábio, ao contrário, não suplica para que o deixem viver, assim como não mais teme a morte, pois a vida não lhe é um peso, assim como não considera a não-existência como um mal*"(3).

Quanto ao efeito positivo da droga, que gera a sensação de prazer, de felicidade, de um estado purificado, a ataraxia, para abordá-lo optou-se pelas lições de Epicuro

(2) Anexo Nº 02.

(3) Anexo Nº 03.



referentes à Ética: "*E como o prazer é o primeiro e inato bem, é igualmente por este motivo que não escolhemos qualquer prazer; antes, pomos de lado muitos prazeres quando, como resultado deles, sofremos maiores pesares; e igualmente preferimos muitas dores aos prazeres quando, depois de longamente haveremos suportado as dores, gozamos de prazeres maiores (...) Alguns desejos são naturais e necessários; outros são naturais e não necessários; outros nem naturais nem necessários, mas nascidos apenas de uma vã opinião*"(4).

Outro fragmento escolhido foi "Da Virtude e do Vício", de Voltaire (1694-1778), extraído de seu Tratado de Metafísica, capítulo IX. Nele o autor descreve concepções antagônicas de virtude e de vício, em diferentes contextos sociais. Com isso instiga reflexão sobre o papel das leis, naquilo que elas representam para além de suas arbitrariedades: "*A maioria das leis contrariam-se tão visivelmente que aquelas que governam um Estado importam muito pouco (sic!): o que importa é que, uma vez estabelecidas, sejam executadas (...) A virtude e o vício, o bem e o mal moral são, portanto, em todos os países, aquilo que é útil ou daninho à sociedade*"(5). "Com a mediação das concepções voltaireanas, seria possível afirmar que o cultivo, contrabando e o uso de drogas é virtude ou vício?" Esta foi uma questão específica proposta aos alunos para que respondessem a partir do estudo do texto deste filósofo.

(4) Anexo Nº 04.

(5) Anexo Nº 05.

Se, de um lado, o toxicômano contesta e ao mesmo tempo conquista uma certa autonomia em relação aos valores impostos pela moral vigente, de outro, tende a se tornar dependente incondicional e subserviente em relação às drogas e a todo "cartel" que a produz e comercializa. Neste contexto, colocou-se "O Eterno Retorno" de Nietzsche, como último fragmento a ser estudado em conexão com o assunto drogas(6).

Ao chamar atenção sobre o compromisso e responsabilidade das escolhas que o homem faz, sob o prisma da ética imanentista, Nietzsche representa o questionamento radical da moral tradicional, o que, sem dúvida, o aproxima das aspirações da juventude, que traz latentes os anseios por liberdade, e, com a perspectiva da repetição cíclica e impiedosa de todos os detalhes de uma existência, alerta para que sejam levadas a sério as escolhas feitas durante a vida. Aí surge uma questão de fundo, que pode estar relacionada com o sentido da vida em seu conflito axiológico: como o toxicômano, ou qualquer pessoa reage diante da hipótese do Eterno Retorno? Parafraseando Nietzsche, se um demônio ou um anjo subitamente aparecesse e nos dissesse: _ Esta existência, como você a escolheu, está condenado a repeti-la eternamente! No mais íntimo de nosso ser pensaríamos: _ Ótimo, és um anjo, ou, "vade retro"!?

Posteriormente, outros textos vieram em mente, mas não havia tempo hábil para prepará-los e introduzi-los, dentro da sistemática a que se propunha: desenvolver o tema

(6) Anexo Nº 06.



"drogas" no primeiro semestre e o tema "política", no segundo. Entre eles destaca-se "O Existencialismo é um Humanismo", de Sartre (1905-1980), que poderia ter sido de grande valor, sobretudo se colocado como continuidade da abordagem estóica. Em determinado momento, Sartre afirma que não existe natureza humana, porque não existe um Deus para concebê-la: *"O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo ..."*(7). Ele ultrapassa o determinismo, o "suporta e abstém-te" dos estóicos, que encaram com apatia aquilo que não depende de nós: *"De fato, tudo é permitido se Deus não existe, e, por conseguinte, o homem está desamparado porque não encontrou nele próprio, nem fora dele nada a que se agarrar. Para começar, não encontra desculpas. Com efeito, se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade"*(8).

Muitas preocupações dos alunos, obviamente, não foram contempladas nos textos escolhidos. É o caso, por exemplo, da relação familiar, por eles apontada como uma das causas do fenômeno "drogas", ou das conseqüências advindas do seu uso, no que se refere à criminalidade, prostituição, doenças, alienação, etc. Se, inicialmente, chegou-se a pensar que o fato de orientar o conteúdo filosófico, a partir da realidade dos alunos, pudesse limitar o espaço de atuação e decisão do professor e, mesmo, a quantidade de

(7) Jean-Paul SARTRE, O existencialismo é um humanismo, p. 6.

(8) Ibid., p. 9.

textos a serem trabalhados, foi o contrário que se deu: constatou-se um aumento da autonomia do docente e a necessidade de haver um maior conhecimento de textos filosóficos por parte deste, dentro da produção existente.

2. TRATAMENTO DOS TEXTOS

Os textos sempre foram, durante as aulas, a fonte principal de estudo e intencionalmente neles gastou-se a maior parte do tempo disponível. Por eles orientou-se o entendimento do pensamento do filósofo e a reflexão sobre sua doutrina no contexto dos problemas atuais.

Esse procedimento inverte a tendência usual, que é valorizar os comentários prontos e as sínteses sobre as diversas correntes. Tais comentários são ilustrados com frases expressivas dos filósofos: são frases soltas, mas de grande impacto e que justificam uma pequena parte do extenso comentário feito pelo autor didático. O que objetiva-se com isso é fornecer ao aluno grande quantidade de informações sobre as várias correntes filosóficas, quais autores nelas se encaixam, suas obras de peso, etc. Não há a preocupação de ler as fontes originais, nem de criar no aluno um "estilo reflexivo" a partir destas fontes. Os textos quando, aparecem, são para ilustrar, confirmar ou endossar o comentário feito. Ademais, poucos são os livros didáticos de filosofia que trazem textos, restringindo-se a maior parte deles a citar frases soltas; ainda assim, entre os que os trazem, o roteiro seguido é basicamente o mesmo: exposição



sobre a vida do autor ou autores de uma corrente filosófica, apresentação do pensamento e da influência destes na história e um pequeno espaço para os textos. Até mesmo os caracteres utilizados na impressão desses textos costumam ser menores. Normalmente são textos significativos, mas colocados invariavelmente ao final de um extenso capítulo, quando os alunos já estão cansados do assunto tratado, e impropriamente são denominados pelas editoras de "textos complementares", "leitura complementar", "aprofundamento do estudo", expressões estas um tanto desgastadas pela forma como têm sido indistintamente usadas nas publicações didáticas das diversas áreas e que adquiriram um sentido negativo por parte de professores e alunos, que acabam tomando tais textos como leitura opcional, tratando-os superficialmente ou, até, deixando-os de lado(9).

Dentro da perspectiva inversa que se propõe seguir, estes textos deixam de ser concebidos como complementares e de aprofundamento, para serem o fundamento; de leitura opcional tornam-se leitura obrigatória. Complementares e acessórios passam a ser os comentários.

Trata-se, portanto, de uma proposta menos ambiciosa em termos da conquista dos conhecimentos gerais historicamente acumulados sobre filosofia. No caso, busca-se construir o conhecimento a partir de textos originais recortados tematicamente, tendo como objetivo básico refletir sobre os mesmos, considerando simultaneamente os reflexos do contexto

(9) Conf. tais expressões em Antônio Joaquim SEVERINO, Filosofia, Gilberto COTRIM, Fundamentos da filosofia, Maria Lúcia de Arruda ARANHA, Maria Helena Pires, MARTINS, Filosofando.

histórico no qual foram elaborados e a mediação da realidade presente.

Direcionar o estudo da filosofia no segundo grau, partindo exclusivamente dos comentários, pode criar no professor a ilusão de que os alunos formaram um panorama geral da filosofia e sua história, que têm conhecimento dos principais autores e correntes, ou até memorizaram parte da informação que receberam. O professor se esquece de que os quatro anos de sua graduação foram insuficientes para garantir a conquista de conhecimentos sobre filosofia de forma tão cronológica e esquematicamente organizados, e que conta em média, no segundo grau, com apenas duas aulas semanais de filosofia por dois anos.

Revalorizar o fragmento original (obviamente está-se chamando original as traduções disponíveis) não é tão simples quando alunos e professores não foram habituados a tal procedimento. Mesmo os professores de literatura e de história passam por semelhantes dificuldades com o estudo dos textos literários e históricos, respectivamente. Aparece menos produtivo e causa mais insegurança descobrir, através dos textos (ainda que fragmentos), as tendências do pensamento de um autor; é aparentemente mais seguro e seguramente mais cômodo aceitar as reflexões já feitas, com esquemas bem precisos.

"Os textos sempre foram, durante as aulas, a fonte principal de estudo". Esta afirmação se sustenta a partir de alguns procedimentos:



a) Propiciar que cada aluno tenha o texto em mãos. Este princípio, tão elementar, nem sempre é contemplado na escola pública de segundo grau. A pobreza é tanta que se chega ao absurdo de se tentar estudar história sem a fonte escrita, geografia sem acesso a ilustrações e mapas, literatura sem livros, filosofia sem nenhum texto impresso, etc. Neste momento não se está referindo ainda à qualidade dos livros que os alunos deveriam ter em mãos, mas lamentando a inexistência destes, mesmo em qualidade precária. É possível escrever integralmente no quadro o texto de história, o texto de geografia, o texto de literatura ou o texto de filosofia?

Na ausência de material impresso, o professor será obrigado a passar o ponto no quadro ou a ditá-lo para ser copiado pelos alunos. Como esse é um processo lento, o docente faz, ele mesmo, um resumo do capítulo, ou constrangido, copia o resumo de algum livro didático; raramente copiaria textos originais, dado a extensão deles.

Os alunos entendem, e com razão, que aquelas atividades nas quais mais se demoram, sejam as mais importantes. Se fazer cópias consome a maior parte do tempo, esta atividade constitui o essencial da aula. Tão habituados a isto foram que, se um aluno faltou em uma das aulas e pergunta ao colega: — O que o professor deu na última aula? Ele prontamente apresenta o ponto que tem copiado no caderno e diz: — Isto aqui! Se, de repente, a aula prolongou-se na discussão de um texto e o professor despercebidamente nada

anotou, o que é comum nas aulas de filosofia, para alívio do aluno ausente o colega dirá: _ O professor não deu nada!

No contexto desta pesquisa, tem-se defendido que a anotação em si não é nociva, ao contrário, nunca se deveria terminar uma aula sem registrar por escrito os pontos principais discutidos, seja através de uma síntese do professor ou da classe, seja através de uma breve dissertação sobre alguma questão levantada. Doutro lado, utilizar-se de avaliações que transcendam ao que foi escrito, serve como forma de estímulo à criatividade e o aluno começará a dar mais importância às discussões, aos textos xerocados e mimeografados. Poderá perceber que as discussões dos textos, no confronto com a realidade, não são matação de aula e que simplesmente as atividades de fazer cópias, necessariamente, não deixam de sê-lo.

b) Leitura dos textos. Exceto o livro Eu Christiane F., todos os demais textos estudados durante a realização da pesquisa foram lidos também em classe. Partindo do pressuposto de que a leitura é algo fundamental na construção do conhecimento, buscou-se praticá-la também em sala de aula. Com isso, evitou-se considerar a leitura dos textos como simples tarefa extra classe, como se ler em sala de aula fosse perder tempo. Esse procedimento vem corroborar o seguinte princípio: Quando se compreende a importância e se adquire o gosto pela leitura em classe, lê-se também extra-classe. O inverso tem resultados mais duvidosos.

Outro aspecto a ser considerado é que a leitura do texto filosófico é concebida nesta pesquisa como uma leitura



ativa. Neste sentido, busca-se entender a posição do filósofo sobre determinada questão e, simultaneamente, confrontam-se as teorias por ele apresentadas com as convicções do leitor. Não há a aceitação incondicional do pensamento do filósofo e nem rejeição "a priori". Não se exige a ida ao texto com o espírito da "dúvida metódica" e nem com o espírito da "epoqué fenomenológica". Vai-se ao texto com uma intenção prévia: entender e analisar o pensamento do autor dentro de um contexto determinado e questionar suas posições naquele e neste contexto.

Cortella, em "A Filosofia como Produção Histórica", chama atenção para dois tipos de tendências do ensino de filosofia a serem superadas por um processo de síntese: uma clássica/tradicional e outra temática/vivencial. Entre os pontos negativos desta segunda tendência, da qual este trabalho aproxima-se mais, ele afirma o seguinte: *"O recurso a pensadores clássicos para tratar de temas atuais pode deslocar o contexto de elaboração de suas teorias, forçando uma aproximação desfocada e deformante ..."*(10). Essa observação foi uma, entre tantas outras de seu trabalho, que fizeram refletir como, em parte, evitar incorrer em semelhante erro. Primeiro ponto: *"recorrer a pensadores clássicos para tratar temas atuais"*. Isto de fato está presente neste trabalho. Mas não há como não fazê-lo: recorrer a pensadores clássicos para tratar temas clássicos seria uma saída e, ainda assim, eles seriam tratados da perspectiva do homem atual; recorrer apenas a pensadores

(10) Mário Sérgio CORTELLA, A filosofia como produção histórica, p. 40.



atuais para tratar temas atuais seria negar o valor do acervo filosófico, sua capacidade de generalização, que ultrapassa o meramente cronológico. Até aqui Cortella não vê tanto problema. Ele vem a seguir. Segundo ponto: "*a possibilidade de deslocar o contexto de elaboração de suas teorias e análises, forçando uma aproximação desfocada e deformante*". A contextualização histórica do pensador é indispensável para amenizar essa possibilidade. Com ela, o aluno, ao apreender um conceito de ética naquele contexto, por exemplo, perceberá os nexos dessa teoria com seu cotidiano e poderá melhor se situar e situá-los.

Se há por parte do aluno o que se denominou leitura ativa, ele dificilmente chegará ao extremo de dizer: "Isto é verdade porque tal filósofo assim o afirmou". De qualquer forma, há que se perguntar se não é muito mais deformante a aceitação passiva das leituras por outros realizadas (comentadores), ao invés de ousar o enfrentamento do fragmento original com todos os riscos que esta postura comporta. Ainda, se na abordagem de um texto não houver relação alguma dele, com os temas atuais, mesmo correndo o risco de fazê-la de forma desfocada e deformante, o trabalho que se empreender não foi mais um elemento de alienação? É impossível não correr esses riscos, quando se propõe o seguimento de uma perspectiva dialética. Aliás, o próprio Cortella deve ter enfrentado tais desafios, quando solicitava aos seus alunos que dissertassem sobre as unidades temáticas estudadas (capítulo V de seu trabalho). Infelizmente, ele não cita e nem comenta o resultado dessas



avaliações. Afirma apenas que: *"Em uma prova de Filosofia importa muito pouco que o aluno saiba 'o que disse alguém sobre tal coisa'; o que importa de fato, é que ele saiba utilizar a compreensão que teve para aplicá-la em outras análises"* (o grifo é nosso)(11).

A respeito desse assunto, convém analisar como Olinto Pegoraro, então presidente da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), em entrevista ao Jornal do Brasil, em setembro de 1985, quando a filosofia acabava de ser reintroduzida na grade curricular de segundo grau, responde à seguinte questão: *"A filosofia ensinada nas escolas tem sido acusada de ser abstrata e alienante. Como o senhor vê esta situação? _ Eu acho que a filosofia tem que ser uma reflexão sobre os problemas contemporâneos e no espaço cultural em que vivemos. Vivemos no Brasil, então temos que formar uma consciência crítica de nosso processo cultural, político, econômico e social. Não basta que saibamos repetir os grandes mestres da filosofia nem que conheçamos os princípios (sic!). É claro que temos que recorrer ao pensamento clássico, repensar os grandes autores, mas isto é insuficiente para que sejamos sujeitos do processo histórico. O processo educacional, no seu todo deve ser crítico; a filosofia tem uma responsabilidade especial neste sentido, porque ela sempre foi crítica e quando não foi crítica se perdeu"* (12).

(11) Ibid., p. 51.

(12) Apud., Leda Miranda HÜHNE, Política da filosofia no segundo grau, p. 11.

c) Contextualização dos textos. Quando o professor de filosofia do segundo grau, ao discorrer sobre um assunto, faz referência a alguns filósofos, fundamentando, contrapondo, ilustrando ou situando aquele assunto num panorama que transcenda à perspectiva comum, tem a impressão de não ser compreendido pelos alunos, e de fato não o está. Embora os alunos devessem lembrar que alguma vez ouviram ou leram, ao menos, o nome desses filósofos em outras disciplinas, em geral, a concepção gerada pela escola de que o conhecimento encontra-se fragmentado em cada disciplina, impossibilita esse salto interdisciplinar. Esse dado chama atenção para algo muito simples: é preciso que o aluno saiba de quem se está falando, que tenha algum referencial sobre sua vida, pensamento, em suma, que tenha conhecimentos mínimos de seu contexto histórico. De uma forma específica, isso pode ser obtido nos diversos comentadores, nos livros didáticos e, sobretudo, na história da filosofia. De uma forma mais ampla pela capacidade do professor em captar o "imaginário do aluno", de ir ao encontro de suas expectativas, dos conhecimentos que tem.

Em graus superiores de ensino (graduação e pós-graduação), quando o aluno não compreende um discurso, a tendência é reagir positivamente: anotam-se dados para posterior aprofundamento bibliográfico, formulam-se questões que levem a alguma contextualização, admira-se o conhecimento ou até a eloquência do professor sobre aquele assunto. Em suma, espera-se que as dificuldades, surgidas no contato com determinado assunto, sejam encaradas como um



desafio. Aliás, não é razoável a tomada de consciência de que coisas existem que ainda não conhecemos, que muitas outras teremos dificuldades em compreendê-las e outras, ainda, que não as conheceremos nunca? Não porque seja o homem incapaz de conhecer algo, mas exatamente por causa de sua ilimitada capacidade de conhecer, sendo que a nenhum homem será possível estabelecer contato com todas as descobertas, dentro do contexto em que elas se deram. Daí, a riqueza e a possibilidade infinita do conhecimento.

Se, em qualquer nível de ensino, a contextualização de um fato novo é importante para o seu entendimento e para a formação de pessoas inteligentes, no ensino de filosofia no segundo grau, a contextualização é indispensável. Até mesmo para evitar reações negativas dos alunos em relação às dificuldades próprias do discurso filosófico, chegando a estereótipos como: "Por que todo filósofo é louco?". Certamente, todo professor de filosofia alguma vez foi questionado em termos assim vulgares. Reações deste tipo chamam atenção para a inadequação existente entre o discurso filosófico e a realidade do aluno, sobretudo a realidade escolar, constituída por disciplinas que sempre têm respostas dogmáticas, sendo capazes de traçar com exatidão o perfil da normalidade, que preferem a mediocridade da afirmação, quando o correto seria dizer: não há certeza ainda...

Usualmente tem-se afirmado que contextualizar é colocar o texto dentro do contexto. Esta definição tautológica permite que o raciocínio sobre contextualização seja aqui



introduzido por uma reflexão mais ampla da questão, ou seja, inicie interrogando em que contexto a filosofia, enquanto disciplina, volta opcionalmente para a grade curricular do segundo grau.

Para os educadores mais conscientes, a filosofia faz parte de um conjunto de disciplinas (sociologia e psicologia), que deveriam desencadear uma transformação no ensino de segundo grau, dando-lhe uma nova tonalidade. Como os sistemas nacionais e estaduais de ensino sentiam-se incomodados com as constantes reivindicações por um ensino mais crítico e transformador, a solução foi livrar-se desses constantes infortúnios, concedendo um espaço, praticamente já existente, na chamada parte diversificada, para a inclusão opcional dessas disciplinas. Por se tratar de um espaço restrito, a inclusão destas três disciplinas dificilmente seria simultânea, mas de forma excludente, impossibilitando, de um lado, que se iniciasse alguma reestruturação do segundo grau e, de outro lado, aqueles sistemas estariam usufruindo dos "méritos" de terem dado uma nova tonalidade ao segundo grau, sendo assim coerentes com suas propostas de abertura democrática. É por isso que não há, por parte dos sistemas de ensino, uma justificativa lógica para a reintrodução da filosofia da forma como está.

Tratando assim arbitrariamente a questão curricular, incorre-se no erro de disseminar, entre educadores e educandos, um critério suspeito de legitimação: a tradição, ou seja, o entendimento de que aquilo que há mais tempo vem constituindo o currículo seja, necessariamente, o melhor.



Nesse sentido, a filosofia é uma disciplina sem tradição no contexto do segundo grau.

Não havendo critério mais apurado teoricamente, as avaliações sobre este elemento do currículo seguem o impulso da percepção comum, são basicamente orientadas por interesses corporativos. É sintomático, por exemplo, quando o aluno menos crítico questiona o sentido e o valor da presença da filosofia, sem mesmo conhecê-la e não é capaz de questionar o sentido e o valor de outras disciplinas. Falta-lhe um critério de julgamento que o torne capaz de romper com a força do estabelecido, com aquilo que ele percebe como tradição. A filosofia, portanto, encontra-se fora do contexto por ele percebido como objetivo da escola. Obviamente, é no transcorrer de sua vida escolar e na observação do que dizem outras instituições, sobre a escola, que ele forma tal percepção curricular. É bom ressaltar que não há nenhum absurdo no fato de se questionar a prática do ensino de filosofia, ainda mais se o aluno já teve algum contato com a disciplina. O que se tem de levar em conta são os elementos que motivaram tal crítica, sobretudo quando ela chega ao ponto de colocar em xeque a presença da disciplina na grade, e, não raro, esta crítica vem fundamentada em preconceitos disseminados pelo tecnicismo e, mesmo, orientada por docentes de outras disciplinas, tornando-a mais suspeita ainda.

Diante desta situação mais ampla, existe indubitavelmente a necessidade de se contextualizar o ensino de filosofia, iniciando mesmo pela discussão das condições nas



quais se deu sua volta ao segundo grau. Isso implica em explicar que as disciplinas nem sempre foram distribuídas como estão hoje: que tinham objetivos diferentes, conteúdos diferentes, tratamentos diferentes. Que o segundo grau tem se (in) definido pela formação geral, pela profissionalização e preparação para o vestibular. Mas qual formação geral: a clássica, a moderna? Qual profissionalização e para quem: a mecânica, a artística? Qual vestibular: o dissertativo, o exato, o "comprável"? Discutir, sobretudo, o objetivo velado de uma educação para a submissão, disfarçada pelas tendências liberais, condição indispensável para a formação de indivíduos resignados frente às contradições do sistema capitalista.

Se a primeira forma de contextualização é a inserção curricular da disciplina, a segunda é o próprio professor. Através de sua postura como educador, com sua formação específica em filosofia, ele representa e, portanto, contextualiza dentro da unidade escolar, especificamente na sala de aula, o pensamento filosófico. O professor torna-se em si mesmo um importante ponto de referência, pois sua existência remete o aluno para no mínimo se questionar sobre as graduações em filosofia: quais seriam as idéias veiculadas nesses cursos, quais os conhecimentos específicos desse profissional, como posso me relacionar com esse horizonte de conhecimentos? Neste sentido, o professor é a fonte mais próxima, a mais legítima referência para o aluno direcionar questões.



Em se tratando do conteúdo filosófico em si mesmo, a contextualização se dá quando o professor busca ir ao encontro dos conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas do saber, dependendo do assunto em estudo, da sua formação docente, da formação dos alunos e das preocupações que eles entendem constituir a realidade. Este é o aspecto interdisciplinar da contextualização: são as referências históricas conhecidas pelos alunos e resgatadas pelo professor, os exemplos de matemática, biologia; as alusões às expressões da língua, da literatura, da poesia, da arte; as contradições do cotidiano relacionadas com o assunto e sua utilidade prática, embora isso pareça difícil em filosofia.

Nas práticas educativas dos professores de filosofia do segundo grau, existe a tendência de hipervalorização de uma contextualização do tipo conteudista, limitando-se o contexto aos conteúdos sistemáticos aprendidos nas várias disciplinas. Essa redução pode conduzir ao equívoco de se afirmar que os alunos não entendem filosofia porque lhes faltam pré-requisitos: não conhecem história, literatura, não possuem domínio da língua, etc. Uma coisa é o contexto histórico de um fato dentro das circunstâncias em que ele ocorreu; outra coisa é o contexto do aluno de segundo grau em relação à sua formação e ao seu cotidiano. Contextualizar significa aproximar esses dois pólos, tornando possível a compreensão do texto passado porque ele tem alguma relação com o presente do aluno, ainda que fosse pela simples



constatação de que aquele fato se tratou de uma construção humana.

No âmbito desta pesquisa, é importante e necessário que se conceba a contextualização de uma forma ampla, para que não haja limitação dos horizontes e possibilidades dos alunos nem dos professores. Ademais, a contextualização deve ser feita quando se faz necessária e sua necessidade nem sempre é previsível. Portanto, nenhum trabalho deveria deixar de ser empreendido a pretexto de ser difícil sua contextualização. Ao contrário, a contextualização deve ser entendida como um recurso para viabilizar a construção do conhecimento e não como impedimento para se enfrentar o desconhecido.

Dentro dessa visão mais ampla de contextualização, não seria totalmente fora de contexto que um professor de filosofia, de súbito, trouxesse um texto de filosofia desconhecido, para ser estudado, um fragmento de Aristóteles, por exemplo, e iniciasse sua leitura e análise. Absurdo seria encerrar este estudo sem qualquer referência às condições em que o autor escreveu tal texto, sem situar as polêmicas da época ou sem ousar a atualização do texto, criticando-o com os dados do momento.

Como já foi afirmado anteriormente, não há possibilidade de se determinar "a priori" o momento ótimo para a contextualização de um assunto. Se a opção é trabalhar fragmentos originais, conectados com algum problema cotidiano, que é o caso desta pesquisa, como consequência do tipo de abordagem realizada, muitos



problemas de contextualização são resolvidos no processo de seleção dos temas e dos textos a eles relacionados. Ainda assim, há no mínimo três possibilidades para obter-se a contextualização histórica de um texto: a) fazer um breve estudo do autor e de seu pensamento, anotando alguns dados biográficos e depois partir para o estudo do texto, fazendo referência aos elementos estudados quando necessário; b) ir diretamente ao texto, tentar uma interpretação e depois reinterpretá-lo à luz dos dados contextuais; c) ou, ainda, ir contextualizando-o progressivamente, fazendo pausas durante as leituras. No caso desta pesquisa, ao realizar contextualizações assim específicas, utilizou-se mais da primeira hipótese.

3. ESTUDO DOS TEXTOS SELECIONADOS

Difícilmente um aluno de segundo grau é orientado para a leitura de obras filosóficas, da forma como se orienta a leitura de obras literárias. E se, por acidente, ele se deparar com uma obra filosófica e por curiosidade começar a leitura, certamente desistirá: virão as dificuldades de interpretação, não encontrará interlocutor para aquele assunto dentro do seu cotidiano, terá a impressão de estar empreendendo uma tarefa árdua e inútil.

Em pesquisa feita pelo Núcleo de Ensino de Filosofia da UNESP, em 1991, da qual este pesquisador participou como coordenador dos professores da rede, ao perguntar-se para alunos que estatisticamente representavam toda Divisão



Regional de Ensino de Marília, sobre o que esperavam da filosofia, a resposta mais cotada foi: *"Algo que seja útil para minha vida"*. Num sentido análogo, a colega Marina, professora de História, fazia a seguinte declaração na sala dos professores: *"Os alunos dizem que hoje em dia não é preciso estudar muito não. É preciso sim ser esperto, para vencer na vida tem que ser esperto"*.

Quando o sistema capitalista convence e em certa medida demonstra que, nesta sociedade, para ser um indivíduo em pleno gozo de sua cidadania é preciso ser esperto, buscar coisas úteis, com a maior rapidez e com o mínimo de esforço possível, ao mesmo tempo que consegue ocultar, das grandes massas oprimidas, sua real situação de súditas miseráveis e a impossibilidade de ascensão social nestas circunstâncias, aquele sistema decreta a falência da educação escolar, naquilo em que ela transcende ao seu conceito de utilidade: ter conhecimentos mínimos para desempenhar esta ou aquela profissão. Dentro de tais perspectivas, o saber perde sua característica de sabor: o aluno, como que castrado de qualquer experiência estético-cultural, poderá recusar-se, por exemplo, a estudar filosofia, a ler um romance mais extenso, em suma, desconhece a satisfação da criação e da apreciação artística.

Se as atividades, realizadas com os alunos até este momento da pesquisa, serviram também como motivação para estudo dos textos filosóficos selecionados, elas não conseguiram reverter esse contexto mais amplo da realidade



da escola pública de segundo grau; aliás, é dentro das limitações mencionadas que esta pesquisa se desenvolve.

Outro problema, presente na implementação desta proposta de ensino, é o da fragmentação dos textos, para o qual não se tem ainda solução satisfatória. Essa preocupação pode ser formulada através da seguinte indagação: O fato de se utilizarem fragmentos de textos não agrava ainda mais a percepção fragmentária que o aluno tem das disciplinas do segundo grau, da própria filosofia e do saber como um todo? Provisoriamente, tem-se defendido que, em parte, a noção de conjunto pode ser dada pelo resgate do contexto histórico do texto e, em parte, por fazer os fragmentos girarem em torno de um tema-eixo comum, criando assim uma organização embasada na estrutura cognitiva do aluno.

Ao se tentar trabalhar os fragmentos filosóficos e o cotidiano numa perspectiva dialética, evidencia-se mais o conflito existente entre as concepções e procedimentos do senso comum e as concepções e procedimentos próprios da reflexão filosófica. A respeito desse assunto Snyders diz: *"Luto em duas frentes, de um lado diante daqueles que vêem apenas a descontinuidade entre cultura primeira e cultura elaborada, que negam qualquer prolongamento de uma na outra e estabelecem um fosso intransponível; e luto também diante daqueles que tendem a confundir cultura primeira e cultura elaborada, os que não querem reconhecer entre elas diferenças significativas nem na natureza nem na qualidade das produções ..."*(13).

(13) Georges SNYDERS, A alegria na escola, p. 89.



A dialeticidade não torna necessariamente mais fácil e agradável, nem mais difícil e aborrecedora a leitura dos textos filosóficos, mas pode torná-la mais proveitosa, sobretudo porque sua dinamicidade evita o ficar preso na simples leitura do texto, ou fixado na representação comum, induzindo à síntese entre o antagonismo presente nas concepções citadas. Ainda para Snyders, *"Muitas vezes a cultura primeira impõe-se a nós, persegue-nos; a cultura elaborada não se insinua em nós; compete-nos chegar até ela; (...) Não há grandes obras que se possa atingir nas atitudes de lazer ou prazer imediatos; as grandes obras começam por serem difíceis, não se entregam logo ..."*(14). Em sentido análogo Gramsci diz: *"Conviene persuadir a mucha gente de que el estudio también es un oficio, y muy cansado, con un aprendizaje especial, además de intelectual, también muscular-nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido con el esfuerzo, el aburrimiento y también el sufrimiento"*(15).

3.1. INTERPRETAÇÃO DOS ALUNOS

Através dos exemplos que são citados a seguir, onde os alunos fazem algum esforço de interpretação, podem-se perceber as dificuldades encontradas ao se depararem com o texto e até onde conseguiram chegar.

Em "La Mente y la Materia", texto colocado como ponte para textos filosóficos específicos, além das participações

(14) Ibid., p. 92.

(15) Antonio GRAMSCI, La alternativa pedagogica, p. 203.



orais, os alunos realizaram individualmente duas atividades escritas: a elaboração de uma síntese do texto e a resposta a uma questão. O "Amílcare Mattei", foi a escola, desta Delegacia de Ensino de Marília, onde se introduziu o Centro de Línguas, que oferece o Francês, o Espanhol e o Italiano. Diante disso, como incentivo aos alunos participantes do Curso de Espanhol e, simultaneamente, das aulas de filosofia, utilizou-se o texto em espanhol, o que transcorreu normalmente.

Na dificuldade de sintetizar, alguns alunos fizeram algo que mais parecia com uma simples tradução. Eis as sínteses de dois alunos do 3º ano:

Aluno F.E.P.:

"O texto refere-se às concepções existentes para se chegar à paz mental e física, através de um método criado pelos gregos chamado ataraxia.

Métodos parecidos foram adotados por vários sistemas religiosos no mundo, mas foram sendo esquecidos com a vida cotidiana das grandes cidades.

No lugar de um método simplesmente fácil e usado facilmente por qualquer um, foi se implantando, se acabou tornando mais comum, o controle 'da paz mental e física' através de medicamentos, drogas que controlam a vida das pessoas.

Essas drogas, ao contrário do que se pensa, causa à pessoa que usa uma série de reações musculares, os medicamentos afetam o sistema nervoso e torna seu organismo dependente.



Refere-se também ao contexto de Lewin sobre os agentes que atuam em nossos sentimentos e inteligência que são: a euforia, fantasia, hipnótica e excitação.

Torna-se claro para o autor que o uso de medicamentos para conseguir a satisfação física e mental influi diretamente nas emoções e na mente humana, em certos casos pode modificar claramente a mente da pessoa, prejudicando até algumas funções químicas do corpo e mudando totalmente o comportamento da pessoa que os usa."

Aluna E.B.C.:

"Os gregos inventaram uma palavra, a ataraxia, para conceituar a disposição feliz do corpo e da mente alcançados com o exercício da filosofia. Buscavam a paz de espírito nas religiões, pois o cotidiano faz apagar um pouco isso.

A farmácia pode trazer esse bem através das pílulas, apesar de ser imoral. Mas muitos acham que isso é uma escravidão porque se terá a paz com vidros de remédios (substâncias químicas).

Este livro mostra os medicamentos e sua influência na parte emocional e na inteligência dos seres humanos.

Lewin mostra algumas classes:

_ A eufórica; _ A fantástica: alucinógenos, exemplo: LSD-25 e mescalina; _ Hipnótica: barbitúricos, exemplo: sedativos; _ Excitantes: analépticos, exemplo: cocaína e benzedrina.

Essas substâncias eram sagradas, para os astecas o peyotl; para os incas a cocaína; para os deuses a soma e ambrósia. As drogas foram descobertas a muito atrás, pelos



nossos antepassados e por acaso, pois comiam qualquer coisa (raízes, folhas, etc) e tinham reações estranhas como desmaios, vômitos e até convulsões, surgindo aí a ciência da farmácia.

As nossas emoções transmitem modificações ou sinais químicos ao cérebro e a química dos remédios também. A ciência tem que estudar a química do pensamento e das emoções, pois o nosso cérebro é um laboratório químico que mostra emoções, pensamentos, temores, esperanças, etc.

A célula nervosa é a mais surpreendente, mais complexa, e não pode ser substituída se destruída. É da normalidade e do bom funcionamento dessa célula que dependem a vida física, mental e emocional do ser humano."

Quanto à questão formulada: "Sobre o texto 'La Mente y la Materia', destaque elementos em que o autor argumenta que não vale a pena fazer uso de substâncias tóxicas", surgiram respostas como:

"A paz que o homem adquire com substâncias químicas será paga com sua própria dignidade. A paz da mente e do espírito tem que ser alcançada com a prática da virtude, da filosofia e da religião" (S.R. 29 ano).

"A religião e a prática da filosofia eram citadas pelos mestres dessas práticas como o principal argumento contra as drogas, pelo fato de que estas duas coisas se completam. A mente fortalece o espírito. É como se diz: 'mente sã, corpo são'. É verdade. Se seu espírito está em paz, o corpo entra em evolução e isso ocorre em total felicidade e por

muito tempo. Coisa que os alucinógenos provocam apenas por instantes" (A.P.V. 2º ano).

Os textos epicuristas e estóicos foram contextualizados simultaneamente, através de um pequeno histórico dessas duas correntes. O estudo deles, no entanto, se deu separadamente.

O texto de *Ética*, de Epicuro, devido até a sua disposição gráfica, tal como se encontra na coleção "Os Pensadores", foi lido com muita satisfação. Trata-se de um dos textos mais trabalhados oralmente, primeiro sendo discutido em pequenos grupos (dois a três alunos) e depois com toda a classe. Houve uma única questão a ser respondida por escrito, que recebeu a seguinte formulação: "O princípio epicurista consta da busca inteligente do máximo de prazer e do mínimo de dor. Relacione este princípio com o problema das drogas".

M.E.F.V. do 2º respondeu: *"O drogado busca o prazer, sua satisfação interior, porém ele não mede sacrifícios. Destrói sua vida, não se importa com ela, perde o controle de si; enquanto que o epicurista procura eliminar de sua vida os sofrimentos, ele tem amor à vida e não aceita a idéia de suicídio, o que não acontece com o drogado"*.

R.R.P., também do 2º ano praticamente retoma o enunciado da questão: *"Os epicuristas diferenciam dos drogados porque eles buscam o máximo de prazer e o mínimo de dor através de escolha inteligente e os drogados buscam estes mesmos prazeres, mas de formas desinteligentes"*.

"Os estóicos julgam tudo conseguir dominando a vontade. É possível vencer o vício a partir do heroísmo estóico?"



Esta foi a questão específica que vinculava o texto estóico com o assunto drogas e à qual os alunos deveriam responder em poucas palavras.

A.C.B. do 2º ano respondeu:

"Sim, é possível vencer o vício a partir do heroísmo estóico. Pois com força de vontade igual a dos estóicos você pode fazer tudo. Mesmo que alguém te impedir de fazer alguma coisa ele não pode acabar com a sua vontade. Por isso eu acho possível vencer o vício a partir de uma grande força de vontade".

A.P.V., também do 2º ano diz afirmativamente:

"Claro. Você pode fazer coisas inimagináveis com sua vontade. Tendo vontade, tem raça. Se tem raça, tem garra. Se tem garra você consegue tudo que busca. A sua vontade, sua determinação e pensamento positivo vão te levar a conseguir tudo que quiser, mesmo a vencer o vício. Se já tem dependência física, somente sua vontade pode salvá-lo, nenhum medicamento faria efeito".

E sobre uma questão que englobava o estoicismo, o epicurismo e o hedonismo: "Em que medida você considera que o toxicômano é estóico, epicurista ou hedonista", houve respostas como:

"O toxicômano não é estóico porque ele não domina sua própria vontade; exemplo, a pessoa dependente de drogas, no momento em que está drogada faz tudo o que vem na cabeça, não consegue controlar sua própria vontade.

De outro lado considero ainda que o toxicômano também não é epicurista, pois ele não busca o prazer de forma

regrada e inteligente, com seu mundo de drogas, nada disso considero inteligente.

Então, acho que ele é hedonista, pois ele procura o prazer momentâneo, sem pensar no dia de amanhã, enfim no seu futuro" (E.B.C. 3º ano).

De uma forma mais confusa, R.R.P. do 2º ano respondeu:

"Os toxicômanos não são estóicos. Eles não resistem aos problemas de forma culta, honesta, humana; enfim, são pessoas totalmente frágeis, sem espírito. Mas não deixam de ser epicuristas. Os toxicômanos usam as drogas procurando sentir mais prazer do que dor, sempre que seja necessário fugir dos problemas de maneira desumana. Portanto, não são tidos também como pessoas hedonistas, pois não gostam de sofrer em momento algum para terem um futuro feliz. Querem ter futuros felizes, mas não usam de formas felizes e sim infelizes, que são as drogas. Os toxicômanos não são pessoas inteligentes. Eles procuram o prazer de forma desinteligente porque usam drogas como suas soluções!"

As questões escritas, referentes ao texto "Da Virtude e do Vício", de Voltaire, versavam sobre a concepção que o autor tem das leis, se dentro das arbitrariedades pode haver uma lei geral para todos os povos, se podemos dizer que as regras vieram de Deus ou não, se há virtude e vício em si e se o aluno concordava com as idéias de Voltaire sobre a virtude e o vício. Como ilustração, eis a resposta da aluna F.C.M., do 2º ano, que a respeito desta última questão disse: *"Como Voltaire fala no texto, a lei é algo que depende dos costumes de cada povo. Não existe uma forma ou*



regra geral para todo o mundo a não ser a lei do Amor. Virtude em qualquer lugar do mundo vai ser o bem; enquanto que o vício é o mal".

"O Eterno Retorno", de Nietzsche, foi um texto de muita utilidade para discussão do assunto em pauta, havendo até por parte dos alunos divergências de interpretação mais explícitas.

Respondendo se: "O drogado tem amor à vida, o que Nietzsche diz disso?", o aluno R.B. do 2º ano afirma: "*Tem. Nietzsche diz que as pessoas devem fazer o que querem, mas que aguentem as conseqüências, porque cada drogado sabe a quantidade de seu vício. 'Ele não quer se matar'*". Ao oposto da resposta anterior, M.E.F.V. também do 2º ano diz: "*Não. Segundo Nietzsche, se ele tivesse amor à vida, ele não a destruiria, mas ao contrário, a viveria da melhor maneira possível*".

Quanto a uma outra questão sobre este texto e que fazia referência ao tema drogas: "O que você entendeu da idéia do Eterno Retorno? Ela pode auxiliar no reequilíbrio do toxicômano? Comente", F.C.M. do 2º ano respondeu: "*É a idéia de que nós morreríamos e depois voltaríamos nessa mesma vida por várias vezes. Já o drogado não tem consciência nenhuma do que ele faz, por isso não teria capacidade de escolher, e se escolhesse não seria essa vida*". F.E.P. do 3º ano, optando por uma resposta afirmativa diz: "*O eterno retorno seria passarmos por todos os momentos vividos novamente, renascer, voltar no tempo e reprisar novamente tudo o que acontecera, sem nada de diferente. Em sua tese filosófica, o*

eterno retorno poderia auxiliar o toxicômano porque ele seria obrigado a entender, ou seja, aceitar tudo o que fez e assim talvez veria que cometera um erro e tentará recuperar-se para nunca ter que passar pelo eterno retorno".

Antes da redação final, que seria uma avaliação somativa do tema estudado, retomou-se texto por texto com os alunos e, em conjunto, foram-se apontando os vínculos desses textos com o tema drogas, o que deu origem a uma síntese, redigida pelo pesquisador nas classes, a partir das intervenções dos alunos. Este texto recebeu o seguinte título: "Síntese dos textos filosóficos estudados que possibilitam reflexão sobre drogas". Eis na íntegra sua transcrição:

Em "La Mente y la Materia", o autor lembra que os filósofos epicuristas consideravam a ataraxia (estado feliz, de serenidade mental, onde se unem o bem-estar físico e emocional, sem as perturbações cotidianas), o bem mais alto a que se poderia aspirar. Para alcançá-la, havia dois meios fundamentais: a prática da filosofia e da religião, sendo que ambos exigem muito esforço e disciplina.

Os homens descobriram que, recorrendo ao uso de medicamentos (drogas) poderiam alcançar este estado apenas tomando uma pílula. O que se pergunta é se o uso das drogas de fato proporciona a ataraxia e se esse uso é ético.

Na obra "Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída ...", temos, a partir dos relatos vividos, um panorama das causas e das conseqüências da dependência, o que serve para conscientizar o leitor.

Os "Estóicos" procuram o domínio total da vontade. Segundo Epicteto, existem as coisas que dependem de nós (escolher, querer) e as que não dependem (os ventos, as tempestades). Se com a nossa vontade nem Zeus pode, o ideal estóico não aceita como legítimo qualquer tipo de dependência.

Os "Epicuristas" têm como princípio a busca do máximo de prazer juntamente com o mínimo de dor. Aparentemente, é o princípio ético seguido pelo toxicômano. No entanto, se tomarmos, por exemplo, a Carta a Meneceu de Epicuro, veremos que a exortação à vida prazerosa exclui dores simultâneas ou posteriores e que ele jamais aceitaria uma postura de suicídio.

Voltaire, em "Da Virtude e do Vício", aborda que a lei é necessária para a convivência harmoniosa em sociedade, embora os povos façam suas leis dependendo do contexto em que estão inseridos, sendo essas por vezes contraditórias entre si. No entanto, em um princípio todos os homens concordam: *"Virtude e vício, o bem e o mal moral são, portanto, em todos os países aquilo que é útil ou daninho à sociedade"*.

Por outro lado, não existe a virtude e o vício em si mesmos. Esses atributos só existem na relação social. Com esses princípios, podemos dizer que Voltaire tem uma postura que nos permite afirmar que o uso de drogas em nossa sociedade, hoje, é um vício, bem como o tráfico desses produtos.



Nietzsche. O existencialismo, de forma geral, defende a vida, a existência concreta. Nietzsche, em sua postura ética, alerta para que as escolhas que fazemos sejam a partir do nosso interior e não condicionadas por leis exteriores. Obviamente, cada pessoa deve estar disposta a repetir por toda a eternidade as suas opções (eterno retorno). Se este filósofo é a favor da existência em sua plenitude, ele certamente discordaria da maioria das atitudes dos drogados. Quanto às leis, ele estaria defendendo a supressão das mesmas, tais como se encontram codificadas. Na prática, não haveria repressão ao tráfico, ao uso de drogas, o que em nossa sociedade é ainda muito polêmico.



IV - CAPÍTULO

SÍNTESE: AVALIAÇÃO DAS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS

1. REDAÇÃO FINAL

No projeto inicial, pensou-se em ter a redação final como instrumento decisivo de avaliação dos alunos e da metodologia de ensino proposta nesta pesquisa, mas, durante o seu desenvolvimento, percebeu-se a necessidade de ampliar os instrumentos avaliativos, de forma a considerar todo o processo, mesmo porque havia a exigência objetiva de se entregar na secretaria o conceito do primeiro bimestre. Ainda assim, apesar das constantes avaliações de todo o processo, sobre o qual o leitor já pode emitir algum juízo, levando em conta os relatos feitos até aqui, julgou-se por bem manter este instrumento avaliativo, considerando-o não isoladamente, mas na perspectiva do todo, como importante forma de retomar a trajetória percorrida, somando e relacionando os principais conceitos trabalhados.

Dentro deste propósito, os alunos foram avisados que haveria uma avaliação geral do semestre, baseada nas anotações do caderno, nos textos estudados e na síntese mencionada no final do capítulo anterior. Seria uma avaliação individual, sendo que cada aluno poderia utilizar, durante a mesma, o material do qual pessoalmente se apropriara durante as aulas. Esta avaliação constou do seguinte enunciado: "Tendo como referência teórica os autores estudados, faça uma redação abordando o tema drogas".

Para facilitar uma possível comparação entre o estágio em que os alunos se encontravam antes do desenvolvimento da proposta de ensino e o estágio em que se encontram nesta parte conclusiva do processo, no sentido de se tentar averiguar se houve ou não alguma forma de amadurecimento por parte deles, constatável por este instrumento, tomado em si mesmo, a redação, citaram-se aqui, na mesma ordem, as redações dos mesmos alunos citados na primeira redação, no II capítulo.

Aluna M.E.F.V., do 2º ano:

"De acordo com os temas estudados, percebemos que todos concordam com um ponto: as drogas não trazem felicidade, são prejudiciais à saúde, é algo atual e se espalha por todo canto.

As drogas são usadas também como medicamentos e, isto é o seu lado positivo. Muitas vidas foram salvas graças a essas drogas (medicamentos). Mas por outro lado vemos que a cada dia tem aumentado muito o problema das drogas. São



crianças, jovens, adultos e velhos; pobres e ricos que estão se envolvendo com esse mundo de crimes violência e suicídio.

Muitos se enriquecem com o contrabando das drogas, sem levarem em conta as milhares e milhares de vidas que são destruídas com suas ganâncias. Isto gera a violência, como vimos por exemplo, a alguns dias, entre policiais, contrabandistas e viciados no Rio de Janeiro. Parece que a polícia não consegue controlá-los. É engraçado às vezes, porque, se sabe quem são, onde estão e no entanto a lei diz que precisa de provas (flagrantes). Será que o que se sabe não é prova suficiente? Talvez este problema tenha tido tamanha força e poder, que não se pode mais controlá-lo. Se assim for, então teremos que conviver com tudo isso sem esperanças de uma vida melhor.

No entanto, eu acredito que existe uma solução. É preciso retomar a nossa vida, repensá-la. Se queremos de fato mudanças, temos que lutar por elas.

Precisamos recuperar aqueles princípios que ficaram esquecidos. É preciso dar sentido à vida, porque se não também não terá sentido renunciar às drogas, ao prazer, à ganância, ao poder. Se nós valorizamos nossa vida, vamos também respeitar a vida do outro, não vamos nos destruir e nem destruiremos ninguém."

Aluno F.E.P., do 3º ano

"O bem-estar físico e mental conseguido através do uso de drogas não é viável. Os antigos, que tinham todo trabalho, através da prática da religião e da filosofia para conseguir a paz mental, foram esquecidos. Em lugar de suas

filosofias e métodos para se conseguir a verdadeira harmonia, o homem introduziu um meio rápido e fácil de se conseguir o que para muitos demorava anos.

O uso de pílulas, tranqüilizantes e analgésicos, ou seja, drogas, já dominam toda a população, principalmente das grandes cidades, onde com a vida cotidiana, sua procura aumenta ainda mais.

O homem de hoje só necessita de mover um dedo para conseguir a paz, e essa paz conseguida tão facilmente custa a saúde de cada um.

As drogas levam o corpo à dependência, interferem em funções físicas e mentais, e então a pessoa acaba ficando pior do que estava antes de ingerir a droga, e só descobre isso depois do seu efeito passar, quando então inicia-se o ciclo da dependência.

Portanto, o uso de drogas tornou mais fácil conseguir aquilo que antigamente era mais difícil, mas hoje consegue-se um bem ao corpo e amanhã perde-se a saúde, o que não acontecia com os antigos em suas práticas da paz mental e corporal."

F.C.M., aluna do 2º ano:

"Todo drogado pensa em ter o máximo de prazer em tudo, sem pensar nas conseqüências.

Hoje em dia as pessoas se drogam por vários problemas:

- as condições que o país se encontra;*
- problemas em casa;*
- ou até, às vezes, por vontade própria, etc.*

Os drogados fazem as coisas sem pensar no depois (porque nem têm condições de saber o que está acontecendo), e eu acho que às vezes até morrem de overdose por não saberem o que estão fazendo, e creio que nenhum gostaria de voltar sucessivamente por milhões e milhões de anos para ter a mesma vida.

Eles não teriam (os drogados), força moral para suportar o eterno retorno, e muito menos coragem para passar tudo de novo. Ninguém teria coragem de enfrentar o eterno retorno. Nenhuma pessoa que vive no mundo-da-lua teria coragem de escolher se gostaria de viver tudo de novo, e não sei se as pessoas normais gostariam de viver a mesma vida tudo de novo.

Só as pessoas que têm a vida muito boa ou até pessoas que lutaram muito para ter uma vida boa, cheia de conforto gostariam de voltar, e os drogados nunca conseguiriam escolher porque nunca estão no seu estado normal."

S.R., aluna do 2º ano:

"Em épocas remotas, alguns filósofos um pouco evoluídos com um pensamento mais aberto, filosofaram sobre muitos estados e muitos atributos pertencentes ao ser humano. Filósofos gregos, franceses e muitos outros. Nietzsche, filósofo alemão, abordou um tema surgido das teses estudadas por ele: 'O eterno retorno', que seria a volta de todas as pessoas novamente nessa vida por milhões de vezes.

Relacionando o problema droga-drogado hoje em dia com o pensamento de Nietzsche no passado, vê-se que o drogado não gostaria de retornar a vida dele hoje por outras vezes, não

pelo sofrimento, porque o drogado vivendo sempre em órbita, 'viajando', como eles dizem, não faria a mínima diferença retornar por outras mil vezes, porque ele não sofre, mas porque poderia ocorrer um pequeno sofrimento quando ele fica livre das drogas por algum tempo, o que no caso é pouco, porque ele tem que se ligar aos problemas novamente.

O eterno retorno não seria bem aceito pelas pessoas normais que sofrem dia a dia, mas seria bem aceito pelos drogados que viajam sempre, e suas horas de estado normal são poucas."

1.1. COMPARAÇÃO DAS DUAS REDAÇÕES

Ao se tomar, comparativamente, a redação inicial e a final, e esta última em si mesma, surgem elementos que nos permitem tecer alguns comentários.

A percepção de que a natureza oferece uma série de substâncias, entre elas as tóxicas, e que estas podem ser usadas também como medicação, muito contribui para um enfrentamento menos preconceituoso e moralista do assunto drogas. A aluna M.E.F.V. faz questão de mencionar esta percepção na segunda redação: "*As drogas são usadas também como medicamentos e, isto é seu lado positivo. Muitas vidas foram salvas graças a essas drogas (medicamentos)*". Outro avanço, presente em seu texto, é o questionamento do contrabando e da ação policial, omitidos na primeira redação: "*Muitos se enriquecem com o contrabando de drogas, sem levarem em conta as milhares e milhares de vidas que são*

destruídas com suas ganâncias. (...) será que no fundo a própria justiça não quer resolver o problema? Ao mesmo tempo que esta aluna demonstra um enriquecimento de sua reflexão, ela não se anula e mantém o sentido de sua convicção inicial, o que é muito positivo. Num processo de análise, antítese e síntese é importante a permanência de alguns elementos originais. Na primeira redação ela argumenta: "*Precisamos nos empenhar em ajudar as pessoas a encontrar a razão para viver ...*", e depois: "*É preciso retomar a nossa vida, repensá-la (...) Precisamos recuperar aqueles princípios que ficaram perdidos, esquecidos. É preciso dar sentido à vida, porque se não também não terá sentido renunciar às drogas, ao prazer, à ganância, ao poder*".

Há interesse dos alunos em tentar descobrir qual a posição dos autores estudados em relação ao uso de drogas. A respeito disto, o aluno F.E.P., que tomou como referência para a segunda redação o texto "La Menty y la Materia" diz: "*O bem-estar físico e mental conseguido através do uso de drogas não é viável*". Ele inicia a redação com esta frase e consegue argumentar, dentro da perspectiva escolhida, ao contrário da redação anterior, onde passa por uma série de descrições. Termina defendendo a tese inicial: "*Portanto, o uso de drogas tornou mais fácil conseguir aquilo que antigamente era mais difícil, mas hoje consegue-se um bem ao corpo e amanhã perde-se a saúde, o que não acontecia com os antigos em suas práticas de paz mental e corporal*".

F.C.M. inicia afirmando a tendência hedonista do drogado: *"Todo drogado pensa em ter o máximo de prazer em tudo, sem pensar nas conseqüências"*. Retoma as causas do problema e, a partir daí, discute a questão do eterno retorno. *"Eles não teriam (os drogados), força moral para suportar o eterno retorno, e muito menos coragem para passar tudo de novo. Ninguém teria coragem de enfrentar o eterno retorno. (...) os drogados nunca conseguiriam escolher porque nunca estão no seu estado normal"*. Em situação análoga, A.P.V. diz: *"... os estóicos dizem que o ser humano tem domínio sobre sua vontade (...) Não concordo. A ciência provou que a droga afeta o sistema nervoso, causando dependência. Os estóicos, neste caso, estão errados. O ser humano é forte, dotado de grande poder a ser descoberto e usado, mas as drogas o torna dependente. É só uma grande força de vontade (aí se encaixa os Estóicos) e ajuda externa podem fazer com que parem"*.

S.R. toma, também, como referência o texto Nietzscheano. Após um raciocínio um tanto truncado, conclui: *"O eterno retorno não seria bem aceito pelas pessoas normais que sofrem dia a dia, mas seria bem aceito pelos drogados que viajam sempre, e suas horas de estado normal são poucas"*.

Extrapolando aos quatro alunos dos quais as redações foram tomadas como exemplo, pode-se destacar ainda o aluno A.C.B., que tem, como parâmetro, o princípio epicurista: *"... eles buscam o máximo de prazer junto com o mínimo de dor, ou seja, eles buscam nas drogas, um momento de*



felicidade, que na realidade é prazer momentâneo e nunca uma coisa por completo" e a aluna R.R.P., que, por sua vez, inicia parafraseando Voltaire: "*Antes de mais nada os drogados praticam o vício e não a virtude*".

Como se pode observar, também, pelas redações, os alunos demonstram bom entendimento dos textos, sendo capazes de relacionar o princípio ético defendido pelo autor com um problema do seu cotidiano. E, o que é mais importante: eles chegam a questionar o pensamento dos filósofos, como é o caso das restrições ao heroísmo estóico, das diferentes interpretações dadas para a perspectiva do eterno retorno, etc.

Em apenas uma das classes, foi aplicada uma segunda parte da avaliação, que constou de uma questão sobre cada texto estudado. Pelas respostas obtidas, os alunos revelam entendimento satisfatório de cada um deles; no entanto, se de um lado esses resultados confirmam a eficiência dos procedimentos avaliativos adotados, de outro, pouco contribuem no sentido de acrescentar elementos para uma avaliação mais global do processo, além das reflexões que transparecem nas redações e demais atividades realizadas. Neste sentido, houve-se por bem omitir deste trabalho a citação e comentário de tais resultados por considerá-los redundantes.

2. ENTREVISTA FINAL



Além da avaliação contínua, feita sobre o desempenho dos alunos, aquela que fornece dados para o conceito bimestral e final, e, certamente, subsídios para verificação da proposta em si mesma, procurou-se também avaliar, de um outro ângulo, a saber, como os alunos avaliaram o desenvolvimento da proposta, suas vantagens e desvantagens. Obviamente, no bojo dessa avaliação transparece a auto-percepção deste pesquisador, como sujeito participante de uma proposta por ele idealizada e concretizada, com o auxílio de seu orientador e participação dos alunos.

Num primeiro momento, sem qualquer vinculação com conceitos (notas), procurou-se saber como os alunos avaliaram o conteúdo e a metodologia de ensino utilizados e como estavam refletindo sobre algumas questões consideradas pendentes. Para tanto, sob orientação do Professor Wilson, optou-se por acrescentar ao projeto inicial uma última entrevista. Apesar de ter-se estabelecido um roteiro de questões, foi uma conversa mais solta, sendo que, apenas três, dos alunos inicialmente sorteados responderam a elas individualmente. Os demais foram entrevistados de dois em dois, e, ao invés de gravar, foram anotados os aspectos principais da fala de cada um deles. Neste momento, início do segundo semestre, restavam nove dos doze alunos sorteados no início do ano, uma vez que três deles haviam-se transferido da escola por motivos particulares.

Convém analisar o roteiro básico dessas entrevistas e, simultaneamente, trechos das respostas consideradas ilustrativas, o que fornecerá parâmetros para um julgamento



mais completo da proposta. Entre as respostas selecionadas, procurou-se destacar as contradições havidas.

1. Os textos filosóficos estudados foram compreensíveis e possibilitaram reflexão sobre o assunto drogas?

R.R.P.: *"Sim. Porque falam da virtude e do vício e sobre a vontade. No epicurismo e hedonismo sobre a busca de prazer, enfim, o uso de drogas não é uma virtude e sim um vício"*. M.E.F.V.: *"Além dos textos que ela citou, o texto "A Mente e a Matéria" tratou da importância dos medicamentos e afirmou que eles não trazem felicidade quando usados como drogas. Os textos ajudaram a refletir e foram compreensíveis"*. Uma única aluna foi categórica:: *"Não ajudaram muito não, é mais ou menos o que eu já sabia. É muita filosofia, não aquele texto que você dá a primeira lida e capta logo. Rodeia muito para falar uma coisa"*.

2. Você julga que o drogado pode dominar a própria vontade?

S.R.: *"Estando sob o poder da droga não. Não quer saber de nada, está viajando. Quando está sem, fica apavorado. Se estiver num grau muito avançado, nunca consegue parar. Só se tiver apoio de outras pessoas"*. E.B.C.: *"Sim! Tem que ter força de vontade, ser apoiado"*. F.E.P.: *"Não, o sujeito não consegue"*.

3. É melhor estudar filosofia a partir de um problema cotidiano, como nós tentamos fazer?

C.R.M.: *"Eu achei mais interessante. A gente pode por o ponto de vista da gente, não fica uma aula cansativa, só de matéria e nós podemos expor nossas idéias nas redações e*

entrevistas. Da maneira como o senhor trabalhou é melhor. Não somente dar a matéria, mas discutir o assunto. O das drogas foi um dos debates mais interessantes, é o que está acontecendo e ajudou muitos jovens". R.R.P.: "É mais fácil estudar a partir da realidade. É importante, faz pensar mais. Sendo a primeira vez que estudo filosofia é mais difícil dizer, mas acredito que é mais fácil ligando com a vida. A filosofia faz pensar". F.E.P.: "É mais proveitoso. Para a maioria dos textos se torna mais fácil, apesar de que as duas formas são válidas".

4. Por que a pessoa entra nas drogas?

Respondendo a esta questão, os alunos que estavam em duplas criaram um clima de debate entre si: "*Depressão, falta de carinho*" (E.B.C.). "*Curiosidade, falta de atenção dos pais*" (F.E.P.). "*Não concordo! A culpa não é dos pais, me disseram para não fumar, mas ...*" (E.B.C.). "*Fuga da realidade, dos problemas do dia a dia*" (R.R.P.). "*Para a criança não seria fuga, mas porque alguém oferece e ela fica esperando a sensação que terá*" (M.E.F.V.).

5. É correto o uso de drogas?

Esta pergunta e a número nove foram colocadas também para se perceber até que ponto os alunos poderiam estar partilhando daquele estereótipo, no qual se acredita que a filosofia defende contra-valores, confunde a cabeça das pessoas ou, até, incentiva posturas aberrantes. De outro lado, os alunos foram chamados a emitir algum juízo axiológico, o que se evitou no primeiro roteiro de entrevista.

"Claro que não! Porque só traz coisa de mal, não leva a gente a nada, gera a dependência e a morte" (S.R.). "Não! Viver na ilusão para que? É preciso cair na real, antes de chegar ao fundo" (A.C.B.). "Não, porque elas são prejudiciais à saúde, às pessoas, à moral. Destróem todos os sentimentos puros, bons e mudam o comportamento das pessoas, tornando-as agressivas" (C.R.M.).

6. Como você julga os últimos acontecimentos (Descoberta de pistas de pouso clandestinos no município, o caso Marcelo Mesquita Serva, vítima de "overdose", o caso Hilarinho, acusado de tráfico(1), a cassação do mandato de Jabes Rabelo, o inquérito de Pablo Escobar, etc)?

F.E.P.: *"Há publicidade em excesso, mas está aumentando. Quem paga são os pobres, os ricos não vão para a cadeia. Não sei o que o Hilarinho está fazendo lá até hoje".*

S.R.: *"O caso Hilário, Jabes Rabelo, etc, parece que é moda. Está se tornando mais público, antes era só para cantor de roque. Hoje até os mais pobres estão usando".* C.R.M.: *"Estou achando triste porque hoje em dia não se pode confiar mais no que se compra, na maneira de ser das pessoas... Os aeroportos ajudaram para o problema se agravar mais para o país... a polícia não vence... Os ricos fazendeiros ajudam a contribuir e não existem leis para que isso seja abolido, ou as pessoas não as respeitam".*

7. O que fazer?

(1) Fatos ocorridos em Marília e do conhecimento geral da comunidade: Dia 18 de janeiro de 1993, veio a óbito o jovem Marcelo Mesquita Serva, vítima de "overdose"; No dia 03 de agosto de 1991, o jornal Diário estampa as seguintes manchetes: "Hilarinho está na cadeia por tráfico de cocaína"; "Aberto o processo de cassação de Rabelo".

A.P.V.: "Só é possível diminuir se mobilizar um grande número de pessoas. Acabar mesmo não acaba". M.E.F.V.: "Conscientizar. Tanto se fala, mas as pessoas não se preocupam. Acho que não dão muito sentido à vida, que as pessoas não têm respeito para com elas mesmas e para com o outro. Para mudar é inevitável se preocupar com a vida. Lembrar que a morte é uma consequência, deve ser evitada. Fazer e organizar clínicas de internamento. Deixar cada um para si, prá que? Não resolve. Deveria ter uma pena mais rígida para os traficantes. A polícia sabe quem é, mas não resolve o problema". Um aluno, entre os entrevistados, demonstrou total impotência frente à questão: "É uma causa perdida. O dinheiro fala mais alto e quem denuncia (Raquel Cândido), sofre ameaças. Se são presos, eles comandam o tráfico de dentro da prisão. A corrupção está na própria polícia e na política".

8. Quanto a liberar o consumo, o que você pensa?

A respeito desta possibilidade os alunos se dividem, sendo que uma porcentagem maior é contra a liberação. "Às vezes diminuiria. Liberando perderia aquele gosto de fazer às escondidas. De repente liberando até diminuísse realmente. Liberar não totalmente. Fazer uma restrição. O resultado depende muito de cada mentalidade" (E.B.C.). "Aumentaria o consumo. Como não se deve distribuir seringas descartáveis, porque quem nunca usou vai querer usar, a não ser que tenha uma índole muito boa" (S.R.). "Liberar uma coisa que não é boa aumentaria o consumo. Vira moda, esporte, 'oba-oba'" (M.E.F.V.).



9. Os filósofos, o que pensam do assunto "drogas"?

"Nietzsche até aceitaria, porque ele fala mais da responsabilidade de cada um, ele entenderia, mas não seria a favor. Os outros filósofos não aceitariam" (F.E.P.). "Falam de modo indireto, geral, eles não falam diretamente, de um assunto específico, não o aprofundam. Não dá para perceber um julgamento, se são a favor ou contra ..." (F.C.M.). "Que o uso é voluntário, depende do querer. É um vício" (S.R.).

O fato de não ter gravado estas entrevistas fez com que alguns elementos, que justificavam as afirmativas dos alunos, se perdessem. De outro lado, a não realização destas entrevistas ao final do primeiro semestre, como fora previsto, fez com que o assunto fosse atropelado pela abordagem do tema "política", o que impossibilitou que os alunos e o pesquisador aprofundassem melhor as questões colocadas. Como se pode notar, estas entrevistas serviram mais para um julgamento da proposta de ensino em questão do que para o resgate, em profundidade, das questões consideradas pendentes. Ainda assim, entre as comparações e comentários possíveis de serem extraídos das entrevistas, em relação às demais atividades realizadas, e não citadas aqui, destacam-se os seguintes:

Em dois momentos, o aluno A.P.V. demonstrou uma disposição significativa para reformular suas concepções. Já na primeira entrevista, quando respondendo à questão número dois - Quais aspectos do assunto que você não conhece bem e gostaria de aprofundar -, ele diz: *"Gostaria de conhecer, não assim a droga, gostaria de conhecer o outro lado da*



moeda pelo seguinte: eu enfatizo bem na minha redação o ódio, enfatizo quem usa só para fuga, eu não consigo ver assim uma pessoa usando pela necessidade de usar, não consigo ter, vamos supor, pena da pessoa que usa. Eu enfatizo realmente como uma pessoa que não tem conhecimento, que se tiver conhecimento é mais burra ainda, e neste sentido, eu gostaria de saber, de aprender a dizer não só esta parte, de saber falar um pouco, defender a pessoa assim, não é?'

Num segundo momento pode-se constatar uma transformação na leitura deste aluno. Ao estudar os estóicos, respondendo à questão - Os estóicos julgam poder tudo conseguir, dominando a vontade. É possível vencer o vício a partir do heroísmo estóico?, afirma: "*Claro. Você pode fazer coisas inimagináveis com sua vontade. Tendo vontade, tem raça. Se tem raça, tem garra. Se tem garra você consegue tudo que busca. A sua vontade, sua determinação e pensamento positivo vão te levar a seguir tudo que quiser, mesmo a vencer um vício. Se já tem dependência física, somente sua vontade pode salvá-lo, nenhum medicamento faria efeito*". Essa idéia sofre uma transformação, e, na redação final, a certa altura, ele escreve: "*... os estóicos dizem que o ser humano têm domínio sobre sua vontade (...) Não concordo. A ciência provou que a droga afeta o sistema nervoso, causando dependência. Os estóicos, neste caso, estão errados. O ser humano é forte, dotado de grande poder a ser descoberto e usado, mas as drogas o torna dependente. É só uma grande*



força de vontade (aí se encaixa os estóicos) e ajuda externa podem fazer com que parem".

3. AVALIAÇÃO GLOBAL DO PROCESSO

A tarefa de avaliar se os alunos, ao final da metodologia proposta e realizada, se aproximaram ou não de uma organização dialética, entendendo-se, como tese, os elementos que eles trouxeram, como antítese, os elementos novos surgidos durante o desenvolvimento do trabalho; e, como síntese, a fusão seletiva desses dois pólos, é uma tarefa difícil. Essa dificuldade aumenta, se se considerar que os resultados do trabalho de um educador, do ponto de vista cronológico, possuem ao menos duas dimensões: Uma dimensão imediata, perceptível e avaliável dentro de um espaço curto de tempo. Trata-se daqueles resultados em que o aluno demonstra capacidade de incorporar algumas idéias e de, quase que simultaneamente, devolvê-las. Neste caso, sua preocupação principal não é criticar o conteúdo recebido, mas ter conhecimento dele, como forma de se apropriar quantitativamente do maior número possível dos dados nele contidos. A outra dimensão prolonga-se no tempo, é mediata, e, portanto, insuscetível de avaliação precisa no presente. Ela se manifestará, sobretudo, na práxis do educando, entendida como ações pensadas, ou seja, embasadas teoricamente. É natural que muitas idéias passem despercebidas aos alunos durante um curso, e que, só mais tarde, alguns deles venham a se dar conta da importância,

riqueza e contribuição de algumas daquelas reflexões, na constituição de suas concepções de mundo, na realização de sínteses, quando terão superado o "estágio de aluno", para se definirem enquanto homens, sujeitos da própria história, em busca de um vir-a-ser e de uma cidadania feliz.

Essas dimensões, evidentemente, são interdependentes, na medida em que a qualidade decorre da quantidade, e, a quantidade, se existisse por si mesma, seria ineficaz. O aluno não poderá emitir um juízo lógico, dentro do rigor filosófico, se não souber fundamentar, sistematicamente, sua afirmação, e, para isso, precisa ter conhecimento de dados "a priori"; da mesma forma que, se não buscar dar, continuamente, saltos qualitativos, embasados nos dados quantitativos obtidos, novos dados serão sempre mais raros e se esvairão.

Não se pretende, com essas considerações, defender ou propor aqui uma forma alternativa de avaliação, assunto tão complexo que mereceria um tratamento específico e, nem mesmo, fugir de uma possível avaliação do trabalho realizado. Essas considerações vão, no sentido de estabelecer alguns princípios gerais sobre a questão, e de lembrar o quanto são relativas as avaliações realizadas em sala de aula.

Portanto, se, de um lado, as considerações avaliativas feitas estão circunscritas numa dimensão imediata, são relativas a dados concretos e objetivamente expressos, sobre os quais se dedicou mais tempo, por força mesmo da condição



de docente; de outro, não se podem perder de vista as possíveis ressonâncias futuras do trabalho realizado.

3.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma mais conclusiva, mas não definitiva, em relação aos alunos, destacaram-se ainda os seguintes pontos positivos da proposta:

a) De fato, aí se procura levar em conta as preocupações dos alunos quando da previsão dos conteúdos, ao contrário do que freqüentemente ocorre, quando o professor "faz de conta" que está interessado em suas preocupações e as toma apenas como fonte de motivação para uma ou outra aula.

b) Pela natureza da metodologia utilizada, há incentivo ao exercício da dissertação e da expressão oral.

c) Os alunos têm contato com textos originais e passam a entender que trazem reflexões úteis para discussões presentes, ainda que para serem contra-argumentados.

d) Há a percepção de que a linguagem filosófica está presente em qualquer discurso erudito, em forma de expressões denotativas ou conotativas, e que este melhor será interpretado quanto melhor for a formação filosófica do leitor.

e) Os alunos precisam fazer o esforço de aplicar o princípio filosófico estudado, no contexto do seu cotidiano, o que exige várias leituras para entendimento do fragmento original e uma postura ativa do leitor.

f) Cria-se uma postura menos dogmática e determinista ao se perceber que a filosofia não se apressa em dar respostas definitivas para problema algum, mas que jamais se cansa de pensar seriamente sobre eles.

g) Forma-se um conceito mais dinâmico de filosofia, entendendo-a como atividade perspicaz do pensamento, fundamentado, sim, em autores consagrados, que souberam ler os acontecimentos de seu tempo, mas que são suscetíveis de re-leitura hoje. Supera-se o conceito unilateral de filosofia, como simples estudo do acervo filosófico disponível.

Em relação ao professor/pesquisador, para além de todo enriquecimento teórico-conceitual, houve alguns ganhos diretamente vinculados com a realização do trabalho:

a) Em primeiro lugar, surgiu a necessidade de buscar, na biblioteca, textos que pudessem de alguma forma estar relacionados com o tema escolhido e que não foram por ele vistos na graduação. O professor depara-se com a necessidade de ler mais e de procurar a ajuda dos colegas. Em consequência disso, há por parte do professor um desligamento do esquema proposto pelos livros didáticos e ele sente a satisfação de estar traçando junto com os alunos um caminho totalmente novo.

b) O professor tende a superar aquela tendência espontaneísta de ficar flutuando sobre diversos temas, sem conseguir a eles vincular nenhuma obra filosófica, ou, quando consegue, fica como sendo um trabalho resultante de mérito pessoal e não uma atividade que envolva os alunos,



algo que precisa ser sistematicamente planejado para que haja participação e entendimento.

c) Nessa proposta, o professor não se coloca com a pretensão exclusiva de ensinar filosofia, mas, sobretudo, com o objetivo de estudá-la e, junto com os alunos, dentro dos limites em que se encontra, ousa criar um modo de fazer filosofia.

d) Ao orientar a reflexão, a partir de um tema considerado importante para os alunos, o professor percebe melhor o seu alcance e limitações quanto aos objetivos a serem atingidos. Desfaz-se, por exemplo, a ilusória expectativa de que os alunos que tiveram, ou estão tendo filosofia, devam em sua prática, continuamente, testemunhar, através de uma postura revolucionária, que são contra as repressões do sistema, especialmente o escolar. Ter, como paradigma de avaliação do ensino de filosofia, no segundo grau, uma expectativa dessas, é um engodo e pode gerar contínuas frustrações para professores, alunos e demais funcionários da escola. A filosofia não tem, necessariamente, este alcance. A menos que se acredite serem os alunos de tal forma manipuláveis, a ponto de assumirem, cegamente, a causa de algum pretenso líder carismático.

Entre as dificuldades constatadas e/ou possíveis, destacam-se as que seguem:

a) Os alunos que, tradicionalmente, são desvalorizados em suas idéias e aspirações, acabam por acreditar que elas não têm, de fato, valor para o ensino. Se alguma disciplina valoriza esse aspecto, ela pode ser, equivocadamente,



interpretada como não tendo conteúdo próprio e, por extensão, nada de importante a oferecer.

b) Há o risco da descaracterização da filosofia, se se criar no aluno a impressão de que esta não possui conteúdo próprio.

c) Existe o problema da fragmentação, ao qual já se fez referência no terceiro capítulo.

d) Uma questão, bastante prática, é que os momentos de avaliação global nem sempre coincidem com a época de entrega dos conceitos na secretaria da escola.

e) Os alunos podem ficar insatisfeitos com o tipo de aprofundamento que se propõe, já que suas expectativas sobre o assunto podiam ir em outras direções.

Como fora previsto, no segundo semestre foi desenvolvido o tema "política", sendo que, das redações, surgiram as seguintes questões para a entrevista:

1. O que é política?
2. Qual o papel do político?
3. Quais fatores têm levado à associação entre política e corrupção?
4. Quais as saídas para uma reorganização da política?
5. Como o cidadão comum deveria participar da política?
6. Como fica a questão do poder na democracia?

Visando contemplar as preocupações expressas pelos alunos, a respeito deste tema, e buscando possibilitar a ocorrência do processo "continuidade/ruptura", foram selecionados os seguintes textos para estudo:

- O artigo, Política e Corrupção, de José Arthur Giannotti, publicado na Folha de São Paulo, do dia 29-09-1991, p. 3.

- Os capítulos VII e XVII, do Príncipe, de Maquiavel, que tratam, respectivamente, "Dos principados novos que são conquistados com armas e com virtudes alheias" (páginas 42 a 44) e "Da crueldade e da piedade - se é preferível ser amado ou temido" (páginas 93 a 97).

- Os capítulos XIII a XV, do Leviatã, de Hobbes, que tratam do "Estado Natural e do Pacto Social".

- O capítulo IV, do livro I, do Contrato Social, de Rousseau.

- A "Contribuição à crítica da economia política", de Marx, p. 23.

Em dois momentos importantes, pode-se perceber preocupação de alguns dos alunos em relação à práxis, sendo necessário citá-los aqui: primeiro, quando do estudo do tema "drogas", ao interessarem-se por visitar os menores do lixão, no "Barracão", sendo que, após a visita, permaneceu a busca por alternativas que viessem melhorar a situação daqueles menores e evitar a ocorrência de problemas semelhantes; e, em segundo lugar, quando do estudo do tema "política", pelo interesse expresso em se tornarem eleitores. Em contrapartida, a expectativa de que se organizassem, num Grêmio, não veio a se concretizar.



ANEXO Nº 01 - "LA MENTE Y LA MATERIA"(*)

Los griegos, inventores de un término exacto para casi todos los conceptos, con frecuencia hablaban de un estado que conocían como *ataraxia*. Se trataba de una disposición feliz en la cual la serenidad mental se unía al bienestar físico, de un equilibrio sin los violentos altibajos que perturban la vida emocional del hombre corriente. La *ataraxia* se alcanzaba mejor con el ejercicio de la filosofía, la disciplina interior y la práctica de la virtud. Los filósofos epicúreos la consideraban como el bien más alto al que se podía aspirar.

No han sido sólo los griegos los que han apreciado la entereza, la constancia, la calma espiritual y la armonía, buscadas asimismo por los grandes sistemas religiosos cristianos, budistas, taoístas y vedantas; ni es necesario ser un santo o un filósofo para desear ardientemente esta íntima tranquilidad. Es natural desearla, pues sin ella no es posible la felicidad verdadera. Los atropelados habitantes del mundo moderno, conducidos a un *tempo* aceleradamente furioso en una atmósfera de ruido y distracciones violentas, tienen a la fuerza que anhelar esa paz interna. Es una perla de gran precio, tal vez la joya de más valor. La cuestión es saber cómo conseguirla.

En el pasado hubo dos medios fundamentales para alcanzarla: la práctica de la religión y la práctica de la filosofía. Pero como estos dos procedimientos imponen una

(*) Robert S. de ROPP, Las drogas y la mente, p. 13-17.



larga y estricta autodisciplina, los hombres han buscado desde los tiempos más remotos un *sendero a la felicidad*, pidiendo al reino de la farmacia los medios de llegar al estado deseado sin otro esfuerzo que el de tragar una píldora.

Los maestros de la religión y de la filosofía pueden declarar que ese recurso es esencialmente inmoral. Es falso, argumentarán, esperar de un medicamento aquellas bienaventuranzas que santos y sabios de todos los tiempos han luchado para alcanzar a costa de los más intensos esfuerzos espirituales. ¿Qué se puede conseguir de un medicamento? preguntarán esos críticos. ¿Qué pueden dar esas sustancias aparte de la esclavitud? El hombre entonces, ya no sería su propio dueño, sino que dependerá del contenido de un frasco, y se convertirá en el juguete de una sustancia química. La paz que el hombre puede comprar será pagada con la moneda de su propia dignidad. En el mejor de los casos, el hombre será más feliz, pero también más débil. En esas condiciones, ¿no se paga demasiado por una paz espiritual de origen químico?

Estas objeciones son completamente válidas. Se plantean así varios problemas morales muy interesantes relacionados con el empleo de medicamentos propuestos para alcanzar la tranquilidad mental o la felicidad. Sin embargo, en este libro no se tratará de resolver esos problemas. El proyecto del autor es poner al lector ante hechos que se relacionan con distintas clases de medicamentos que tienen influjo, de la manera que sea, sobre las emociones o la inteligencia

humanas. Con estos hechos como base, el mismo lector puede decidir si tales agentes realmente ofrecen felicidad o sólo una imitación de felicidad; si la paz que dan es auténtica o simplemente un embotamiento de la inteligencia y de los sentidos. Después de todo, se puede dar paz a un sujeto golpeándole el cráneo con una maza. Y si ésta es la clase de paz que los medicamentos ofrecen, muchos opinarán que puede uno pasarse sin la misma.

Louis Lewin, el famoso toxicólogo alemán, escribió en 1924 un libro titulado *Fantástica: Drogas Narcóticas y Estimulantes*, en el cual se abordan los problemas de la acción de los medicamentos sobre el espíritu. Era un libro escrito tanto para médicos como para profanos. El autor de las presentes líneas ha edificado sobre los cimientos contruidos por Lewin, con la intención de poner la materia al día, de acuerdo con los progresos conseguidos desde aquella fecha.

Lewin distinguía cinco clases de agentes que influían sobre la inteligencia y las emociones, clasificados con los títulos de: *euphorica*, *phantastica*, *inebriantia*, *hypnotica* y *excitantia*. En nuestros días hemos modificado bastante esa terminología. En vez de *phantastica* hablamos de *alucinógenos*, sustancias que pueden provocar alucinaciones, entre las cuales podemos destacar como ejemplo el LSD-25 y la mescalina. Los medicamentos productores de sueño, referidos como *hypnotica* (como los barbitúricos)) hoy se conocen más comúnmente como *sedantes*. Además, tenemos un nuevo grupo de productos, los *ataráxicos* (término



recientemente adoptado por el doctor Howard Fabing) los cuales tranquilizan sin causar sopor. Por último la clase de las *excitantia* de Lewin, en la cual están comprendidos los estimulantes del sistema nervioso como la cocaína y la "Benzedrina", se conocen hoy generalmente con el nombre de *analépticos*. Su acción es opuesta a la de los sedantes, o sea que desvelan y excitan en vez de calmar y apaciguar.

Las sustancias que causan estos efectos han sido adornadas con una aureola de divinidad por los pueblos que las han tomado. El *peyotl* fue sagrado para los aztecas y la *coca* para los incas. Los dioses de los vedas bebían *soma* y los de la mitología griega, *ambrosía*. El *nephente* fue apreciado por Homero como un "potente destructor de los pesares", en tanto la enérgica resina del cáñamo, llamada *charas* en la India, fue descrita por los sabios de aquel país como "dispensadora de delicias".

Las propiedades de esos vegetales se descubrieron accidentalmente, en muchos casos en tiempo tan remoto que no podemos imaginar cuándo se apreciaron sus virtudes. Nuestros hirsutos antepasados alcanzaron estos conocimientos por tanteo; impulsados por el hambre, se debieron llevar a la boca lo que encontrasen: raíz, fruto, hoja o flor. Con frecuencia debieron permanecer amargamente sentados en sus cavernas, apretándose el estómago, buscando lo que le enfermó después de haberlo comido. Según la hierba o el fruto, vaciaban sus intestinos, vomitaban, entraban en convulsiones, se desmayaban, de modo que del conjunto de sus náuseas y retortijones, en una experiencia acumulada a



través de los siglos, nació la ciencia de la farmacología. Ciertos sujetos, más astutos que sus compañeros de tribu, buscaron el conocimiento de las propiedades tóxicas de las plantas, cuyo secretos guardaron celosamente, para hacerlos servir en beneficio de sus intereses. Sucesivamente, con la evolución de los sentimientos religiosos, esos individuos perspicaces se convirtieron en magos o sacerdotes, para lo cual, su familiaridad con los venenos formó parte de su ciencia sagrada. La parte más útil de esa sabiduría fue el manejo de las plantas que afectan al espíritu, que alivian los dolores y que consuelan los pesares, así como de aquellas sustancias que llenan la imaginación de visiones deliciosas.

El químico moderno de nuestros días es el heredero de todos esos conocimientos dolorosamente acumulados. Es el descendiente en línea recta de un árbol genealógico de magos, hechiceros, agoreros y alquimistas. Su profesión era precisamente disponer de su cúmulo de secretos cuidadosamente guardados, los cuales el farmacólogo moderno ha sistematizado y aumentado. Los fieros brebajes, muchas veces nauseabundos, que nuestros antepasados ingerían para dulcificar sus amarguras o para maravillar sus imaginaciones, hoy día se han fraccionado gracias a la habilidad de los analistas. Las esencias cristalinas en las que está mantenida la virtud del vegetal, han sido aisladas e identificadas. Han sido determinadas las fórmulas atómicas dentro de las moléculas más complicadas. Tampoco el químico moderno ha quedado con estos triunfos en análisis, sino que



liberándose de su dependencia de frutas y raíces, ha emprendido el gran viaje al reino de la síntesis, para crear compuestos que no se hallan en la naturaleza, cuyas propiedades representan con frecuencia un progreso extraordinário sobre las de cualquier producto natural conocido.

Todos esos agentes obran al modificar la química del cerebro, pues precisamente por las propiedades de esa química se revela lo que entendemos por "mente". En efecto, la mente, la inteligencia humana no existe en el vacío; se halla en íntima relación con la química del cerebro, gracias a la cual aparece en todas sus manifestaciones. Ni el pensamiento ni las emociones pueden ocurrir sin algún cambio de orden químico. La crueldad del tirano, la compasión del santo, el ardor del amante, el odio al enemigo, son pasiones que tienen por base un determinado estado químico.

No podemos separar la mente de la materia, a pesar de todos los esfuerzos, ni aislar lo que entendemos por alma humana del cuerpo del hombre. De no ser así, jamás podríamos comprender la acción de los medicamentos sobre la mente. Precisamente por el hecho de que todos los procesos mentales y emocionales tienen una base química, esos agentes químicos pueden ejercer su acción. En cambio, si la mente existiera en un vacío separado de la materia, no podríamos influirla con sustancias materiales.

¿Cuál es, pues, el "material de la mente"? ¿De qué proceso químico derivan nuestros pensamientos y emociones? Estas preguntas harían estremecer a cualquier químico por su



dificultad. El hombre de ciencia que no se decida a estudiar la química del pensamiento y de las emociones podría compararse a un ladrón que intentara forzar con un mondadientes la caja fuerte del banco más importante del mundo. Ante todo, no puede penetrar en la mente y, además, ni siquiera sabe su situación. Simplesmente para poner en contacto el cerebro con sus tubos de ensayo, debe trepanar el cráneo, exponer la substancia nerviosa, desgarrar una porción del tejido cerebral y ¿qué puede saber, aún en el caso de haber depositado una porción de cerebro en un tubo? ¿Como puede identificar los procesos que está observando con los pensamientos y emociones de un hombre intacto?

Las dificultades son inmensas. Ese cerebro, de aspecto y consistencia de gelatina rosada, la cual llena el cuenco craneal de todos los miembros de la especie humana, es un laboratorio químico de increíble complejidad. Esa masa blanduzca y tibia como un pudín, es el asiento de una hirviente profusión de transformaciones que nunca cesan, ni siquiera cuando el sujeto está dormindo. Ese telar, compuesto de diez mil millones de husos, teje sin descanso la vida del hombre, cuya tela está compuesta de los pensamientos, emociones, actos, esperanzas y temores, como el verdadero fundamento de su existencia. Algunas tendencias son corrientes, otras son originales, pero todas están cambiando; así que se ha perfilado una imagen, cuando ya se desvanece y borra por el influjo de la siguiente.

Nuestro estudio respecto a la acción de los medicamentos sobre la mente será mejor comprendido si el



cerebro, "el órgano de la mente", pudiera esbozarse según sus elementos principales. Podemos empezar con la célula nerviosa, estructura verdaderamente sorprendente, último elemento en que se resuelve el material del pensamiento y la sensación. Ninguna otra célula en el organismo puede compararse con la nerviosa en cuanto a complejidad. Un sujeto llega al mundo con determinado número de células, las cuales, accidentes aparte, vivirán tanto como su poseedor. Si muere una de estas células, no puede ser substituida. Por consiguiente, de todo lo que el hombre atesora, nada hay de más valioso que esa masa de células nerviosas, pues de su normalidad y buen funcionamiento dependen los aspectos de su vida física, mental y emotiva.



ANEXO Nº 02 - "DAS COISAS QUE DEPENDEM DE NÓS E DAS QUE NÃO DEPENDEM: O PODER INFINITO DA VONTADE"(EPICTETO)(*)

Que diz Zeus? "Epicteto, se eu pudesse, teria criado livres e sem entraves teu pequeno corpo, teu pequeno bem. Mas pensa bem que esse corpo não te pertence, que ele é de argila belamente modelada. Como não pude, eu te fiz dom de uma parcela que nos é própria, esse poder de querer e de não querer, de procurar e de evitar e, em geral, o poder de utilizar representações; tanto quanto o puseres em prática e nele colocares o que te é próprio, não encontrarás impedimento ou obstáculo, não gemerás, não reprovarás e não adularás a quem, quer que seja... Quê! Isso te parece pouco? _ Muito longe disso! _ Isso então te basta? _ Peço aos deuses que seja assim".

Enquanto poderíamos ter apenas uma só ocupação, um só apego, preferimos ocupações múltiplas, prendemo-nos a inúmeras coisas: ao corpo, aos bens, a um irmão, a um amigo, a uma criança, a um escravo; presos a tantas coisas, somos atordoados e arrastados por elas; se o tempo está desfavorável à navegação, nós, que estamos sentados, com o espírito tenso, continuamente nos voltamos para perguntar: Que vento é esse? _ Um vento norte _ Que faremos? Quando o Zéfiro começará a soprar? _ Quando lhe agradar meu caro, a ele ou a Éolo; não és aquele de quem Deus fez o repartidor dos ventos, mas Éolo. Para quê isso? É preciso dispor da melhor maneira o que depende de nós e usar as outras coisas como são. _ E como são elas? _ Segundo a vontade de Deus.

(*) Apud André VERGEZ, Denis HUISMAN, História dos filósofos ilustrada pelos textos, p. 63-65.



— Ele então quer que agora eu seja o único a ser decapitado? — Querias, para te consolar, que todos sejam decapitados? Quererás estender o pescoço como Lateranus? Por ordem de Nero, ele deveria ter a cabeça cortada; estendeu-a e recebeu o golpe; mas como este fosse muito fraco, ele se afastou um pouco; depois, estendeu novamente a cabeça.

Que será necessário ter no espírito em semelhante circunstâncias? O que senão a distinção entre o que é e o que não o é, entre o que me é possível e o que me é impossível? Sou forçado a morrer, mas não gemendo; a ser preso, mas não me lamentando; a ser exilado, mas que é que me impede de fazê-lo bem humorado, alegremente? Dize-me teus segredos. — Não, isso depende de mim. — Então eu te acorrentarei — Que dizes? A mim? Mas são as minhas pernas que acorrentarás; o próprio Zeus não pode dominar a minha vontade...

Não possuis, portanto, nada que esteja em teu poder, que dependa unicamente de ti, ou possuis algo de semelhante? — Não sei. — Examina bem a questão. Alguém te poderá fazer aderir a uma proposição falsa? — Ninguém — Então, quanto ao assentimento, não encontrarás obstáculo nem entrave. — Seja. — Poderá alguém forçar-te a querer o que não desejas? — Sim, caso me ameace de morte ou de prisão. — Mas se desprezas a morte ou a prisão, levarias em conta tal ordem? — Não. — O desprezo à morte é algo que cabe a ti ou não? — Cabe a mim. — Também cabe a ti querer ou não querer? — Sim. — E se recusar a agir? Também é algo te cabe. — Quê? Mas se eu quiser passear e alguém me impedir de fazê-lo? — Que é que

alguém pode impedir em ti? Teu assentimento? _ Não, mas meu corpo. _ Sim, do mesmo modo que se detém uma pedra. _ Seja, mas o fato é que deixo de passear. _ Quem te disse que te cabia passear sem ser impedido? Tua vontade somente é que não pode ser impedida; mas desde o momento que se tem necessidade do corpo e de seus concurso, aprendeste, de há muito, que isso não te cabe. _ Seja, ainda assim. _ Poderá alguém te forçar a desejar contra tua vontade? - Ninguém. _ Ou a projetar, a fazer planos, a usar representações que te advêm? _ Não. Mas pode me impedir de obter o que desejo. _ Como poderia se desejar coisas que são tuas e que ninguém pode impedir? De nenhum modo. Quem te disse que não se pode impedir um homem que deseja coisas que lhe são estranhas? _ Então, eu não desejarei a saúde? _ De modo algum, não mais do que qualquer coisa que te seja estranha.



ANEXO Nº 03 - CARTA A MENECEU (Epicuro)(*)

... Em primeiro lugar, concebe a divindade como um ser imortal e feliz, o que indica a maneira comum de concebê-la. Não lhe atribuas nada que esteja em oposição com sua imortalidade ou incompatível com sua beatitude. É necessário que a idéia que faças dela contenha tudo o que é capaz de lhe conservar a imortalidade e a felicidade. Pois os deuses existem e o conhecimento que deles se tem é evidente, mas não existem da maneira como o vulgo os representa. Essa representação vulgar jamais coloca, no que a eles se refere, a mesma concepção. Ímpio não é aquele que rejeita os deuses da multidão, mas aquele que lhes atribui as ficções do vulgo. De fato, as afirmações do vulgo não se apóiam em noções evidentes, mas em conjecturas enganosas. Daí provém a opinião de que os deuses causam os maiores males aos maus e concedem aos bons os maiores bens. Sempre prevenidos em favor de suas próprias virtudes, os homens aprovam os que se lhes assemelham e consideram como estranho tudo aquilo que difere de sua maneira de agir.

Familiariza-te com a idéia de que a morte nada tem a ver conosco, uma vez que todo bem e todo mal residem na sensação; ora, a morte é a privação completa desta última. O conhecimento certo de que a morte nada tem a ver conosco tem por consequência o fato de melhor apreciarmos as alegrias que nos oferece essa vida efêmera, uma vez que tal idéia não lhe acrescenta uma duração ilimitada, mas, ao contrário, afasta o desejo de imortalidade. Com efeito, não existe mais

(*) Apud, André VERGEZ, Denis HUISMAN, História dos filósofos ilustrada pelos textos, p. 70-71.



o terror na vida de quem realmente tenha compreendido que a morte nada tem de aterrorizante. Desse modo, será considerado como idiota aquele que disser que tememos a morte, não porque ela nos aflija quando chegar, mas porque já sofremos com a idéia de que ela ocorrerá um dia. Pois, se uma coisa não nos perturba com sua presença, a inquietação ligada à sua espera não tem fundamento. Assim, dentre os males existentes, aquele que mais nos faz tremer nada tem a ver conosco, visto que enquanto somos, a morte não existe e, quando ela existe, nós já não mais somos. A morte, conseqüentemente, não possui qualquer relação com os vivos nem com os mortos, dado que ela nada é para os primeiros e que os últimos nada são para ela. O vulgo ora foge da morte como o maior dos males, ora a deseja como o termo das misérias da vida. O sábio, ao contrário, não suplica para que o deixem viver, assim como não mais teme a morte, pois a vida não lhe é um peso, assim como não considera a não-existência como um mal. Com efeito, do mesmo modo que não escolhemos, de preferência, o alimento mais abundante, mas o mais agradável, não nos apegamos a viver a vida mais longa, mas a mais agradável. Aquele que proclama que cabe ao jovem bem viver e ao velho bem morrer é passavelmente idiota, não só porque a vida é tão amada por um quanto por outro, mas sobretudo porque a aplicação ao bem viver não se distingue da do bem morrer. Mais idiota, ainda, é aquele que diz:

"É certo que vale mais não ter nascido, mas se já partilhamos da existência, o melhor é atravessar os umbrais do Hades o mais depressa possível".



Se ele fala assim por convicção, por que não se retira da vida? Pois isso lhe será fácil, se se decidir firmemente a fazê-lo. Mas se o diz por mero gracejo, demonstra frivolidade num assunto que não comporta falta de seriedade. Convém lembrar que o futuro não está inteiramente em nosso poder nem inteiramente fora dele, de maneira a não contarmos com ele como algo que devesse acontecer necessariamente nem nos privarmos de qualquer esperança, como se estivéssemos certos de que ele não ocorreria.



ANEXO Nº 04 - "ÉTICA"(*)

Chamamos ao prazer princípio e fim da vida feliz. Com efeito, sabemos que é o primeiro bem, o bem inato, e que dele derivamos toda a escolha ou recusa e chegamos a ele valorizando todo bem critério do efeito que nos produz.

Nem a posse das riquezas nem a abundância das coisas nem a obtenção de cargos ou o poder produzem a felicidade e a bem-aventurança; produzem-na a ausência de dores, a moderação nos afetos e a disposição de espírito que se mantenha nos limites impostos pela natureza.

A ausência de perturbação e de dor são prazeres estáveis; por seu turno, o gozo e alegria são prazeres em movimento, pela sua vivacidade.

Quando dizemos, então, que o prazer é fim, não queremos referir-nos aos prazeres dos intemperantes ou aos produzidos pela sensualidade, como crêem certos ignorantes, que se encontram em desacordo conosco ou não nos compreendem, mas ao prazer de nos acharmos livres de sofrimentos do corpo e de perturbação da alma.

A imediata desapareição de uma grande dor é o que produz insuperável alegria: esta é a essência do bem, se o entendemos direito, e depois nos mantemos firmes e não giramos em vão falando do bem.

E como o prazer é o primeiro e inato bem, é igualmente por este motivo que não escolhemos qualquer prazer; antes, pomos de lado muitos prazeres quando, como resultado deles, sofremos maiores pesares; e igualmente preferimos muitas

(*) Epicuro, Antologia de textos, p. 17-20.



dores aos prazeres quando, depois de longamente havermos suportado as dores, gozamos de prazeres maiores. Por conseguinte, cada um dos prazeres possui por natureza um bem próprio, mas não deve escolher-se cada um deles; do mesmo modo, cada dor é um mal, mas nem sempre se deve evitá-las. Convém, então, valorizar todas as coisas de acordo com a medida e o critério dos benefícios e dos prejuízos, pois que, segundo as ocasiões, o bem nos produz mal e, em troca, o mal, o bem.

Formula a seguinte interrogação a respeito de cada desejo: que me sucederá se se cumpre o que quer o meu desejo? Que me acontecerá se não se cumpre?

Alguns dos desejos são naturais e necessários; outros são naturais e não necessários; outros nem naturais nem necessários, mas nascidos apenas de uma vã opinião.

Aqueles desejos que não trazem dor se não são satisfeitos não são necessários; o seu impulso pode ser facilmente posto de parte, quando é difícil obter a sua satisfação ou parecem trazer consigo algum prejuízo.

Não deve supor-se antinatural que a alma ressoe com os gritos da carne. A voz da carne diz: não se deve sofrer a fome, a sede e o frio. E é difícil para a alma opor-se; antes, é perigoso para ela não escutar a prescrição da natureza, em virtude da sua exigência inata de bastar-se a si própria.

Realmente não sei conceber o bem, se suprimo os prazeres que se apercebem com o gosto, e suprimo os do amor, os do ouvido e os do canto, e ponho também de lado as



emoções agradáveis causadas à vista pelas formas belas, ou os outros prazeres que nascem de qualquer outro sentido do homem. Não é também verdade que a alegria espiritual seja a única da ordem dos bens, porque sei também que a inteligência se alegra pelo seguinte: pela esperança de tudo aquilo que nomeei antes e em cujo gozo a natureza pode permanecer isenta de dor.

Quando te angustias com as tuas angústias, te esqueces da natureza: a ti mesmo te impões infinitos desejos e temores.

Então quem obedece à natureza e não às vãs opiniões a si próprio se basta em todos os casos. Com efeito, para o que é suficiente por natureza, toda a aquisição é riqueza, mas, por comparação com o infinito dos desejos, até a maior riqueza é pobreza.

E consideramos um grande bem o bastar-se a si próprio, não com o fim de possuir sempre pouco, mas para nos contentarmos com pouco no caso em que não possuamos muito, legitimamente persuadidos de que desfrutam da abundância de modo mais agradável aqueles que menos necessidades têm, e que é fácil tudo o que a natureza quer e difícil o que é vaidade.

Se queres enriquecer Pítocles, não lhe acrescentes riquezas: diminui-lhe os desejos.

Encontro-me cheio de prazer corpóreo quando vivo a pão e água e cuspo sobre os prazeres da luxúria, não por si próprios, mas pelos inconvenientes que os acompanham.

A quem não basta pouco, nada basta.



Não deves corromper o bem presente com o desejo daquilo que não tens: antes, deves considerar também que aquilo que agora possuis se encontrava no número dos teus desejos.

Quem menos sente a necessidade do amanhã mais alegremente se prepara para o amanhã.

A vida do insensato é ingrata, encontra-se em constante agitação e está sempre dirigida para o futuro.

Recordemos que o futuro não é nosso nem de todo não nosso, para não termos de esperá-lo como se estivesse para chegar, nem nos desesperarmos como se em absoluto não estivesse para vir.

Cura as desgraças com a agradecida memória do bem perdido e com a convicção de que é impossível fazer que não exista aquilo que já aconteceu.

Não são os convites e as festas contínuas, nem a posse de meninos ou de mulheres, nem de peixes, nem de todas as outras coisas que pode oferecer uma suntuosa mesa, que tornam agradável a vida, mas sim o sóbrio raciocínio que procura as causas de toda a escolha e de toda a repulsa e põe de lado as opiniões que motivam que a maior perturbação se apodere dos espíritos. De todas estas coisas, o princípio e o maior bem é a prudência, da qual nascem todas as outras virtudes; ela nos ensina que não é possível viver agradavelmente sem sabedoria, beleza e justiça, nem possuir sabedoria, beleza e justiça sem doçura. As virtudes encontram-se por sua natureza ligadas à vida feliz, e a vida feliz é inseparável delas.



A justiça não tem existência por si própria, mas sempre se encontra nas relações recíprocas, em qualquer tempo e lugar em que exista um pacto de não produzir nem sofrer dano.

Entre os animais que não puderam fazer pactos para não provocar nem sofrer danos, não existe justo nem injusto; e o mesmo sucede entre os povos que não puderam ou não quiseram concluir pactos para não prejudicar nem ser prejudicados.

Das normas prescritas como justas, o que é considerado útil nas necessidades da convivência recíproca tem o caráter do justo, embora no fim não seja igual para todos os casos. Se, pelo contrário, se estabelece uma lei que depois não se revela conforme a utilidade da convivência recíproca, então já não conserva o caráter do justo.

O sábio não participará da vida pública se não sobrevier causa para tal.

Vive ignorado.

Da segurança, obtida até certo limite pelos homens, deriva, cheia de força e de puríssima facilidade de vida, a segurança da existência tranqüila e afastada da turba.

Não realizes na tua vida nada que, se for conhecido por teu próximo, te possa acarretar temor.

A serenidade espiritual é o fruto máximo da justiça.

O justo é sumamente sereno, o injusto cheio da maior perturbação.

Realizará o sábio coisas que a lei proíbe, sabendo que permanecerão ocultas? Não é fácil encontrar uma resposta absoluta.



O homem que tenha alcançado o fim da espécie humana será honesto mesmo que ninguém se encontre presente.

As leis existem para os sábios, não para impedir que cometam, mas para impedir que recebam injustiça.

De todas as coisas que nos oferece a sabedoria para a felicidade de toda a vida, a maior é a aquisição da amizade.

Toda amizade é desejável por si própria, mas inicia-se pela necessidade do que é útil.

Não temos tanta necessidade da ajuda dos amigos como de confiança na sua ajuda.

Não é amigo quem sempre busca a utilidade, nem quem jamais a relaciona com a amizade, porque um trafica para conseguir a recompensa pelo benefício e o outro destrói a confiada esperança para o futuro.

No que se refere à amizade, não há que apreciar nem os que estão sempre dispostos nem os que recuam, pois que por ela se devem afrontar os perigosos.

A natureza, única para todos os seres, não fez os homens nobres ou ignóbeis, mas sim as suas ações e as disposições de espírito.

Devemos escolher um homem bom e tê-lo sempre diante dos olhos, para vivermos como se ele nos observasse e para fazermos tudo como se ele nos visse.

Não é ao jovem que se deve considerar feliz e invejável, mas ao ancião que viveu uma bela vida. O jovem na flor da juventude é instável e é arrastado em todas as direções pela fortuna; pelo contrário, o velho ancorou na velhice como em um porto seguro e os bens que antes esperou



cheio de ansiedade e de dúvida os possui agora cingidos com firme e agradecida lembrança.

Recorda-te de que, ainda que sejas de natureza mortal e com um limite finito de vida, te debruçaste, mediante a investigação da natureza, no que é infinito e eterno, e contemplaste o que é agora, será e sempre foi no tempo transcorrido.

O sábio que se pôs à prova nas necessidades da vida, melhor sabe dar generosamente que receber: tão grande é o tesouro de íntima segurança e independência dos desejos que em si possui.

Ele prefere a sabedoria desafortunada à insensatez com fortuna, ainda que pense que o melhor de tudo é que nas ações o juízo sábio seja acompanhado da fortuna próspera.

Deus, ou quer impedir os males e não pode, ou pode e não quer, ou não quer nem pode, ou quer e pode. Se quer e não pode, é impotente: o que é impossível em Deus. Se pode e não quer, é invejoso: o que, do mesmo modo, é contrário a Deus. Se nem quer nem pode, é invejoso e impotente: portanto, nem se quer é Deus. Se pode e quer, o que é a única coisa compatível com Deus, donde provém então a existência dos males? Por que razão é que não os impede?

ANEXO Nº 05 - "DA VIRTUDE E DO VÍCIO"(*)

Para que uma sociedade subsista, é preciso que haja leis, como é preciso haver regras para cada jogo. A maioria dessas leis parecem arbitrárias, dependem dos interesses, das paixões, das opiniões dos que as inventaram e da natureza do clima onde os homens se reuniram em sociedade. Num país quente, onde o vinho torna o homem furioso, julgou-se adequado considerar um crime bebê-lo. Em outros climas mais frios é uma honra embebedar-se. Aqui, um homem deve contentar-se com uma mulher, acolá, é-lhe permitido ter tantas quantas puder alimentar. Num lugar, os pais e as mães suplicam aos estrangeiros que aceitem dormir com suas filhas, em todos os outros lugares uma moça que se entregar a um homem estará desonrada. Em Esparta encorajava-se o adultério; em Atenas, era punido com a morte. Entre os romanos, os pais tinham direito de vida e de morte sobre seus filhos. Na Normandia, um pai não pode tirar um óbulo sequer dos bens de um filho, mesmo do mais desobediente. O nome do rei é sagrado em muitas nações e abominado em outras. Mas todos os povos que se conduzem tão diferentemente reúnem-se sob o mesmo ponto: denominam VIRTUOSO o que é conforme às leis estabelecidas e CRIMINOSO o que lhes é contrário. Assim, um homem que na Holanda se opuser ao poder arbitrário será um homem muito virtuoso; e aquele que na França quiser estabelecer um governo republicano será condenado aos piores suplícios. O mesmo

(*) VOLTAIRE, Tratado de metafísica, cap. IX.



judeu que, em Metz, seria enviado às galeras se tivesse duas mulheres, terá quatro em Constantinopla e será mais estimado pelos muçulmanos.

A maioria das leis contrariam-se tão visivelmente que aquelas que governam um Estado importam muito pouco: o que importa é que, uma vez estabelecidas, sejam executadas. Assim, não há maiores conseqüências em que as regras para os jogos de dados ou de cartas sejam estas ou aquelas, mas ninguém poderá julgar um só momento se não seguir rigorosamente as regras arbitrárias convencionadas(5).

"A virtude e o vício, o bem e o mal moral são, portanto, em todos os países aquilo que é útil ou daninho à

(5) Cremos ao contrário, que não deve haver quase nada arbitrário nas leis. 1º) A razão é suficiente para nos fazer conhecer os direitos dos homens, direitos que derivam todos desta máxima simples: entre dois seres sensíveis, iguais por natureza, é contra a ordem que um faça a felicidade à custa do outro. 2º) A razão mostra igualmente que, em geral, é útil para o bem de muitas sociedades que os direitos de cada um sejam respeitados. Assegurando tais direitos de uma maneira inviolável, pode-se conseguir ou proporcionar à espécie humana toda a felicidade de que seja suscetível, ou dividi-la entre os indivíduos com a maior equidade possível. Se examinarmos, em seguida, as diferentes leis veremos que umas tendem a manter esses direitos e que outras atentam contra eles, que umas são conformes ao interesse geral e que outras são contrárias a ele. São, portanto, justas ou injustas por si mesmas. Assim, não é suficiente que a sociedade seja regida por leis, é preciso que estas sejam justas. Não é suficiente que os indivíduos se conformem às leis estabelecidas, é preciso que as próprias leis sejam conformes ao que exige a manutenção do direito de cada um. Dizer que é arbitrário fazer tal lei ou uma contrária, ou nenhuma é unicamente confessar que se ignora se tal lei é conforme ou contrária à justiça. Um médico pode dizer: é indiferente dar a este doente um emético ou uma ipecacuanha: mas isto significa que é preciso dar-lhe um vomitório e ignoro qual dos dois remédios há de convir mais a seu estado. Na legislação, como na medicina, como nos trabalhos das artes físicas, o arbitrário só existe porque ignoramos as conseqüências de dois meios que de imediato nos parecem diferentes. O arbitrário nasce da nossa ignorância e não da natureza das coisas. (N. do A.)

sociedade"; e, em todos os lugares e em todos os tempos, aquele que mais se sacrificar ao público será considerado o mais virtuoso.

Parece, portanto, que as boas ações são apenas aquelas de que retiramos alguma vantagem, e os crimes, as ações que nos são contrárias. A virtude é o hábito de fazer coisas que agradam aos homens, e o vício as que lhes desagradam.

Embora o que chamamos virtude em um clima seja precisamente o que chamamos vício em outro, e a maior parte das regras do bem e do mal difiram como as línguas e o vestuário, entretanto, parece-me certo que há leis naturais que os homens são obrigados a respeitar em todo o universo, malgrado as demais leis que possuam.

Na verdade, Deus não disse aos homens: "Eis as leis que de minha boca vos dou para que vos governeis por elas." Mas, fez no homem o que fez em muitos outros animais: deu às abelhas um instinto poderoso graças ao qual trabalham e alimentam-se juntas, e deu ao homem certos sentimentos dos quais jamais poderá desfazer-se, vínculos eternos e primeiras leis da sociedade, prevista por Ele como forma da convivência humana. A benevolência por nossa espécie, por exemplo, nasceu conosco e age sempre em nós, a menos que seja combatida pelo amor-próprio, que deve sempre vencê-la. Assim, um homem é sempre levado a auxiliar um outro quando nada lhe custa fazê-lo. O selvagem mais bárbaro, voltando da carnificina e saboreando o sangue do inimigo que comeu, se enternecerá vendo os sofrimentos de um seu companheiro, dando-lhe todos os socorros que dele dependerem.

O adultério e a pederastia serão permitidos a muitos em muitas nações, mas não encontrareis nenhuma onde seja permitido faltar à palavra, pois a sociedade pode subsistir entre adultérios e rapazes que se amam, mas não entre pessoas glorificadas por enganarem umas às outras.

O latrocínio era honrado em Esparta porque todos os bens eram comuns; mas desde que tenhais estabelecido o "teu" e o "meu", ser-vos-á, então impossível não encarar o roubo como contrário à sociedade e, por conseguinte, como injusto.

É tão verdadeiro que o bem da sociedade é a única medida do bem e do mal moral que somos forçados a modificar, conforme a necessidade, todas as idéias do justo e do injusto que formáramos.

Temos horror do pai que dorme com sua filha, e consideramos infame, com o nome de incestuoso, o irmão que abusa da irmã. Mas numa colônia nascente, onde somente sobrasse um pai com o filho e duas filhas, o cuidado tomado por esta família para não deixar perecer a espécie seria encarado por nós como uma ótima ação.

Um irmão que mata seu irmão é um monstro, mas um irmão cujo único meio para salvar sua pátria fosse sacrificar seu irmão seria um homem divino.

Todos amamos a verdade e dela fazemos uma virtude, porque é de nosso interesse não sermos enganados. Atribuimos mais infâmia à mentira do que a todas as outras más ações, porque é mais fácil de esconder a que menos custa cometer. Porém, em quantas ocasiões a mentira não se torna uma ação heróica! Quando se trata, por exemplo, de salvar um amigo,

aquele que dissesse a verdade seria coberto de opróbrio; e não se faça diferença entre um homem que caluniasse um inocente e um irmão que, podendo conservar a vida de seu irmão por uma mentira, preferisse abandoná-lo, dizendo a verdade. A memória do Sr. Thou, cujo pescoço foi cortado por não ter revelado a conspiração de Cinq-Mars, é uma bênção para os franceses. Se não tivesse mentido, seria abominado por eles.

Mas, dir-me-ão, não será, portanto, com relação a nós mesmos que haverá crime e virtude, bem e mal moral, de sorte que não haverá bem em si, independente do homem? Perguntarei aos que me propõem tal questão se há quente ou frio, doce ou amargo, bom ou mau odor, a não ser com relação a nós. Um homem que pretendesse que o calor existe sozinho não seria um raciocinador muito ridículo? Por que, então, aquele que pretende que o bem moral existe independente de nós raciocinaria melhor? Nosso bem e nosso mal físico só têm existência com relação a nós; por que nosso bem moral e nosso mal moral estariam em outro caso?

As intenções do Criador, que desejou os homens vivendo em sociedade não foram suficientemente cumpridas? Se houvesse alguma lei, caída do céu, que tivesse ensinado aos seres humanos bem claramente a vontade de Deus, então o bem moral seria apenas a conformidade a essa lei. Se Deus tivesse dito aos homens: "Quero que haja muitos reinos sobre a terra e nenhuma república; quero que os caçulas tenham todos os bens dos pais e que se puna com a morte qualquer um que coma perus ou porcos", então, essas leis se tornariam

certamente a regra imutável do bem e do mal. Mas como Deus não se dignou, que eu saiba, imiscuir-se assim em nossa conduta, é preciso que nos atenhamos às dádivas que nos deu: a razão, o amor-próprio, a benevolência para com a nossa espécie, as carências, as paixões, todos os meios pelos quais estabelecemos a sociedade.

Muita gente estará prestes a dizer-me: "Caso meu bem-estar esteja em desorganizar vossa sociedade, em matar, roubar, caluniar, acaso não deveria eu ser detido? Acaso poderia abandonar-me sem escrúpulos a todas as minhas paixões?" Nada tenho a dizer a essa gente senão que provavelmente será enforcada, assim como mandarei matar os lobos que quiserem roubar minhas ovelhas. As leis foram feitas precisamente para tal gente, como as telhas foram inventadas contra o granizo e a chuva.

No tocante aos príncipes, que têm a força nas mãos e que abusam dela para desolar o mundo; que enviam uma parte dos homens à morte e reduzem a outra à miséria, o defeito está nos homens que sofrem esses estragos abomináveis, freqüentemente chegando mesmo a honrá-los com o nome de virtude. Só devem culpar a si mesmos pelas más leis que fizeram, ou pela pouca coragem para exigir a execução das boas.

Todos os príncipes que tanto mal fizeram aos homens são os primeiros a gritar que Deus deu as regras do bem e do mal. Não há um desses flagelos da terra que não faça atos solenes de religião, mas não vejo que se ganhe muito tendo tais regras. É uma infelicidade ligada à condição humana

que, malgrado todo nosso desejo de autoconservação, nos destruamos mutuamente com furor e com loucura. Quase todos os animais comem-se uns aos outros, e na espécie humana os machos se exterminam pela guerra. Parece que Deus previu essa calamidade, fazendo nascer entre nós mais machos do que fêmeas. Com efeito, os povos que parecem ter chegado mais perto dos interesses da humanidade e que têm registros exatos dos nascimentos e das mortes, aperceberam-se de que, um pelo outro, nascem todos os anos um doze avos de machos mais do que de fêmeas.

Será muito razoável notar como todos esses assassinatos e banditismos são funestos à sociedade e sem nenhum interesse para a Divindade. Deus colocou os homens e os animais sobre a terra, deixando-lhes a tarefa de conduzirem-se o melhor possível. Infeliz a mosca que cair na teia da aranha; infeliz o touro que for atacado por um leão, e infelizes os carneiros que forem encontrados pelos lobos! Porém, se um carneiro dissesse a um lobo: "Faltas ao bem moral, Deus te punirá", o lobo lhe responderia: "Faço meu bem físico, e parece que Deus não se preocupa muito de que eu te coma ou não". O melhor que o carneiro poderia fazer seria não se afastar do pastor e do cão, capazes de defendê-lo.

Prouvera aos céus, que um Ser Supremo nos tivesse dado leis e proposto penas e recompensas! Que nos tivesse dito: "Isto é vício em si, isto é virtude em si". Mas estamos tão longe de possuir as regras do bem e do mal que, de todos aqueles que ousaram dar leis aos homens da parte de Deus,

não houve um que tenha dado a décima milésima parte das regras de que precisamos na conduta da vida.

Se alguém inferir disso tudo que só resta abandonar-se sem reservas a todos os furores dos seus desejos desenfreados, e que, não havendo nem vício nem virtude em si, possa fazer tudo impunemente, primeiro esse homem precisará verificar se possui um exército de cem mil soldados bem afeiçoados ao seu serviço; ainda assim arriscar-se-á muito declarando-se inimigo do gênero humano. Mas se tal homem for somente um simples particular, por pouca razão que tenha, verá que escolheu um partido mau e que será punido infalivelmente, seja por meio dos castigos, tão sabiamente inventados pelos homens contra os inimigos da sociedade, seja tão-somente pelo temor do castigo, suplício bastante cruel em si mesmo. Verá que a vida daqueles que desafiam as leis geralmente é a mais miserável. Moralmente é impossível que um homem perverso não seja reconhecido, e tão logo seja somente suspeitado, perceberá que é objeto de desprezo e horror. Ora, Deus dotou-nos sabiamente de um orgulho incapaz de suportar que os outros homens nos odeiem e nos desprezem. Ser desprezado por aqueles com quem se vive é coisa que ninguém pode e jamais poderá suportar. Talvez seja esse o maior freio que a natureza tenha posto nas injustiças dos homens. Foi pelo temor mútuo que Deus julgou de bom alvitre vinculá-los. Assim, todo homem razoável concluirá que obviamente é do seu interesse ser honesto. O conhecimento que terá do coração humano irá persuadi-lo de que, embora não exista nem virtude em si nem vício em si,

nada o impedirá de ser bom cidadão e de cumprir todos os deveres da vida. Também observamos que os filósofos (batizados com o nome de incrédulos e libertinos), em todos os tempos, foram as pessoas mais honestas do mundo. Deixando de fazer aqui uma lista de todos os grandes homens da antiguidade, sabemos que La Mothe Le Vayer, preceptor do irmão de Luís XIII, Bayle, Locke, Spinoza, Milorde Shaftesbury, Collins e outros foram homens de virtude rígida. Não foi apenas o temor do desprezo dos homens que os fez virtuosos, mas o gosto pela própria virtude. Um espírito reto é um homem honesto pela mesma razão de que aquele que não tendo o gosto depravado prefere o excelente vinho de Nuits ao de Brie, e as perdizes de Mans à carne de cavalo. Uma educação sadia perpetua esses sentimentos em todos os homens, vindo com ela o sentimento universal que chamamos "honra", do qual mesmo os mais corrompidos não podem desfazer-se, e que é o eixo da sociedade. Aqueles que necessitassem do socorro da religião para serem pessoas honestas seriam lastimáveis, e monstros da sociedade, se não encontrassem em si próprios os sentimentos necessários a essa sociedade, obrigados a buscar alhures o que deve ser encontrado em nossa natureza.



ANEXO Nº 06 - "O ETERNO RETORNO" (Nietzsche)(*)

(In Le Gai Savoir, tradução Vialatte, nº 341)

E se, um dia ou uma noite um demônio viesse se meter em tua suprema solidão e te dissesse: "Esta existência como a levas, e a levastes até aqui, será preciso recomeçá-la sem parar; sem nada de novo; muito ao contrário! A menor dor, o menor prazer, o menor pensamento, o menor suspiro, tudo em tua vida retornará ainda, tudo o que nela há de indizivelmente grande e de indizivelmente pequeno, tudo voltará na mesma ordem e segundo a mesma impiedosa sucessão... esta aranha reviverá também, este luar entre as árvores, este instante e eu também! O Eterno areal da vida será repetido sem descanso e tu com ele, ó mais ínfima das poeiras!"... Não te lançarias por terra, rangendo os dentes e maldizendo este demônio? A menos que não tenhas já vivido um instante prodigioso em que lhe responderias: "Tu és um Deus, nunca ouvi palavra tão divina!"

Se este pensamento pesasse sobre ti, talvez ele se transformasse e te aniquilasse. Tu te perguntarias a propósito de tudo: "Queres isto? novamente? outra vez? sempre? ao infinito?" - e esta pergunta pesaria sobre ti como um peso decisivo e terrível! Ou então, ah! como seria preciso que amasses a ti mesmo e à vida para não mais desejar outra coisa senão esta suprema e eterna confirmação!

(*) Apud André VERGEZ, Denis HUISMAN, História dos filósofos ilustrada pelos textos, p. 332.

CONCLUSÃO

Ao encerrar as atividades que deram corpo a esta pesquisa, iniciada com a aplicação do projeto na sala de aula, passando pelo relato e seleção dos dados importantes para o seu objeto e concluindo com a dissertação sobre o conjunto das experiências verificadas, surge uma outra necessidade: a de estabelecer algumas conclusões.

Subsidiado pelos dados objetivos relatados no decorrer deste trabalho, o leitor, certamente, já deve ter emitido alguns juízos, quanto à eficiência ou não da proposta feita e desenvolvida na sala de aula, da forma como se concretizou.

Porém, para uma análise mais adequada do conjunto desta dissertação, o leitor há que considerar, como pressuposto básico, o princípio da inseparabilidade entre a teoria e a prática.

A consideração simultânea desses dois elementos é importante porque, neste trabalho, há um redimensionamento da prática e uma valorização sistemática da mesma. Haja vista que é na sua experiência concreta de trabalho que o

docente de filosofia percebe os alcances e limites de sua atividade. Neste particular, há que se registrar que, esta pesquisa, como foi dito na introdução, emerge e se desenvolve dentro de um contexto histórico vivido, onde se depara com problemas reais e não com hipóteses imaginárias; não se trata de um trabalho elaborado por alguém que tenha entrado pelas "portas dos fundos", ou seja, por um teórico de "fora" que viesse pensar para que outros o realizassem, como queriam os tecnicistas. Esta característica, por outro lado, torna esta proposta possível de ser experimentada por outros colegas da rede. Embora não possuam um orientador, têm como referência o presente relato.

Sem querer retomar aqui, nesta conclusão, toda apreciação já realizada, em relação à viabilidade desta proposta, aspecto este já largamente comentado, sobretudo no último capítulo, resta destacar apenas, de uma forma mais direta, alguns pontos considerados fundamentais.

Indiscutivelmente, os problemas colocados no início e que podem ser expressos aqui, através do binômio matéria e forma, são uma realidade. De fato, existe uma reação negativa dos alunos em relação ao conteúdo filosófico, ministrado em sua forma "tradicional", e os professores nem sempre encontram a postura mais adequada para desenvolver, no aluno, um "estilo reflexivo", como sugere a última proposta da CENP.

Diante da percepção desta realidade, a abordagem dialética do ensino de filosofia, a partir de temas do cotidiano, mostrou-se não só viável, no sentido da



metodologia utilizada na abordagem do conteúdo selecionado, mas poderá constituir-se num possível caminho a ser trilhado, rumo à melhoria do ensino de filosofia no segundo grau, obviamente, dentro das determinações do processo no qual se acha inserido.

É evidente que não se está pensando num tipo de generalização desta proposta, na qual ela pudesse ser literal e indistintamente aplicada nas diversas circunstâncias da rede pública, como forma de resolução mágica dos problemas existentes, pois, na medida em que, ela está vinculada a problemas mais amplos do ensino, ela surge, ao mesmo tempo, num contexto específico; está-se defendendo, portanto, como possibilidade de generalização, o "espírito" desta proposta, ou seja, aqueles princípios pedagógicos, nela contidos, que são suscetíveis de serem tomados como ponto de referência pelos professores de filosofia, e, "mutatis mutandis", até, por professores das áreas de história, sociologia, e disciplinas afins.

Quanto aos princípios acima referidos, tendo presente a situação do ensino de filosofia no segundo grau e a execução da proposta contida nesta dissertação, para efeito de clareza, convém retomar três deles:

a) O diagnóstico de temas cotidianos e sua consideração: É fundamental que a elaboração de um programa de ensino de filosofia seja precedida pela busca do diagnóstico da cosmovisão dos alunos, a fim de que se estabeleça uma recíproca comunicação entre o professor, os alunos e a filosofia. Porém, o diagnóstico, em si mesmo, não



basta. Daí, o desafio em se considerar o aluno como sujeito principal do processo. Em última análise, é ele a razão de ser da escola. Neste sentido, é importante encontrar uma estratégia, onde as preocupações cotidianas desses alunos sejam consideradas no programa de ensino, não da forma vulgar como faz a mídia, mas de forma sistemática, tomando, sobretudo, essas preocupações como ponto de partida, o que não impede _ oxalá ocorresse! _ que a essas preocupações se retornasse em algum momento do processo, com reflexões mais apuradas sobre elas, ou objetivando transformá-las.

b) A sistematização: O princípio da sistematização é um elemento importante a ser destacado. Ele se apresenta, aqui, tendo, como fonte principal, as antíteses fornecidas pela introdução dos fragmentos originais dos textos filosóficos selecionados e devidamente contextualizados. Este é o momento principal, onde, nesta proposta, a filosofia tem garantida sua especificidade enquanto disciplina. Ao mesmo tempo que é dada aos alunos uma oportunidade de conhecimento de alguns filósofos e de alguns de seus respectivos escritos, no sentido da erudição, já se está passando para o momento seguinte do processo (a síntese), uma vez que esses alunos ao confrontarem suas idéias, a respeito das questões filosóficas abordadas, com as dos filósofos introduzidos pelo professor, vivenciam o processo que Snyders denominou de "continuidade/ruptura".

c) A busca contínua de sínteses: Além das sínteses surgidas no decorrer do processo, como reflexo dos estímulos propiciados pela realidade em suas dimensões teórico-



práticas, muitas delas expressas no presente, os alunos, certamente, terão adquirido um "estilo reflexivo", sujeito, é claro, a sofrer novas transformações, mas que lhes servirá como suporte, na análise de outros problemas que a vida se encarregará de colocar, dando ensejo a novas sínteses.

Finalmente, cabe resgatar, aqui, entre as matrizes teóricas utilizadas, ao menos duas, as quais apontam para a formulação de um conceito de filosofia, no caso, mediado pelo seu ensino no segundo grau.

Em primeiro lugar, a estabelecida por Gramsci, ao afirmar que "... *todos os homens são filósofos*"(1). Dessa diretriz, derivou a compreensão de que a filosofia, ainda que exista por si mesma, ela não tem valor em si mesma, mas na relação com o homem que filosofa. Será o aluno, portanto, que fará ou não filosofia, se posicionará ou não de forma mais coerente frente aos fatos.

A segunda diretriz está explicitada por Marx na sua XI Tese Sobre Feuerbach, ao dizer: "*Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras e o que importa é transformá-lo*". Vale lembrar que, segundo Gadotti, "*Marx não se considera um filósofo, no sentido tradicional do termo, visto que não reconhece o conhecimento 'puro' como um fim em si mesmo*"(2)

Foi pela mediação de diretrizes como as citadas e pelas determinações da prática docente, que se chegou ao conceito de filosofia, como a ação perspicaz do pensamento humano, situado historicamente, sobre o universo e si mesmo, na

(1) Antônio GRAMSCI, Obras escolhidas, p. 44-45.

(2) Moacir GADOTTI, Concepção dialética da educação, p. 42.

busca da compreensão profunda dos fenômenos perceptíveis, em suas dimensões teórico-práticas.



BIBLIOGRAFIA

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando - introdução à filosofia. São Paulo : Moderna, 1986.
2. AULT, J., NOVACK, J.D., GOWIN, B.D. Constructing Vee Maps for Clinical Interviews on Ene Concepts. Science Education. 72(4) 515-545 (1988).
3. BECCHI, Egle et al. Teoria da didática. São Paulo : Cortez e Autores Associados, 1986.
4. CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Filosofia no ensino de 2º grau - estudo realizado em escolas de Campinas (dissertação de mestrado). São Paulo : PUC, 1983.
5. CASSIRER, Ernst. Antropologia filosófica. 2. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1977.
6. CENP. Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2º grau - segunda versão. São Paulo, 1992.
7. _____. Proposta para o ensino de filosofia no 2º grau - versão preliminar. São Paulo, 1986.
8. _____. Situação da bibliografia e do conteúdo programático de filosofia nas escolas estaduais que mantêm o ensino de 2º grau nos termos do inciso III do art. 7º da del. CEE n. 29/82. São Paulo, 1988.
9. _____. Situação da filosofia nas escolas estaduais que mantêm ensino de filosofia de 2º grau, nos termos do inc. III do art. 7º da del. CEE n. 29/82. São Paulo, 1988.
10. _____. Subsídios para reformulação da proposta curricular de filosofia - 2º grau. São Paulo, 1991.

11. _____. Textos filosóficos. São Paulo, 1986.
12. CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. 2.ed. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1979.
13. CHAUf, Marilena, et al. Primeira filosofia - lições introdutórias. 4.ed. São Paulo : Brasiliense, 1985.
14. CORTELLA, Mário Sérgio. A filosofia como produção histórica - proposta para o ensino de filosofia no 2º grau (Dissertação de mestrado). São Paulo : PUC, 1989.
15. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia. 3.ed. São Paulo : Saraiva, 1988.
16. EPICURO. Antologia de textos. 3.ed. São Paulo : Abril, 1985. (Os Pensadores).
17. FARIA, Wilson de. Aprendizagem e planejamento de ensino. São Paulo : Ática, 1989.
18. _____. Teorias de ensino e planejamento pedagógico. São Paulo : EPU, 1987.
19. FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo : Cortez, 1989.
20. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 6.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1986.
21. FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? In: Revista Educação e Sociedade, nº 01, set. p. 65, 1978.
22. _____. Pedagogia do oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
23. GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação - um estudo introdutório. São Paulo : Cortez e Autores

Associados, 1983.

24. _____. Educação e compromisso. 2.ed. Campinas : Papi-
rus, 1986.
25. GIANNOTTI, José Arthur. A universidade em ritmo de bar-
bárie. 3.ed. São Paulo : Brasiliense, 1987.
26. _____. Política e corrupção. Folha de São Paulo, 29-09-
1991, p. 3.
27. GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 4.
ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1981.
28. _____. La alternativa pedagogica - selección de textos e
introducción por Mario A. Manacorda. Espanha : Nova
Terra, 1976.
29. _____. Obras escolhidas. São Paulo : Martins Fontes,
1978.
30. HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 3.ed. Rio
de Janeiro : Paz e Terra, 1989.
31. HOBBS, Thomas. Leviatã. São Paulo : Nova Cultural,
1988. (Os Pensadores).
32. HÜHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º
grau. São Paulo : SOFIA Editora SEAF, 1986.
33. _____. (org.) Profetas da modernidade. São Paulo : SO-
FIA Editora SEAF, 1986.
34. KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo : Brasi-
lisiense, 1985.
35. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 5.ed. Rio de Ja-
neiro : Paz e Terra, 1989.
36. MAQUIAVEL, Nicolau. O príncipe. São Paulo : Hemus, 1977.
37. MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política.



- São Paulo : Martins Fontes, 1977.
38. NETO, Nenrique Nielsen. Filosofia básica. 2.ed. São Paulo : Atual, 1985.
39. _____. (org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo : SOFIA Editora SEAF, 1986.
40. NOVACK, Joseph D. Construtivismo Humano : Un consenso Emergente. Enseñanza de las Ciências. 1988, 6(03): 213-223.
41. POLITZER, Georges, BESSE, Guy, CAVEING, Maurice. Princípios fundamentais de filosofia. São Paulo : Hemus, s/d.
42. PRADO JÚNIOR, Bento. Profissão: filósofo. Cadernos PUC, nº 01, São Paulo : Cortez, 1980.
43. PRADO JÚNIOR, Bento, PEREIRA, Oswaldo Porchat, FERRAZ, Tércio Sampaio. A filosofia e a visão comum do mundo. São Paulo: Brasiliense, 1981.
44. REZENDE, Antonio (Org.). Curso de filosofia. Rio de Janeiro : Zahar/SEAF, 1986.
45. PRADO JR, Caio. O que é filosofia. 6.ed. São Paulo : Brasiliense, 1984.
46. RICHARDSON, R, et al. Pesquisa social, métodos e técnicas. São Paulo : Atlas, 1985.
47. ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil: 1930/73. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1980.
48. ROPP, Robert S. de. Las drogas y la mente. México : Continental, 1973.
49. ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social e outros escritos. São Paulo : Cultrix, 1971.

50. SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. 3. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).
51. SAVIANI, Dermeval et al. Filosofia da educação brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.
52. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 9.ed. São Paulo : Cortez e Autores Associados, 1989.
53. SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia. São Paulo : Cortez, 1992.
54. _____. Metodologia do trabalho científico. 19.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
55. _____. O papel da filosofia no Brasil: compromissos e desafios atuais. Reflexão. PUC - Campinas: 5(17):5-12, mai/ago, 1980.
56. SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.
57. SILVEIRA, Renê J. T. Ensino de Filosofia no segundo grau: em busca de um sentido (dissertação de mestrado) São Paulo : UNICAMP, 1991.
58. SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo : Manole, 1988.
59. SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 3.ed. São Paulo : Ática, 1986.
60. TOULMIN, Stephen. La compresión humana - el uso colectivo y la evolución de los conceptos. Alianza Editorial, 1977.

61. VERGEZ, André, HUISMAN, Denis. História dos filósofos ilustrada pelos textos. 6.ed. Rio de Janeiro : Freitas Bastos, 1984.
62. VOLTAIRE. Tratado de metafísica. São Paulo : Abril, 1973. (Os Pensadores).



