

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

TIAGO PINHEIRO DARÉ

**LINGUAGEM E TEXTO FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO:**  
**A posição político-pedagógica de professores de filosofia**

Belo Horizonte

Julho de 2014

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO MESTRADO**

TIAGO PINHEIRO DARÉ

**LINGUAGEM E TEXTO FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO:**  
**A posição político-pedagógica de professores de filosofia**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes

Belo Horizonte  
Julho de 2014

*DARÉ, Tiago Pinheiro*

**LINGUAGEM E TEXTO FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO:**

**a posição político-pedagógica de professores de filosofia / Tiago Pinheiro Daré. – 2014.**

*125 fls., enc. ; il.*

*Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,*

*Faculdade de Educação.*

*Orientador: Prof. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes*

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

*Examinada por:*

---

Orientador: Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes - UEMG/FaE

---

Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo - UNESP-Marília

---

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes - UEMG/FaE

*Ao meu filho Tony,  
com muito amor e carinho.*

*À Karla,  
minha eterna companheira.*

*Aos meus pais e minha tia Miralda,  
que me guiaram até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são, sem dúvidas, a parte mais difícil desse trabalho, pois no decorrer de quase três foram várias pessoas que entraram na minha vida e cada uma delas, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Desse modo, agradeço, primeiramente, a minha esposa Karla Lobato, por toda dedicação, compreensão, incentivo e por todas as correções e transcrições. Sem você esse trabalho não teria um início, meio e fim. Você é o grande sentido e razão destas páginas. Amo-te!

Agradeço ao meu filho Tony por ser a pessoa mais importante na minha vida e, embora tão pequinito, consegue me compreender como ninguém. Obrigado, filho! Você é tudo para mim!

A minha tia Miralda (*in memoriam*), por ter me amado tão profundamente, por ter me ensinado o valor do perdão, da generosidade, por valorizar as coisas e as pessoas simples e por ter me apresentado a uma das minhas maiores paixões: o gigante de Minas, o Cruzeiro!

Agradeço aos meus pais, Ivanilda Pinheiro e Waldemiro Daré. Por terem me acolhido, me dado uma família, um nome próprio, educação e valores necessários para uma pessoa. Pai, você é meu grande exemplo!

Lúcia e Sebastião que torcem para o meu sucesso! Muito obrigado!

Agradeço a minha sogra, Leda Aguiar por ser um emocional e financeiro. Pelas horas dedicadas ao Tony, tornando possível o meu debruçar para que essas páginas fossem escritas. Pela confiança e aposta. Essa dissertação também é sua!

As minhas sobrinhas: Sabrina, Richelly e Danielly. Obrigado pelo carinho e, mesmo de longe, sempre torcerem por mim.

Ao meu sobrinho Samuel, pelo conversas, passeios por BH e por ter se mostrado um dos meus melhores amigos.

A minha irmã Ronilda Daré que, mesmo morando do outro lado do oceano, me ajudou financeiramente e sempre acreditou em mim.

A minha amiga Daniele Kedma e sua família que acolheram minha família como se fizessemos parte da deles. Dani, você tem sido uma das pessoas mais importante para nós desde que resolvemos nos aventurar em Belo Horizonte.

Aos meus grandes amigos (as) e irmãos (as): Edmar, Gilmar, Hugo Neto, Maressa, Daniele Marques, Deny Rose e Nágela. Vocês são muito especiais e tornam a vida mais fácil e alegre. Não existem palavras suficientes para descrever o carinho e amor que tenho por vocês.

Aos meus professores de graduação pela sólida formação e por terem sempre me incentivado a ir além. Especialmente os Professores Sérgio Duarte e Verônica Pacheco por sempre terem demonstrado confiança em mim.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa que tornou essa pesquisa possível.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da FaE/UEMG. Pelas dicas, sugestões, cuidado e orientação.

Ao meu orientador, Dr. Júlio Flávio Figueiredo Fernandes, pelas considerações, apontamentos, dicas, incentivos, diálogos e confiança. E, principalmente, por ter me ensinado a necessidade de sempre pensar diferente e de bancarmos nossas posições. Palavra nenhuma conseguirá expressar minha gratidão.

Ao professor Edson Nascimento, por todo carinho, respeito, dedicação e pelas palavras acolhedoras. Sua companhia foi um dos melhores encontros que me aconteceu. Obrigado por ter me iniciado nas leituras dos textos de Bakhtin. Um leitor atento perceberá a “voz” do prof. Edson ao longo de toda essa dissertação!

Ao professor José de Sousa Miguel Lopes pelos ensinamentos desde o período da graduação. Por ter me incentivado a gostar pela transdisciplinaridade e pelo debate cultural. Pela dicas na qualificação do mestrado e ter me ensinado a ler as contradições.

Ao professor Rodrigo Galemo, pelas dicas, sugestões e críticas que forma cruciais no desenvolvimento da pesquisa.

Ao Danilo Svárega por ter ajudado, de todas as maneiras possíveis, na criação desse trabalho.

Aos meus colegas de turma, a “Turma IV”: Evely, Alexis, Nathália, Livia, Mônica, Maria Cristina, Vanessa, Isabella e Patrícia.

Mônica, você se tornou uma grande companheira ao longo dessa jornada, será uma amiga que levarei para o resto da vida.

Maria Cristina, obrigado pelas dicas e pelo debate franco e aberto que realizamos, além da imensa ajuda na reta final da dissertação.

Agradeço aos professores-personagens dessa pesquisa, pois sem a abertura e disposição do tempo de vocês esse trabalho não seria possível.

Carrego todos vocês no meu coração!

*Até mais,  
e obrigado pelos peixes!*

*Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites...). Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão de forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011, p. 410).*



## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender quais as posições de um grupo de professores de filosofia do nível médio sobre o usos dos textos clássicos nas salas de aula. A investigação surge a partir de alguns questionamentos como: quais fatores, sujeitos, causas e vozes influenciam na decisão dos professores sobre os usos ou não do texto clássico no ensino médio? Qual a importância os professores deste nível de ensino conferem a leitura dos textos clássicos em sala? Para responder essas questões elegemos como sujeitos desta pesquisa professores de Filosofia, das redes públicas e privada de ensino, de Belo Horizonte e Região Metropolitana - MG. Tentamos construir uma abordagem metodológica de orientação bakhtiniana, com a tentativa de inserção dos pesquisados como atores ativos do processo de construção da pesquisa. A produção dos dados da foi realizado a partir da realização da entrevista de tipo semiestruturada e a observação sistemática. O viés teórico utilizado na pesquisa foi o pensamento de Bakhtin, sobretudo, o entendimento do autor sobre a dimensão social e histórica da linguagem. Buscamos compreender os usos ou não dos textos clássicos no ensino médio a partir de uma reflexão acerca da própria linguagem filosófica e o papel de mediação da figura do professor. A análise dos dados revelou que o grupo investigado não confere centralidade ao uso do texto clássico em sala de aula, contudo não descartam a sua importância. Para os professores recursos como o livro didático, exposição oral, debates e outros tipos de textos são mais indicados para uso no Ensino Médio. A análise nos mostrou que os professores constroem uma posição acerca do uso dos textos clássicos de forma dialógica, isto é, a partir da interação com um contexto institucional de cada escola, com as políticas públicas de avaliação escolar, os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas dos professores de filosofia e principalmente o público escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto Clássico; Texto Filosófico; Ensino Médio; dialogismo

## **ABSTRACT**

This study aims to understand which positions of a group of philosophy High School teachers about the use of classical texts in the classroom. This research arises from some questions as: what factors, subject, causes and voices influencing teachers' decisions about the use or not of the classical text in High School? How important teachers of higher education gives the reading of classical texts in the classroom? To answer these questions we choose as subjects of research, a group of teachers of Philosophy, networks of public and private schools, the metropolitan region of Belo Horizonte - MG. We argue that tried to build a methodological approach of Bakhtin's guidance, with the attempted insertion of respondents as active players in the process of building search. The production of research data was performed using instruments such as semistructured interview type and systematic observation. The theoretical perspective used in the research was thinking of Bakhtin, especially the author's understanding of the social and historical dimension of language. We seek to understand whether or not the uses of classical texts in secondary education from a philosophical reflection on language itself and the mediating role of the teacher figure. Data analysis revealed that the investigated group does not give centrality to the use of the classic text in the classroom, but do not dismiss its importance. Resources for teachers as textbook, oral presentations, debates and other types of texts are best suited for use in high school. The analysis also showed that teachers build a position about the use of the classic texts of dialogic form in High School, from the interaction with an institutional context of each school, with public policy school assessment (ESMS), official documents guide the pedagogical practices of teachers of philosophy and especially the public school.

**KEYWORDS:** Classic Text; Philosophical text; Secondary school; dialogismo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1</b> – Questão retirada da prova do ENEM/2012 .....	22
<b>Imagem 2</b> – Aula no primeiro ano do Ensino Médio com o tema de Filosofia Política – 22 de nov. de 2013. ....	84

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CBC – Currículo Básico Comum

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PCNEM – Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Prof. – Professor

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>DO MITO DA CAVERNA AO BELJINHO NO OMBRO: CONSTRUINDO UM PROBLEMA</b> .....	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>TEXTO, LINGUAGEM E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Características da linguagem filosófica: apontamentos</b> .....	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Dialogismo, linguagem e o contexto escolar</b> .....	<b>36</b>
<b>3.3</b>	<b>Textos filosóficos: Intérpretes, mediação e produção de sentidos</b> .....	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>MOSAICO METODOLÓGICO</b> .....	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>Pressupostos epistemológicos da investigação</b> .....	<b>47</b>
<b>4.2</b>	<b>Os sentidos da pesquisa</b> .....	<b>55</b>
<b>4.3</b>	<b>Relato das Condições Iniciais da Pesquisa</b> .....	<b>58</b>
<b>4.4</b>	<b>Protoexperimento metodológico: uma autocrítica</b> .....	<b>60</b>
<b>4.5</b>	<b>Dupla entrevista</b> .....	<b>61</b>
<b>4.6</b>	<b>Instrumentos de Pesquisa</b> .....	<b>68</b>
4.6.1	Entrevistas .....	68
4.6.2	Observação em sala .....	72
<b>5</b>	<b>A POSIÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO USO DO “TEXTO CLÁSSICO”</b> .....	<b>76</b>
<b>5.1</b>	<b>Prof. Montag: o diálogo como proposta de ensino</b> .....	<b>77</b>
<b>5.2</b>	<b>Prof. Alex: texto próprio e oralidade</b> .....	<b>83</b>
<b>5.3</b>	<b>Prof, Douglas Adams: o uso do livro didático</b> .....	<b>90</b>
<b>5.4</b>	<b>Prof. David Bowie: cada caso é um caso</b> .....	<b>98</b>
<b>5.5</b>	<b>A posição dos professores como atividade responsiva</b> .....	<b>106</b>
<b>5.6</b>	<b>Os interlocutores</b> .....	<b>109</b>
<b>5.7</b>	<b>Responsividade</b> .....	<b>112</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A metáfora do caminho é, talvez, a mais utilizada para descrever a ideia que nós, seres humanos, nos construímos e nos modificamos ao longo da toda a vida. A ideia de um “caminho” tem o poder de ajudar na compreensão e aceitação desse aspecto da condição existencial do homem.

Caminhos não são iguais e nem, necessariamente, lineares. Caminhos também são construídos no acaso, nas bifurcações, nos desvios, nos atalhos e nas paradas. Alguns caminhos são sinuosos.

Esse o caso dessa dissertação. Ela foi construída em desvios, em pistas sinuosas que dificultam vislumbrar um possível ponto de chegada. Ela realmente se construiu em um processo. Nesse sentido, essa dissertação incorpora literalmente essa metáfora, que materializa-se em nossa escrita.

O primeiro desvio. Ingressei no mestrado em 2012 com um projeto de pesquisa que buscava investigar o discurso dos professores no conselho de classe. Através de uma abordagem foucaultiana, buscava compreender como os conselhos de classe funcionavam como uma instância discursiva, disciplinadora e encarregada de fabricar identidades (dóceis, normais, patológicas, etc.) dos estudantes.

Entretanto, ao longo do curso novos caminhos e possibilidades foram construídas. As disciplinas do mestrado e todas as discussões em sala criaram condições para que eu ressignificasse a minha prática pedagógica de cinco anos como professor de filosofia no Ensino Fundamental e Médio.

Nesse período fui incentivado pelo meu orientador e por alguns professores a escrever sobre minhas próprias experiências pedagógicas como docente. Foi então que busquei apresentar e discutir algumas dessas experiências em congressos e em eventos acadêmicos na área do Ensino de Filosofia. Por consequência, essas participações e publicações acabaram redimensionando todo meu interesse de pesquisa no mestrado. Mudar de tema de pesquisa, com todas suas implicações, era uma decisão inevitável.

O contato com o pensamento de Bakhtin na disciplina ministrada pelo meu orientador, Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes, também me ajudou ao longo desse processo. Até então era um leitor mais frequente de autores da filosofia contemporânea francesa e da psicanálise de orientação lacaniana. Bakhtin era um desconhecido. O estilo de sua argumentação, o aspecto transdisciplinar de sua obra e, sobretudo, a forma como o autor entende a linguagem me deslocou de forma arrebatadora.

Observava que os conceitos de Bakhtin (dialogismo, polifonia, exotopia, etc.) poderiam ser ferramentas importantes para pensar e problematizar diversos aspectos do ensino da Filosofia.

Em Março de 2013, após conversar com o meu orientador e com alguns professores do programa – em especial os professores José Miguel e Edson Nascimento – optamos pela troca do tema da investigação.

Foi o início de uma nova jornada. O novo projeto nascia sem uma intencionalidade clara. O tema e o interesse geral da pesquisa era investigar a presença e o uso dos textos dos filósofos clássicos no Ensino Médio. O interesse do tema surgiu logo no início da minha prática profissional, pois sempre refletia nas possibilidades e nas melhores maneiras de inserir e familiarizar os estudantes com a linguagem e as especificidades da atividade filosófica. Na minha prática docentes, várias questões me assombravam: os textos clássicos devem ser utilizados em sala? Como e com qual abordagem? Eles contribuem para um ensino realmente filosófico da Filosofia?

Portanto, o projeto de pesquisa nascia com essas questões construídas de modo embrionário, com reflexões ainda pouco maduras advindas da minha prática profissional. Tínhamos apenas um tema geral de investigação: o texto clássico de filosofia no Ensino Médio.

A decisão de mudança do tema teve um custo, que era avançar em várias partes do projeto de pesquisa de forma simultânea. O aprofundamento teórico, as escolhas metodológicas e as delimitações do objetivo da pesquisa foram construídas no próprio processo, no decorrer da própria caminhada de pesquisa. Somente aos poucos, depois de encontros e desencontros, é que o nosso problema de investigação foi se consolidando.

Esses caminhos nos levaram a algumas perguntas fundamentais: Quais as posições políticas, pedagógicas e filosóficas dos professores de filosofia sobre o uso dos textos clássicos no nível médio? Os professores atribuem importância a leitura dos textos originais dos filósofos consagrados na tradição filosófica com estudantes do Ensino Médio? Quais causas, sujeitos e discursos influenciam na decisão dos professores de usar ou não o texto clássico no ensino secundário?

Essas questões são, portanto, o núcleo da nossa investigação. Conforme enfatizamos, elas foram construídas de forma simultânea a discussão do referencial teórico e aos resultados da pesquisa de campo.

Nesse sentido, se a dissertação apresenta uma estruturação linear – problema de pesquisa, metodologia utilizada e análise dos dados – é apenas para fornecer uma certa logicidade à narrativa da pesquisa, que está estruturada do seguinte modo.

No Capítulo 1, apresentamos o problema e os objetivos da investigação. Para isso, buscamos situar nossa pesquisa em relação ao debate já existentes sobre o uso dos textos clássicos na área de Ensino de Filosofia. Buscamos apresentar as nuances e delimitar nosso problema de estudo.

No capítulo 2, sentimos a necessidade de um reflexão sobre a linguagem filosófica e um entendimento teórico acerca do que significa o “texto filosófico” e quais suas implicações no Ensino Médio. Buscamos pensar os textos filosóficos a partir de algumas considerações sobre algumas características da própria linguagem filosófica. E para essa empreitada recorreremos a leitura do pensamento de Bakhtin e de alguns de seus intérpretes. Nesse capítulo também é discutido o papel e a importância do professor como mediador entre o “texto filosófico” e a produção de sentidos na sala de aula.

No capítulo 3, discutimos os pressupostos epistemológicos que orientaram a nossa investigação. Argumentamos que tentamos construir uma abordagem metodológica a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin, principalmente através da sua concepção de dialogismo. Apresentamos uma avaliação crítica de uma “experiência metodológica” que foi realizada no decorrer da pesquisa. Explicitamos, ainda, os instrumentos utilizados na produção de dados.

O último capítulo é dedicado à análise dos dados produzidos. Procuramos situar os sujeitos, os professores investigados e discutir as posições dos respectivos professores em relação ao problema proposto. Para a análise, recorreremos primeiramente as entrevistas realizadas com os professores e de forma secundária às observações das aulas. Procuramos apontar as categorias e os pressupostos teóricos nas quais os dados foram interpretados. E no final do capítulo, discutimos alguns aspectos gerais das posições dos professores em relação ao uso do texto clássico.

Nas Considerações Finais enfatizamos algumas conclusões sobre os resultados parciais da pesquisa e apontamos alguns desdobramentos para investigações futuras.



## CAPÍTULO 1

### 2 DO MITO DA CAVERNA AO BELJINHO NO OMBRO: CONSTRUINDO UM PROBLEMA

A Lei 11.684/08 – que instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio – não pode ser vista, de modo apressado, como um “divisor de águas” para o Ensino de Filosofia no Brasil. Os seis anos de institucionalização são insuficientes para avaliarmos suas ressonâncias e desdobramentos tanto nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina quanto no campo de estudos e pesquisa do Ensino de Filosofia.

Recentemente, um professor de filosofia do Distrito Federal ocupou os jornais e os debates noticiários do país por ter afirmado, em uma avaliação escolar, que Valesca Popozuda – uma famosa cantora de Funk – era um “grande pensadora contemporânea”<sup>1</sup>. Essa simples afirmação, deslocada do seu contexto de enunciação, serviu para os meios de comunicação mais conservadores desqualificar a presença da disciplina no EM. Segundo alguns veículos, a contribuição da disciplina de filosofia para o jovem contemporâneo estaria prejudicada devido ao caráter “relativista” da filosofia e de sua falta de clareza metodológica e avaliativa no EM.

A atitude do professor provocou vários debates, por exemplo: o que pode ser considerado e ser objeto de tratamento filosófico, os preconceitos sociais em relação ao Funk (estilo de música comum nas favelas e periferias brasileiras) e a própria mulher. Esse episódio demonstrou o quanto os professores de filosofia se veem obrigados justificar e legitimar seu espaço na grade curricular do EM.

É evidente que existem entre os especialistas, professores e educadores em geral grandes debates e controvérsias sobre o Ensino da Filosofia. Contudo, esse debate deve mais as características plurais da disciplinas e ao tempo em que ela ficou afastada da grade

---

<sup>1</sup> Folha de São Paulo. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/04/1437508-em-prova-professor-faz-provocacao-e-chama-valesca-popozuda-de-grande-pensadora.shtml>> . Acesso em: 15 de maio 2014.

curricular do EM e menos a uma explicação simplista que atribui à filosofia uma característica “relativista”.

Muitas questões são debatidas entre os professores de filosofia e a comunidade escolar. Essas questões giram em torno de problemas como o papel institucional da disciplina, a inserção da filosofia para crianças, suas contribuições para a formação do jovem contemporâneo, abordagens de ensino, avaliação, os riscos da institucionalização da disciplina, a distinção entre filosofia e ensinar filosofar, o uso dos textos clássicos, entre outros.

O debate sobre o uso dos textos clássicos interessa diretamente a nossa pesquisa. De modo geral, a discussão sobre o uso desses textos no EM perpassa por questões como: o critério de seleção dos textos, relação entre texto clássico e o livro didático, abordagens metodológicas e as condições, os limites e as possibilidades do ensino através dos textos.

Uma visão bastante difundida entre os pesquisadores na área é da importância do aluno do ensino médio ter contato com a leitura dos textos considerados “maiores” na tradição filosófica. Nessa perspectiva, o ensino de filosofia deve privilegiar a leitura dos clássicos e não a dos manuais e comentadores da história da filosofia.

Cortella (2009) defende que os livros considerados “clássicos” devem ser lidos no EM devido a capacidade desses textos de sempre se renovar e produzir sentidos ao longo da história.

Essa visão também é compartilhada por Vladimir Safatle (2013). Em um artigo intitulado *Os adolescentes e a filosofia*, publicada na revista *Carta Capital online*, o filósofo faz crítica ao uso dos livros didáticos na área de filosofia por eles estarem centrados excessivamente na exposição da história da filosofia e seus personagens principais,

Melhor seria focar o ensino na leitura dirigida de textos maiores da tradição filosófica. Um adolescente tem todas as condições de ter uma primeira leitura produtiva de textos como *O Banquete* ou *A República*, de Platão, *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade*, de Rousseau, as *Meditações* de Descartes, *Além do Bem e do Mal*, de Nietzsche, ou mesmo um texto como *O Que É o Esclarecimento?*, de Kant, entre tantos outros. São obras que abrem parte de suas questões diante de uma primeira leitura dirigida. Elas permitem ainda uma problematização sobre questões maiores como amor, a

política, a autoidentidade, a injustiça social e as aspirações da razão (SAFATLE, 2013).

Vieira (2002), por sua vez, defende que o uso dos textos clássicos são fundamentais para a inserção do aluno no “próprio filosofar”,

A presença dos textos clássicos de Filosofia nas aulas constitui mediação ou tecnologia fundamental para que se desenvolva o que é específico desta disciplina, ou seja, a realização do filosofar. A utilização do texto clássico de forma dinâmica, significativa e articulada à realidade cotidiana do estudante possibilita a atualização dos mais diversos problemas filosóficos (VEIRA, 2012, p.126).

Em uma argumentação semelhante Horn e Valse (2012) destacam que o uso dos textos clássicos é fundamental para o desenvolvimento da argumentação e da elaboração de conceitos,

O texto se inscreve como fator *sine qua non* do ensino de filosofia. Ele assume uma condição necessária para que o exercício do filosofar ocorra efetivamente. Isto é, o texto deve ser tomado como instrumento mediador do processo de argumentação, de discussão e do pensamento sistemático voltado, em última instância, ao sentido essencial de toda e qualquer atividade filosófica, que é a elaboração de conceitos (HORN E VALESE, 2012, p.167).

Nesse sentido, essa perspectiva compartilha a ideia de que os textos filosóficos consagrados ao longo da história da filosofia devem ser utilizados nas escolas do EM por serem a “matéria-prima” da atividade filosófica e seu ensino. O uso do texto clássico poderia contribuir de inúmeras formas como, por exemplo, na inserção dos alunos na linguagem filosófica, nas habilidades de compreender e lidar com problemas filosóficos e os grandes temas contemporâneos e criação de conceitos.

Entretanto, Gallina (2004) ressalta a importância das formas e dos tipos de leitura dos textos filosóficos. A autora destaca que a leitura dos textos clássicos a partir de “método de análise” não é, necessariamente, filosófica. A leitura centrada nesses métodos corre o risco de se confundir com uma leitura histórica dos textos.

Contudo, a afirmação de que os textos dos filósofos comunicam o produto da sua reflexão, o qual poderá ser compreendido com a aplicação do método de análise, parece não levar em conta a diferença entre uma leitura filosófica e uma leitura histórica desses textos (GALLINA, 2004, p. 364).

Para Gallina (2004) a leitura centrada em “métodos de análise” pauta-se na ideia de representação e de que é possível pensar o problema de um texto filosófico a partir da análise de suas proposições. Esse modelo de leitura acaba gerando leituras de estabilidade, por confundir as premissas e proposições dos autores com os problemas filosóficos com os quais eles estão lidando. Já a leitura realmente filosófica entende a leitura como um “acontecimento”. Esse tipo de leitura está preocupada com os problemas do texto e não com as proposições dos autores, pois são os problemas que permitem deslocamentos, estão abertos para o novo e a multiplicidade.

Nesse sentido, a questão do texto clássico no ensino médio não diz respeito apenas ao uso didático, também é objeto de controvérsias e debates os objetivos do uso do texto clássicos e suas possíveis formas de “leitura”. Qual o tipo de leitura que os professores devem propor aos educandos? Existe um “método” para a aprendizagem dos textos filosóficos? A abordagem deve ser “hermenêutica” ou “desconstrutivista”? Uma análise histórica ou criadora?

Outra questão importante que devemos considerar é que algumas ações governamentais, políticas públicas e documentos oficiais que estabelecem as diretrizes metodológicas e curriculares para o ensino da Filosofia também valorizam a importância do texto clássico no EM.

Por exemplo, o Estado do Paraná elaborou em parceria com diversos especialistas uma coletânea de textos clássicos direcionados para os alunos da rede pública. A coletânea, *Antologia de Textos Filosóficos*, contém 28 textos filosóficos subdivididos ao longo da história da tradição. Além dos textos dos filósofos, o livro conta com textos introdutórios e explicativos. O livro é distribuído para os professores e bibliotecas da rede pública do Paraná.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) e o Currículo Básico Comum (CBC) – caso específico de Minas Gerais – são exemplos de documentos oficiais que valorizam a importância do uso e da leitura do texto clássico no EM. O PCNEM (2006, p. 41) ao listar o “ler textos filosóficos de modo significativo”, como uma das habilidades e

competências que o aluno do EM deve adquirir nas aulas de Filosofia, estabelece que para realizar uma leitura satisfatória do texto o aluno deve atingir diferentes níveis de leitura: análise, interpretação, reconstrução racional e problematização.

Por sua vez, o CBC confere maior centralidade no papel do texto filosófico no nível médio, justamente por compreender que o exercício filosófico é uma leitura e interpretação sobre o mundo. O documento ressalta, inclusive, que o professor deve ser formado através do contato com os textos filosóficos.

Quando afirmamos que a História da Filosofia e o texto filosófico devem ter um papel central no ensino da Filosofia, não queremos dizer que outros tipos de texto ou material não possam ser usados como recursos didáticos. Pelo contrário, textos científicos e literários, filmes, obras de arte e mesmo acontecimentos podem e devem estar presentes na sala de aula, não apenas como elementos motivadores, mas também como objetos de genuína leitura filosófica. **Queremos afirmar apenas que a especificidade da filosofia está no trabalho com conceitos, e o que lugar por excelência da exposição e explicitação de conceitos é o texto filosófico.** Este deve, portanto, estar presente não apenas na formação do professor, mas também na sala de aula (MINAS GERAIS, p.11, grifo nosso).

O CBC afirma a importância do contato do estudante com o legado de toda a tradição filosófica. Essa iniciação aconteceria através da leitura de dois níveis textos: dos filósofos e dos comentadores e de divulgação. O documento ressalta, em vários momentos, a importância do diálogo entre os textos filosóficos com outras produções e registros culturais. O CBC também indica para os professores uma lista de vários textos clássicos que podem ser utilizados em sala.

No campo das políticas públicas de avaliação escolar temos outro exemplo da valorização da leitura dos textos clássicos. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exige, desde 2011, que os estudantes que estão concluindo o EM estejam aptos a resolverem questões interpretativas a partir de fragmentos de textos clássicos. Para a resolução das questões é necessário que o aluno tenha capacidade de interpretação dos fragmentos e detenha informações básicas sobre o contexto histórico e do pensamento dos autores dos textos (ver Imagem 1).

Imagem 1 – Questão retirada da prova do ENEM/2012

**QUESTÃO 30**

**TEXTO I**

Experimentei algumas vezes que os sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez.

DESCARTES, R. *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

**TEXTO II**

Sempre que alimentarmos alguma suspeita de que uma ideia esteja sendo empregada sem nenhum significado, precisaremos apenas indagar: de que impressão deriva esta suposta ideia? E se for impossível atribuir-lhe qualquer impressão sensorial, isso servirá para confirmar nossa suspeita.

HUME, D. *Uma investigação sobre o entendimento*. São Paulo: Unesp, 2004 (adaptado).

Nos textos, ambos os autores se posicionam sobre a natureza do conhecimento humano. A comparação dos excertos permite assumir que Descartes e Hume

- A defendem os sentidos como critério originário para considerar um conhecimento legítimo.
- B entendem que é desnecessário suspeitar do significado de uma ideia na reflexão filosófica e crítica.
- C são legítimos representantes do criticismo quanto à gênese do conhecimento.
- D concordam que conhecimento humano é impossível em relação às ideias e aos sentidos.
- E atribuem diferentes lugares ao papel dos sentidos no processo de obtenção do conhecimento.

Fonte: Inep / Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos> >. Acesso em 20 de maio de 2014.

Nesse sentido, o debate sobre uso dos textos clássicos no nível médio é muito importante na área do Ensino de Filosofia e não são nada desprezíveis os seus “ecos” em algumas ações governamentais, políticas públicas (como o ENEM) e dos documentos que orientam as práticas pedagógicas dos professores de filosofia.

Contudo, é importante nos perguntar como os professores do nível médio percebem e se posicionam em relação a essa problemática. Eles são favoráveis ou não ao uso dos textos clássicos como ferramenta metodológica? Qual a importância dos textos clássicos na prática pedagógica dos professores?

A literatura consultada sobre o tema mostra que os professores optam, geralmente, pelo uso dos livros didáticos ao textos clássicos. Ceppas et al. (2004), mostram – em uma

pesquisa encomendada pela UNESCO para mapear a realidade do Ensino de Filosofia do Brasil – que o livro didático é a primeira opção dos professores.

Muitos professores costumam seguir um livro didático, sendo que os mais frequentes são: *Filosofando*, de Maria Lúcia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. E *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí. Nesses casos, e o próprio manual que pauta o trabalho em sala, define inclusive o programa do professor. (...) É pouco frequente a leitura de textos de filósofos, de primeira mão (CEPPAS et al., 2004, p.271).

Vieira e Horn (2011), em uma pesquisa realizada no estado do Paraná, chegaram a conclusões semelhantes. De acordo com os pesquisadores, 93% do corpo docente do estado utiliza algum livro didático,

93% utilizam-se do *Livro didático público de Filosofia*, distribuído pela Secretaria Estadual da Educação, acompanhado dos seguintes livros didáticos de introdução à filosofia: *Convite à Filosofia* (Marilena Chauí), *Filosofando* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins), *Fundamentos de Filosofia* (Gilberto Cotrim), *História da Filosofia* (Giovanni Reale e Dario Antiseri) e *Temas de Filosofia* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins) (VIEIRA E HORN, 2011, p.81).

A pesquisa de Vieira e Horn (2011) contou com a aplicação de questionários aos professores da rede estadual e os dados são reveladores. Do universo dos professores que devolveram o questionário, 45% afirmaram que utilizam o texto clássico nas aulas com frequência e outros 37% afirmaram que utilizam de forma esporádica.

Vieira e Horn (2011) também explicitam as causas e justificativas apontadas pelos docentes para o uso ou não dos textos clássicos em sala. As principais causas relatadas são (1) a carga horária é insuficiente para a realização de atividades com textos, (2) os educandos não estão acostumados com textos filosóficos, (3) a linguagem é complexa para o estudante do nível médio, (4) os estudantes não gostam e não têm o hábito da leitura, (5) os professores não tem formação suficiente para lidar com textos em sala.

O terceiro ponto, a complexidade da linguagem dos textos clássicos, apontado pelos pesquisadores também é discutida por outros autores. Santos (2012), em um artigo que argumenta favoravelmente ao uso do texto clássico, afirma que

em função de tais problemas, é possível observar-se com frequência, na prática diária, que os jovens são capazes de compreender uma ideia, teoria ou argumento, quando expostos oralmente, mas no momento de aprender ou expressar a mesma ideia em um texto escrito, faltam-lhes o domínio vocabular e estratégia de leitura e escrita (SANTOS, 2012, p. 294).

A formação acadêmica dos professores é outro elemento importante discutido no trabalho de Vieira e Horn (2011). Segundo o dado dos autores, cerca de 45,9 % dos professores consideraram que a formação inicial forneceu elementos para trabalhar com os textos clássicos em sala, outros 37,8% dos professores informaram que a formação favoreceu apenas em parte e outros 10,8% avaliaram que a graduação inicial ofereceu poucos subsídios.

Os pesquisadores aplicaram questionários com dois grupos de docentes, o primeiro com formação inicial em filosofia e outro com formações distintas em várias áreas do conhecimento. No primeiro grupo, entre os professores que apontaram que a formação pouco ou nada contribuiu para o uso dos textos clássicos, foi destacado que os cursos tinham foco na pesquisa em detrimento à formação de professores. E que as disciplinas de formação docente pouco enfatizaram ou ofereceram recursos para o uso dos textos clássicos em sala. Segundo esses autores,

as principais justificativas apresentadas pelo primeiro grupo são de que, na graduação, os professores de filosofia não estavam preocupados com a Licenciatura, alguns até relataram que esta opção não era bem vista, porque o foco era a pesquisa, ou seja, não havia nenhuma preocupação em formar professores para o Ensino Médio, e sim, pesquisadores. Outro elemento importante a observar é o de que, na graduação, se trabalhou mais didática geral que propriamente o trabalho com textos clássicos de **filosofia e, que as aulas eram mais apresentação de esquemas, a partir de comentadores** (VIEIRA E HORN, 2011, p.83, grifo nosso).



Já o segundo grupo relatou que o curso inicial não ofereceu quaisquer contribuições e nenhum subsídio para lidar com o texto clássico nas salas de aula no nível médio.

Diante do exposto, a problematização de algumas questões são importantes para a definição e delimitação do nosso problema de estudo. Podemos observar, na revisão da literatura consultada, que a questão do uso do texto clássico é bastante discutida no campo da pesquisa do Ensino de Filosofia e envolve no mínimo duas questões: a leitura e o uso em si e a abordagem da leitura e dos textos.

A posição de que os textos clássicos devem ser lidos e trabalhados em sala de aula é uma *tendência* bastante influente no debate entre os pesquisadores. Embora não signifique uma posição hegemônica, sua influência é perceptível inclusive na formulação de algumas ações governamentais, políticas públicas e documentos oficiais.

Menos consensual é o debate em torno da abordagem e dos objetivos da leitura dos textos clássicos em sala. Dada a pluralidade de abordagens e concepções sobre a Filosofia é natural que não exista um consenso de como os textos devem trabalhados em sala. Entretanto, existe uma preocupação para que a leitura não seja uma simples reprodução ou um reconhecimento das ideias dos autores, mas que a leitura seja realmente filosófica e que produza novas problematizações e novos conceitos.

Não podemos ignorar o fato de que o debate e as concepções sobre a importância dos textos clássicos no ensino médio não são concepções neutras, isto é, elas não estão livres de concepções políticas, pedagógicas e filosóficas. Afirmar que o texto clássico é o lugar por excelência da atividade filosófica e que por isso ele deve ter centralidade no trabalho pedagógico no EM aponta, direta e indiretamente, para alguns posicionamentos sobre uma determinada concepção de filosofia e sobre quais devem ser seus objetivos no nível médio. Não podemos desconsiderar que o posicionamento sobre o ensino de filosofia é ideologicamente orientado, pois ele está comprometido com diferentes concepções de diferentes ordens.

A literatura consultada mostra que o texto clássico não é utilizado com frequência nas salas de aula e que os professores optam por outros materiais pedagógicos, como o livro didático. Nesse sentido, não poderíamos ver nessa opção pelo livro didático como o *indicativo* de um posicionamento (político, pedagógico e filosófico) em relação ao uso dos textos

clássicos? Não poderíamos pensar que os professores atuantes no nível médio tem, sobre o texto clássico, posições diferentes, complementares e até avessas as concepções encontradas nos pesquisadores da área, nos documentos oficiais e nas políticas públicas?

Quais são as posições dos professores que atuam no ensino médio sobre o uso e leitura do texto clássico? Como essas posições são construídas? O debate e as orientações expressos no campo da pesquisa de ensino de filosofia e nas políticas públicas são importantes para o professor construir seu posicionamento político? Quais e como os agentes, causas e fatores influenciam na posição dos professores em relação ao texto clássico? O posicionamento dos professores está fundamentado em alguma posição político, pedagógica e filosófica? Se sim, quais? São essas questões que conferem tonalidade e delimitam a nossa proposta de investigação.

Portanto, constitui o **objetivo geral** da nossa investigação identificar quais as posições de um grupo de professores de filosofia em relação ao uso dos textos clássicos no contexto do ensino médio. E como **objetivo específico** buscamos compreender como os professores constroem esse posicionamento e compreender quais os elementos políticos, pedagógicos e ideológicos existentes na posição dos referidos professores.

Nossa pesquisa tem uma dimensão compreensiva a partir de dados empíricos. Para isso, buscamos circunscrever nossa investigação a um grupo de professores do nível médio em Belo Horizonte e Região Metropolitana. As escolhas dos sujeitos, as condições de pesquisa e os instrumentos utilizados na produção desses dados empíricos será descrita de modo mais pormenorizado no Capítulo 3.

Enfatizamos ainda que nossa pesquisa está situada no que Tardif e Lessard (2011) chama de abordagem compreensiva, isto é, queremos compreender os sentidos envolvidos em uma determinada prática pedagógica. Desse modo, não temos nenhuma pretensão normativa-prescritiva. Não temos a pretensão de orientar uma prática pedagógica e dizer como ela poderia ser. Não temos o interesse de defender ou criticar o uso dos textos clássicos no EM e sim entender a posição dos professores em relação a essa questão.

Outra questão a considerar é que não estamos entendendo a posição dos professores em relação ao uso dos textos clássicos de forma binária e dicotômica, “usar ou não usar o texto clássico”. Muitas outras opções são possíveis. Os professores podem usar e considerar os textos clássicos em alguns momentos e não considerar em outros, podem

utilizar em situações específicas, utilizar pouco, entre outros. É para evitar uma posição dicotômica que preferimos utilizar a expressão *posição* no lugar de opção ou escolha.

Na sequência da dissertação, no Capítulo 2, apresentaremos uma breve reflexão teórica sobre as características do texto e da linguagem filosófica e suas implicações no contexto do ensino médio, principalmente na figura e no papel do professor.

## CAPÍTULO 2

### 3 TEXTO, LINGUAGEM E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O referencial teórico adotado e os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa nos colocou diante de duas perguntas fundamentais, urgentes. O que estamos compreendendo e chamando de “texto filosófico”? Qual a especificidade do texto filosófico no contexto social das escolas do Ensino Médio?

A primeira pergunta coloca em movimento várias outras questões. Afinal, quando falamos em texto filosófico estamos nos referindo aos textos clássicos da tradição filosófica? Estamos incluindo os textos da historiografia filosófica, os manuais, livros didáticos e todos os outros textos da “filosofia especializada”? Obras de outros campos da produção cultural podem ter *status* de “filosóficas”? As obras de escritores como Machado de Assis e Dostoievski poderiam ser chamadas de filosóficas? Documentos históricos são filosóficos? Poderíamos tratar a Declaração Universal dos Direitos do Homem como um texto filosófico?

Reconhecemos a importância dessa pergunta para o desenvolvimento do nosso trabalho. Não é sem razão que os filósofos são conhecidos na sociedade como pessoas seduzidas pelas perguntas. Contudo, se os filósofos são fascinados pelas perguntas, convém adotarmos uma outra virtude igualmente estimada pelos filósofos – a prudência.

O filósofo ao inventar e estabelecer uma questão ele não o faz sem uma certa prudência, que se mostra nas escolhas das palavras, no seu direcionamento e no modo e no estilo de formulá-las. Uma das características dos filósofos é a capacidade de formular perguntas prudentes.

Desse modo, a questão “O que é o texto filosófico?” é uma formulação prudente? Podemos responder negativamente por duas razões. A primeira porque formulada nesses termos essa pergunta ocultaria – ou no máximo seria uma variação – da pergunta clássica “O que é a Filosofia?”. Seria extremamente problemático pensá-la sem a adoção de uma concepção subjacente do que seja a Filosofia. Portanto, existiria entre as perguntas “o que é o texto filosófico” e “o que é a filosofia” uma relação de nebulosidade.

A segunda razão nos vem de uma leitura de textos bakhtinianos a respeito da natureza do texto em geral e do texto filosófico em especial. Seguindo essa orientação, poderíamos dizer que a pergunta “o que é o texto filosófico?” pressupõe e aponta para uma estabilidade, uma natureza (essência) do texto filosófico. A prudência pede para olharmos para a história. E não encontramos, na história da filosofia, nada que aponte para uma essencialidade nos textos de filosofia. Ao contrário, encontramos uma pluralidade infinita de tipos e estilos (orais e escritos) de textos filosóficos.

A filosofia prática, todos os gêneros de discurso, do diálogo ao tratado e a confissão, à forma epistolar, à forma aforística, ao ensaio, ao conto e às outras formas narrativas (inclusive a historiográfica, com a qual a filosofia reconhece o próprio desenvolvimento histórico), a revisão, ao comentário, à apostila (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p. 284).

Encontramos na história o registro de várias formas de textos filosóficos. Pensar “o” texto filosófico, no singular, seria um modo autoritário de legitimar uma determinada concepção filosófica, possibilitando também a hierarquização entre textos “maiores” e “menores” na tradição filosófica. A prudência nos recomenda falar em textos filosóficos, no plural.

Desta forma, se começamos por perguntar o que é o texto filosófico, chegamos a outra questão, a de que, para nosso estudo é importante substituir essa interrogação por uma reflexão sobre algumas características não somente do texto filosófico, mas da linguagem filosófica. Essa mudança – da interrogação da natureza do texto para a reflexão da linguagem filosófica – redimensiona as pretensões e a construção da própria investigação.

A sedução com a pergunta anterior poderia direcionar nossos esforços na tentativa de construir uma “teoria do texto filosófico”. O que não seria o caso, dado as nossas limitações intelectuais e acadêmicas. Não seria possível criar uma “teoria” do texto filosófico sem um profundo conhecimento do debate dos diversos campos científicos sobre o conceito de texto e signo. Além de ser seria uma tarefa hercúlea de resultados duvidosos.

Nesse sentido, indicada a importância da questão, a fundamentação teórica da nossa pesquisa fica circunscrita a construir uma breve reflexão sobre as características da linguagem filosófica de modo a compreender o uso dos textos filosóficos no ensino de

Filosofia como exercício de linguagem. Para tanto, consideramos os conceitos de Bakhtin que permitem pensar a construção da linguagem e do texto filosófico sob determinado viés, sem pretender, com isso, construir uma teoria bakhtiniana da linguagem e do texto filosófico. Nos salvam dessa pretensão alguns cuidados. Primeiro, adotamos como tarefa algo mais simples, buscamos apenas refletir sobre o textos e a linguagem filosófica a partir da concepção da linguagem em Bakhtin.

Acreditamos que a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin pode oferecer grandes contribuições para discutir e superar uma concepção naturalista de texto filosófico presente em alguns discursos do campo educacional e filosófico. Segundo, delimitamos nossa reflexão ao funcionamento da linguagem e dos textos filosóficos em um determinado contexto social específico, a sala de aula das escolas do Ensino Médio.

Dessa forma, nosso estudo do uso da linguagem filosófica no contexto do ensino de Filosofia, deve pensá-lo como um diálogo entre professor e aluno, tendo um certo recuo a esse encontro a referência ao texto filosófico e no próprio encontro a presença da linguagem filosófica. Com isso, colocamos em pauta a natureza sociocultural da linguagem. A proposição de que a linguagem é uma construção situada historicamente pode não constituir, na atualidade, uma grande novidade. A psicanálise, a linguística, a filosofia francesa contemporânea e até a chamada filosofia analítica corroboram com essa assertiva.

As análises linguísticas e filosóficas do século XIX e início do século XX tenderam a desconsiderar a importância dos aspectos sociais na análise da linguagem. Na linguística, predominavam análises formalistas e estruturalistas (como a de Saussure<sup>2</sup>) da língua e do signo. Na filosofia, a linguagem ainda estava atrelada a concepções idealistas ou physicalistas da consciência, o que gerava concepções muito subjetivistas e/ou objetivistas do fenômeno da linguagem (BAKHTIN, 2010).

Nesse contexto, Bakhtin, em seu debate com os princípios do materialismo histórico e dialético no entendimento dos fenômenos da linguagem, buscou especificar um modo de compreender o caráter social e histórico de qualquer uso da linguagem. Bakhtin mostra que a vida da linguagem é indissociável das relações sociais, das tramas históricas, da vida cultural e ideológica das sociedades. A língua, os signos, textos e a enunciação são de natureza social (BAKHTIN, 2002).

---

<sup>2</sup> SAUSSURE apud BRAIT, 2009.

A categoria do dialogismo, que parte da natureza dialógica da linguagem e a esclarece como evento e não como estrutura, é o que melhor exemplifica, no pensamento de Bakhtin, esse entendimento da linguagem como relação. A linguagem não é um sistema abstrato de códigos e sinais deslocada da vida social. Antes, a substância primordial da linguagem é a interação verbal, pois se existe um sistema da língua, ela é fruto de uma situação real e histórica de interação verbal. A linguagem é viva, dinâmica. E ela subexiste na interação verbal, nas trocas entre interlocutores. Bakhtin/Volochínov em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” alertam para a dimensão dialógica da palavra.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que ela se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponto lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN. 2010, p. 117).

De modo simples, o dialogismo é o entendimento de que a linguagem (a língua, os signos, os enunciados) precede os interlocutores, no sentido de que lhes coloca em relação. Ao passar por mim ela é sempre *endereçada* a um destinatário, que por sua vez me oferta uma contrapalavra. A interação verbal corre em um determinado contexto social. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, a partir do próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2010, p.117).

As possibilidades de enunciação da interação verbal ocorrem dentro de um contexto social dos interlocutores. A posição na hierarquia social, o grau de familiaridade (parentesco, afetividade), os valores ideológicos de grupos dos interlocutores influenciam nas possibilidades de enunciação. Do mesmo modo, os diferentes espaços e momentos sociais influenciam nas possibilidades de enunciação dos interlocutores.

O dialogismo não está presente apenas nos jogos de enunciação entre locutores e destinatários. A própria compreensão da enunciação também constitui um ato dialógico:

compreender, portanto, não equivale a reconhecer o “sinal”, a forma linguística, nem a um processo de identificação; o que realmente é importante é a interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor (BAKHTIN, 2011, p. 2).

A compreensão ativa é um dos movimentos da enunciação. Quando o interlocutor faz uma enunciação ele espera uma resposta (crítica, sugestão, concordância, ressalva, negativa, etc.) do destinatário. O destinatário, por sua vez, compreende a enunciação confrontando os enunciados dos outros com os próprios enunciados. A compreensão acontece no confronto enunciativo das diferentes vozes presentes nos discursos dos sujeitos enunciativos. Por isso, “a compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011, pág. 331).

Consequentemente, a *produção de sentido* é dialógica. O sentido é produzido em situações reais de interação verbal, no confronto das diferentes vozes e posições ideológicas presentes nos interlocutores. Toda produção de sentido de um enunciado, texto ou discursos implica em relações dialógicas, pois é o contato de diferentes vozes.

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto de sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos uma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 331).

O pressuposto de que a estrutura da enunciação e da produção de sentido são relações dialógicas reafirma a categoria do dialogismo como um fundamento da linguagem. O dialogismo não está restrito apenas aos “diálogos” reais (em diferentes gêneros orais e escritos). O diálogo é apenas a forma visível da manifestação das relações dialógicas (BAKHTIN, 2011).

Os diversos gêneros narrativos (orais e escritos), os gêneros literários, dissertações, ensaios e mesmo o monólogo são constituídos de relações dialógicas. Por um



lado, o dialogismo não conhece fronteiras de gêneros e de esferas da produção cultural. Por outro lado, o dialogismo implica no conflito entre projetos diversos de produção de sentido.

Assim, é necessário ressaltar não somente as metodologias pelas quais os professores de filosofia levam até a sala de aula a linguagem filosófica. Também é relevante a relação que isso tem com a inserção dos professores no contexto da linguagem filosófica. Dito de outro modo, ao assumirem a tarefa do ensino da filosofia no ensino médio, que tipo de diálogos estão habilitados a propor? Que relação tem suas experiências de formação com as posições político-pedagógicas tomadas em relação aos documentos oficiais, ao livro didático e as interferências das avaliações sistêmicas, uma vez que nessas instâncias há, também, um certo tipo de concepção e de uso da linguagem filosófica comprometido ideologicamente?

### **3.1 Características da linguagem filosófica: apontamentos**

Para compreender a questão do “texto filosófico” e o “texto clássico” no ensino da filosofia é necessário empreender uma reflexão teórica sobre a “linguagem filosófica”. Nossa reflexão está circunscrita num viés que considera a língua(gem) de forma dialógica, isto é, que está inserida dentre uma dimensão social e histórica.

É tautológico dizer que a linguagem filosófica só é possível dentro da linguagem, pois o filósofo não é um deus *ex machina*. O filósofo só produz conceitos, argumenta e pensa a partir da língua(gem).

A linguagem da filosofia não é uma língua especial, um código. É no caso um certo particular uso da linguagem em face da linguagem. Enquanto só existe como uma determinada prática, como filosofia, e enquanto, com toda crença, opinião, conhecimento, não pode ser desenvolver a não ser dentro da linguagem (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.283).

Para esses autores, uma das características da linguagem filosófica é que ela não se reduz a sua dimensão técnica e institucionalizada. A linguagem filosófica não está

restrita ao vocabulário do “especialista”, mas também existe e está presente no sentido de visão de mundo das pessoas (cosmovisão), nas ciências (quando fazem uso de conceitos como verdade, objetividade, fenômeno, etc.), nas crenças e em vários discursos que tentam regular as opções da vida cotidiana.

Por conseguinte, considerar a linguagem da filosofia apenas como linguagem setorial, especializada, significa não levar em conta a orientação, da obra em sentimento inequivocamente filosófico que a palavra apresenta em toda as suas manifestações não institucionalmente filosóficas (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.283).

A linguagem filosófica por fazer uso de todas as linguagens e não se reduzir a nenhuma delas (especialistas, científicas, cotidianas, religiosas) pode ser compreendida como *plurilinguística*. Além dessa característica, a linguagem filosófica também é *pluridiscursiva* e *pluriestilística*.

A *pluridiscursividade* da filosofia é devido sua não exclusividade a nenhum gênero discursivo. Encontramos na história da filosofia uma profusão de gêneros: os diálogos (Platão), da confissão (Agostino e Rousseau), tratados, dissertações, ensaios, comentários, apostilas, os próprios textos historiográficos, aforismos e até mesmo o romance.

Pelo mesmo raciocínio, a filosofia é *pluriestilística* por não ter um estilo que a caracterize como próprio. A linguagem filosófica não está “fechada” ao estilo pessoal de um autor, de uma corrente ou de uma determinada fase histórica. A “filosofia” incorpora e aceita o estilo pessoal de muitos autores e escolas (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.284).

A linguagem filosófica possui um grau de abertura quanto as relações texto-autor. A filosofia aceita tanto o distanciamento do autor em relação a enunciação quanto a identificação do autor com a própria palavra.

A filosofia se utiliza tanto do discurso direto como do indireto. Basta pensar na palavra de Platão mediada pela figura de Sócrates, nos Diálogos de Giordano Bruno, nos *Entretiens* de Diderot. Basta pensar também na pseudonímia e da polionímia em Kierkegaard e na própria exibição do

nome próprio mais levada até os limites do histrionismo, em Nietzsche (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.285).

Quando se expressa através do discurso indireto, isto é, quando o autor procura uma exotopia (“situar-se fora”) da sua enunciação, a filosofia se aproxima da linguagem e escritura literária. Não existe, necessariamente, uma relação entre a enunciação e o autor-empírico. No discurso direto as palavras enunciadas são identificadas como palavras de um autor-empírico em particular. Quando assim expressa, a linguagem filosófica se assemelha a linguagem das ciências. “Enfim, o discurso das ciências se configura como desprovido de exotopia e de distanciamento da palavra, pelos quais, porém, as possibilidades expressivas da filosofia se aproximam das da escritura literária” (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.286).

Para os autores, essa possibilidade de transitar entre o discurso direto e indireto é porque a filosofia tem uma dupla direcionalidade, ou seja, ela é orientada tanto pelo *objeto do discurso* quanto para o *discurso do outro*.

Contudo, quando existe essa dupla direcionalidade o discurso citado acaba predominando, o que faz com que a filosofia produza uma dialogização da palavra do outro.

No âmbito da filosofia, no entanto, e das ciências humanas, onde predomina a tendência para a outra palavra – onde a significatividade objetual nunca é imediata, mas filtrada através da réplica ao discurso de outra pessoa, aceitando-o, comentando-o, refutando-o, prevendo-o – a palavra se apresenta como palavra indireta, de um quase-outro (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.286).

A palavra própria (discurso direto) no texto filosófico pode se apresentar como uma dialogização do discurso do outro. Uma reinterpretação, uma ironia, uma crítica, uma aceitação, restrição.

Contudo, quando afirmamos que a linguagem filosófica – através da dialogização da palavra do outro no discurso direto – está restrita a um intertextualidade interna a cadeia dos textos filosóficos. A intertextualidade filosófica é mais abrangente, pois a

filosofia dialoga e pega “empréstimos” de todas as linguagens disponíveis da totalidade da produção cultural. “Em sentido lato, o discurso filosófico é discurso reportado, porque se realiza empregando fragmentos que de obtêm desmontando discursos de outros” (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.293).

Portanto, a linguagem filosófica pode ser caracterizada como radicalmente *polifônica*, isto é, está aberta a todas possibilidades de linguagens, de gêneros e estilos. Ela é igualmente aberta as possibilidades da relações entre texto-autor, seja no distanciamento do autor com a palavra no discurso indireto ou na identificação no discurso direto.

Sua polifonia é devida a filosofia não ter um “código” uma “língua comum” exclusiva, por isso mantém uma relação de intertextualidade com todas as esferas da cultura.

A filosofia é refratária a toda tentativa de monologização de seu discurso e pensamento. Mesmo que em alguns momentos – principalmente da história institucional da filosofia – queiram lhe dar uma orientação unívoca, ela sempre resiste.

Por mais unitária que seja a enunciação filosófica, mesmo assim ela se reporta sempre a linguagens diversas, ainda que fosse com pretensão de unificá-las em uma espécie de “língua comum” (um “círculo dos círculos”). Por mais que se apresente como absoluta, indiscutível, peremptória, categórica, e por mais monológica que seja, a palavra da filosofia se mostra sempre à procura de algum substituto da “dialógica” constitutiva da linguagem filosófica (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.287).

Nesse sentido, mesmo em contextos institucionais – como a escola – a linguagem filosófica resiste a qualquer tentativa de monologização, de silenciamento de vozes.

### **3.2 Dialogismo, linguagem e o contexto escolar**

Como mencionado anteriormente, um dos princípios fundamentais do dialogismo é pensar o caráter histórico e concreto da linguagem. O uso da língua, signos, textos e enunciados dependem de um contexto social particular.

Por consequência, a linguagem filosófica também não é a mesma em todos os contextos sociais. Um filósofo-especialista ministrando uma conferência, o mesmo filósofo ministrando uma aula, dois filósofos trocando cartas particulares, escrevendo um livro, dois filósofos conversando de filosofia na mesa de um bar, escrevendo uma dissertação de mestrado, um filósofo na igreja e todos os contextos possíveis são indicativos de que o exercício da linguagem filosófica não acontecerá da mesma forma.

No contexto escolar a filosofia encontra contingência específicas. Primeiro são as próprias particularidades das instituições escolares (seus objetivos, hierarquias, regras, valores, organização do tempo, etc.). Essas condições concretas exercem influência no que o filósofo-professor *pode* dizer e *como* dizer.

O dialogismo se assenta numa relação entre locutor e destinatário. No contexto do EM, os alunos constituem como destinatários dos professores. “Todo texto, e com maior razão ainda o filosófico, dado a seu constitutivo caráter dialógico, tem seus interlocutores e seus destinatários” (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.294).

Esse destinatário do EM é totalmente diferente (do ponto de vista cultural, de experiências, valores, objetivos e interesses) do que, por exemplo, alunos da graduação, leitores interessados em filosofia ou especialistas em um determinado autor. Logo, não sendo os mesmos destinatários, os objetivos e os meios de atingi-los não serão os mesmos.

No contexto escolar a filosofia assume objetivos bastantes específicos, ela é atravessada por uma intencionalidade pedagógica-educativa. Por mais diferentes que sejam as concepções sobre os objetivos da disciplina de filosofia (“ensinar a pensar”, “formar habilidades cognitivas”, “formar para a cidadania”, “formar alunos críticos”, “formação integral e humanística”, etc.), ela sempre será atravessada por uma intencionalidade educativa. O professor-filósofo no ensino médio tem de forma imediata e latente uma intenção, um “*projeto de sentido*” pedagógico. Esse objetivo pedagógico é inexistente ou secundário em muitos outros contextos filosóficos.

A linguagem filosófica no EM não perde sua característica polifônica. Ela não deixa de ser plurilinguística, pluriestilística e pluridiscursiva. O professor de filosofia não está limitado a nenhuma linguagem (especializada, espontânea, religiosa, etc.), não está restrito a nenhum gênero (“textos clássicos”, manuais, apostilas, livros didáticos, etc.) e não existe um estilo único de linguagem que o professor deva seguir.

Também não existe em definição unívoca de como deve ser a relação entre texto-autor no EM. O discurso direto e o indireto, a identificação e o distanciamento entre autor e a palavra são posição igualmente possíveis para os professores.

Igualmente, a filosofia no ensino médio não deixa de dialogar com todas as áreas da cultura, ela não está restrita apenas as intertextualidades internas da própria disciplinas. Ela pode pegar “empréstimos” e dialogar com outras áreas e disciplinas escolares.

A linguagem filosófica mantém no EM seu caráter polifônico, sua especificidade encontra-se no fato dela ser atravessada por intencionalidades educativas e o professor desempenhar, nesse processo, um importante papel de “mediação”.

### **3.3 Textos filosóficos: Intérpretes, mediação e produção de sentidos**

Pode-se dizer que, em muitos casos, os professores de filosofia têm experiências de leituras de diversos tipos de textos (filosóficos, estéticos, religiosos, etc.). Essas leituras são fundamentais e influenciam diretamente na construção de seus “pontos de vistas” e “visões de mundo”. No decorrer de sua formação acadêmica, o contato com os textos e a leitura é intensificado. Os futuros professores passam por uma variedade enorme de experiências formativas – estágios, aulas, seminários, pesquisa, extensão, participação em movimentos políticos, etc.

A formação do sujeito-professor perpassa por uma certa apreensão particular das múltiplas vozes com as quais entrou em contato. Essas “vozes” são apreendidas, lidas e interpretadas a partir de uma compreensão de mundo (uma visão política, religiosa e filosófica). Do mesmo modo, essas “vozes” modificam e promovem ressignificações nas leituras de mundo já constituídas. É uma relação dialética, dialógica. “A imagem que interpela o espectador não é alheia a ideia heideggeriana da experiência da leitura como algo que põe o leito em questão, tira-o de si e eventualmente o transformar” (LARROSA, 2010, p. 101).

A partir das entrevistas realizadas, percebemos que alguns textos (autores, ideias, professores, etc.) produzem significativas mudanças na construção do professor como “sujeitos discursivos”. Nas entrevistas, os professores relatam que alguns filósofos e textos foram determinantes na suas formações como professores, pesquisadores e/ou filósofos. Essas

“vozes” podem ser consideradas como “privilegiadas” e “fundantes” na atividade responsiva discursiva do professor.

É, portanto, inegável a importância da formação acadêmica para os professores de filosofia. É na graduação que eles aprofundam o contato e aprendem modos lidar com a linguagem filosófica – em sua dimensão mais institucionalizada e especializada.

Entretanto, a partir de nosso referencial teórico, a formação acadêmica tem importância para o desenvolvimento da nossa pesquisa apenas na dimensão de um certo modo da apreensão da experiência pelo professor. Não que a formação não seja importante, mas o que nos interessa é pensar como o professor ressignificou as leituras e as diversas atividades acadêmicas. Em termos bakhtinianos, interessa para essa pesquisa a *responsividade* dos professores em relação a sua própria formação.

Com isso, não estamos ignorando ou negligenciando o fato de que a formação inicial é orientada por diversas concepções institucionais, política e pedagógica e que elas exercem diretamente nos currículos e nos métodos que os alunos são formados. O que estamos querendo ressaltar é que nos interessa, especificamente, na formação acadêmica dos professores é sua apreensão e inserção responsiva na linguagem filosófica.

Nesse sentido, é razoável pensar que o professor de filosofia seja “iniciado” na linguagem filosófica – principalmente em dimensão especializada – e que ele tenha um discurso sobre temas, textos, argumentos, conceitos e da própria história da filosofia.

O fato do professor de filosofia ser um “leitor”, no sentido mais amplo, e ter uma certa responsividade em relação aos textos filosóficos o coloca, no contexto escolar, como mediador do processo educativo. O professor é o mediador entre o texto filosófico (compreendido a partir de sua responsividade e experiências próprias de leitura) e os educandos. Portanto, a mediação entre professor, textos filosóficos e os alunos são fundamentais para compreender e aprofundar na nossa questão de estudo.

Esse papel de mediação é uma dimensão importante da nossa pesquisa, pois o professor insere os alunos na linguagem filosófica a partir de uma determinada posição em relação ao uso do “texto clássico”, visto o papel reconhecidamente importante desses textos e por eles, muitas vezes, se constituírem como o “objeto de discurso” dos professores no EM.

Evidentemente o professor pode inserir os alunos do EM na linguagem filosófica sem o recurso ao próprio “texto clássico”, eles podem utilizar diversos outros textos dos mais variados gêneros apostilas, manuais, resumos, filmes, a própria fala, entre outros. A pluralidade de gêneros, como mencionado, é uma característica da linguagem filosófica. Contudo, o professor mediatiza a linguagem filosófica tomando posições (políticas, pedagógicas, etc.) em relação a própria linguagem. O professor insere os estudantes na linguagem da filosofia tomando posições de como deve ser essa inserção. Ele escolhe gêneros, define linguagens (especializadas, tomadas de empréstimo de outras áreas, de uma autor da filosofia, etc.) e o faz a partir de um estilo.

O aluno do EM não é o destinatário imediato dos “textos clássicos” da filosofia “especializada”. Os textos clássicos não são pensados e não tem os alunos do EM como interlocutores. Existem diferenças culturais, temporais, históricas, linguísticas e de visões de mundo que, por exemplo, distinguem o destinatário da *Crítica da Razão Pura*, de Kant, do aluno do EM da escola pública no Brasil.

Para o aluno do EM constituir uma relação dialógica efetiva com o texto kantiano é necessário que existam traduções, manuais, comentadores e a mediação do professor. Por isso, podemos pensar o professor também como um “intérprete” do texto filosófico.

Para explicar a importância do professor de filosofia como um “intérprete” dos textos filosóficos podemos recorrer, por empréstimo, ao conceito de leitor-modelo de Eco (2012)<sup>3</sup>.

Eco (2012), ao analisar o papel do leitor na interpretação do texto literário, elaborou o conceito de leitor-modelo. O autor afirma que todo texto deixa espaços vazios, não-ditos e lacunas no só podem ser preenchidas pela ação do leitor-modelo.

Contudo, Eco (2012) faz uma distinção entre o leitor modelo e o leitor empírico. Segundo esse autor,

---

<sup>3</sup> Utilizamos o conceito de leitor-modelo apenas como uma “metáfora” para evidenciar que os professores de filosofia estão em melhores condições para produzir novos sentidos sobre os textos filosóficos clássicos, pois eles já são iniciados na linguagem filosófica, dominam referências, conhecem estilos, formas de argumentação, etc. Compreende-se que o conceito foi pensado no contexto dos textos narrativos literários, mas o próprio Eco (2012, p.30) afirma que o conceito pode ser aplicado ao texto em geral e até ao texto filosófico.



o leitor-modelo de uma história não é o leitor-empírico. O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existem leis que determinem como devem ler, porque em geral utilizam o texto como receptáculo das próprias paixões, as quais podem ser exteriores ou provocadas pelo próprio texto (ECO, 2012, p. 14).

O leitor-modelo é o tipo de leitor ideal que o texto deseja criar como colaborador, como alguém que vai ajudar a construir as “lacunas” e novos sentidos do texto. O leitor-modelo é aquele que aceita “jogar” com o texto, criando novas interpretações. Contudo, o leitor-modelo só consegue produzir novos sentidos porque ele conhece as “regras do jogo” e está apto a jogar.

Para o leitor empírico não existem limites, ele pode interpretar o texto de diversas formas e ao próprio gosto. Já o leitor-modelo está preocupado na produção de novos sentidos obedecendo as “regras” propostas no texto. Eco (2012) utiliza como exemplo as histórias infantis. Na enunciação “Era uma vez” o autor já propõe o seu leitor-modelo: uma criança ou um adulto que esteja disposto a aceitar que a história joga com os limites do razoável. É esse o leitor que consegue dialogar com o texto, pois ele cria novos sentidos a partir do entendimento de seu funcionamento.

O leitor-modelo é uma estratégia do autor-empírico no ato da escrita, correspondendo a uma idealização sobre quem e como são os potenciais leitores ideias do texto. Santos (2007) explica que

O autor empírico, enquanto sujeito da enunciação textual, hipotetiza um certo leitor-modelo; e ao fazê-lo constrói o seu texto como estratégia textual em que se constitui como um dado autor na qualidade de sujeito enunciado. Por outro lado, também o leitor empírico deve configurar para si uma hipótese de Autor a partir das estratégias textuais (SANTOS, 2007, p.8).

No processo de produção da escrita o autor vai construindo caminhos, fazendo opções e construindo a ideia de um leitor-modelo. Essa construção envolve desde opções como a escolha da língua, o léxico gramatical, o uso de metáforas, a forma de estruturação frasal, o estilo de argumentação, a forma de divulgação do texto, etc. O conjunto dessas opções é fundamental no processo de escrita, na criação de um leitor-modelo.

O autor-modelo é criado antemão pelo autor-empírico, este vai plasmando e imaginando a forma e os caminhos que o leitor buscará para interpretar o texto. Por sua vez, o leitor empírico vai construindo a mesma estratégia textual, imaginando a ideia de um autor-modelo. É através dessa dialética que o texto pode ser interpretado. O leitor-modelo vai buscando a intencionalidade do texto, os espaços em brancos e vazios deixado pelo autor, assim como novas produções de sentido e novas interpretações.

Nesse sentido, o texto filosófico – do texto clássico, dos manuais e enunciação oral dos professores e filósofos – também tem os seus leitores-modelos. O que é expresso nas escolhas dos autor: a língua do texto e sua estrutura gramatical, gênero, formas de utilizar as referências a outros filósofos, uso dos conceitos da tradição, o recurso a textos extra filosóficos, etc.

Pensando no campo filosófico, cada texto tem o seu leitor-modelo. Embora autores diferentes tenham um mesmo destinatário, o leitor-modelo não será o mesmo. O texto filosófico é bastante ilustrativo nesse sentido. O leitor modelo de Kant nem é o mesmo para todos os seus textos e nem se confunde com o leitor-modelo de Nietzsche.

O conceito de leitor-modelo coloca em relevância o papel de mediador do professor de filosofia no EM, justamente por ele conhecer as “regras” do jogo, por ter um relativo conhecimento do funcionamento da linguagem filosófica, ele está em condições mais favoráveis de produzir novos sentidos, de preencher os buracos vazios no texto.

O aluno do EM, em um primeiro momento, pode-se constituir apenas como um leitor-empírico dos textos filosóficos (principalmente os “textos clássicos”). Esse gênero de texto não tem no aluno do EM – que mora nas periferias das grandes cidades, jovem contemporâneo ou os alunos da Educação de Jovens e Adultos – tipos de leitores-modelos. A filosofia (na sua dimensão “especializada”), diferentemente dos gêneros literários, não conta com produções onde o público jovem é o destinatário e leitor-modelo principal.

Reafirmamos que o lugar de “leitor” e de “intérprete” reservado ao professor de filosofia não é o de um “tradutor” um mero “explicador” dos textos que são objetos do seu discurso. Ao contrário, justamente por ele se constituir como um leitor-modelo, ele produz novos sentidos, oferece novas interpretações sobre o texto. Ele coloca em movimento a rodagigante da produção de sentidos.

Autores como Eco (2012) e Lima (2002) questionam – cada um ao seu modo – o papel passivo atribuído ao leitor na interpretação de textos e obras literárias. Para eles, o leitor é parte integrante da obra, ele tem um papel ativo sem a qual os sentidos se perderiam. O “leitor” tem um papel ativo na construção dos sentidos do texto. O leitor não é mero decodificador de signos.

Autor e leitor não podem ser concebidos de forma isolada, ambos partem de um processo amplo da linguagem humana, que se efetua através da interação social. Luiz Costa Lima (2002), em um comentário sobre a obra W. Iser, ilustra a dimensão interacional entre leitor-autor:

Na interação a dois, a cada parceiro é impossível saber como está sendo exatamente recebido pelo outro. Na precisa formulação de Laing: “Tua experiência de mim é invisível a mim e a minha experiência de ti é invisível a ti”. Deste lastro negativo, resultará, contudo, uma exigência de ordem positiva: o hiato em que sempre corre cada ato de interpretação, a transparência mútua impossível nos obriga à prática cotidiana da interpretação. A interpretação, portanto, cobre os vazios contidos no espaço que se forma entre a afirmação de um e a réplica do outro, entre pergunta e resposta (LIMA, 2002, p. 50)

O texto – principalmente o filosófico – não é uma obra morta, ele não termina na enunciação interna de um autor. O texto busca intervenções alheias e deseja a contrapalavra responsiva. É na relação texto-destinatário, no jogo dialógico, que os sentidos são produzidos.

Ele é constituído também das enunciações dos interlocutores, dos enunciatários, por que seu significado decide precisamente nessa relação dialógica” (...) Um texto é um conjunto *aberto* das intervenções dialógicas, as do falante, do autor, e as do interlocutor, do leitor: **estas últimas não são menos internas ao texto do que aquelas que formam o discurso do autor.** A produção e reprodução do texto se realizam de acordo com a sua constitutiva natureza dialógica (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 2007, p.291).

Essas breves considerações nos permitem, de modo provisório, *pensar algumas questões e reafirmar alguns posicionamentos.* O entendimento da linguagem fundada na noção de dialogismo permite entender a linguagem filosófica como de natureza polifônica, que mostra nas suas características principais: pluriestilística, pluridiscursiva, plurilinguística.

No nível médio de ensino a linguagem filosófica não perde sua natureza *polifônica*, principalmente em relação aos gêneros. No EM existe uma ampla abertura para todos os gêneros: dos textos de escritura (“textos canônicos”), dos textos de leitura (manuais, comentadores, etc.), de explicação do contexto ideológico-cultural dos textos de escritura, (livros historiográficos), de divulgação e explicativos (livros didáticos, apostilas, etc.) e as intervenções orais e escritas do professor. Esse alto grau de capacidade de intertextualização é um indicativo das potencialidades da linguagem filosófica no EM.

Podemos dizer que as aulas de filosofia são polifônicas em vários graus: o mais básico é o dialogismo interno de um determinado texto(s) utilizado(s) como referência. Quaisquer que sejam o gênero desse texto (textos dos filósofos, apostila, comentadores, etc.) sua natureza será dialógica, pois é constituído e dialoga com vários outros textos. O segundo grau é a relação dialógica entre o professor, também constituído por várias vozes, e o próprio texto. E o terceiro é mediação entre professor, textos, alunos e o sentido produzido nessa relação.

O caráter polifônico das aulas coloca em destaque o papel dos professores como um mediadores do processo educativo. E essa mediação se exerce a partir do seu lugar de “leitor” e “intérprete” do textos filosóficos, algum que mediatiza a produção de sentidos.

Diante do exposto, podemos assumir uma certa posição em relação ao “texto filosófico”. O texto filosófico seria o contato da produção dialógica de sentido no interior de uma discursividade de natureza polifônica, ou seja, o sentido produzido na relação entre textos-destinatários dentro de uma linguagem que não se fecha em linguagens particulares, gêneros e estilo.

Reconhecemos a precariedade da tentativa de caracterização do texto filosófico, mas, por ora, estamos satisfeito em evidenciar que sua construção acontece numa relação dialógica de produção de sentidos. Por exemplo, nos textos de Nietzsche existem sentidos que são produzidos numa relação com diversos outros autores/textos, o seu texto se situa como também uma contraresposta. Do mesmo modo, os comentadores e intérpretes de Nietzsche produzem (esclarecem, discutem, mostram contradições, etc.) novos sentidos a partir dos textos objetos de discurso. O que distingue a filosofia das outras disciplinas é que a produção de sentidos acontece no interior de uma linguagem radicalmente polifônica.

Por inferência, podemos fazer uma distinção entre o uso e a presença e dos textos filosóficos (de todos os gêneros) da produção de um texto filosófico no EM. O primeiro é a presentificação de um texto “dado” com sentidos já produzidos na situação da sala. E o outro necessita da intervenção do professor, que ele se constitua como um leitor-modelo, que ele mediatize a produção de sentidos.

Não poderíamos pensar, portanto, que o texto realmente importante no EM é o produzido na dialogicidade entre professores – devidamente constituído como um Leitor-Modelo – os textos de referência e os alunos? Nessa perspectiva, o simples uso didático de um determinado texto filosófico (de qualquer gênero) pode ser relativizado.

Nosso trabalho tem como objeto de estudo um grupo de professores de filosofia de Belo Horizonte e Região Metropolitana. Embora não tenhamos como objetivo compreender como e se ele se posiciona como mediador e produtor de textos filosóficos, essa reflexão se mostra radicalmente oportuna.

Evidentemente, o professor não tem o mesmo projeto enunciativo que o filósofo no livro, a situação concreta de enunciação (na experiência educativa) muda o projeto enunciativo do professor. A clara intencionalidade pedagógica pode promover mudanças no “gênero filosófico”. O lugar de intérprete do discurso do outro ressalta o papel de mediador do professor com o texto filosófico.

Assumir, portanto, o lugar enunciativo tendo como respaldo o discurso filosófico, em sua diversidade, faz do professor um tipo de autor de um texto que não corresponde ponto a ponto as dimensões, aos raciocínios e à natureza do texto filosófico clássico, escrito, sedimentado nas obras filosóficas. Mas essa posição e a enunciação do professor no ensino de filosofia no nível médio, não deixa de pertencer, na contemporaneidade, ao trabalho de constituição da linguagem filosófica. É nessa tensão que podemos encontrar a filosofia no ensino médio.

De que modo os professores entendem essa tensão? Consideram-na em sua função de professor nas aulas de filosofia? Levam-na em conta como elemento dialógico que impede de simplesmente buscar forjar nos alunos a capacidade de se constituírem enquanto leitores-modelos? Valem-se dela para propor o jogo de linguagem da filosofia, mostrando aos alunos que podem responder dialogicamente aos textos?

Essas questões são urgentes e devem ser discutidas e pesquisadas de forma oportuna, por ora, como exposto acima, estamos interessados em refletir a posição dos professores de filosofia em relação ao uso dos “textos clássicos” no contexto da sala de aula do EM. Contudo, a questão do uso do texto filosófico (de qualquer gênero) devem ser pensadas a partir de uma compreensão da linguagem em geral e da própria linguagem filosófica.

O texto clássico (de forma genérica) é uma das formas possíveis de manifestação da linguagem filosófica, não a única. Nesse sentido, quais os “pontos de vista” dos professores em relação ao dialogismo da linguagem filosófica expressa nos textos clássico? Ou ainda, não seria possível pensar que o professor ao escolher um determinado gênero de texto filosófico (manual, textos clássicos, livros didáticos, filmes, etc.) não estaria assumindo um certo posicionamento filosófico e ideológico em relação a própria linguagem da filosofia?

Dessas questões trataremos no capítulo 3, que pretende apresentar e discutir mais diretamente aquilo que foi produzido nas entrevistas e observações em sala com os professores. Contudo, antes de aprofundarmos nas análises, trataremos de caracterizar pormenorizadamente as condições metodológicas da presente investigação e os modos pelos quais nos dirigimos aos professores de filosofia em sua experiência de sala de aula.

## CAPÍTULO 3

### 4 MOSAICO METODOLÓGICO

O intuito deste capítulo é expor e aprofundar a reflexão da abordagem e do percurso metodológico construído no decorrer da pesquisa. Primeiramente, apresentaremos uma breve discussão sobre os pressupostos filosóficos e epistemológicos que orientaram todo o percurso da produção de dados. Posteriormente, faremos uma exposição e uma autocrítica de um “experimento metodológico” que inventamos no decorrer da pesquisa. Em seguida, na última parte são destacadas os instrumentos de pesquisa utilizado no processo de produção dos dados.

#### 4.1 Pressupostos epistemológicos da investigação

A ideia de que a metodologia não deve ser pensada de forma fragmentada dos outros aspectos do processo da pesquisa científica se tornou um consenso, um “mantra” repetido pelos manuais e pelos professores das disciplinas de metodologia científica. Esse “mandamento” básico da pesquisa científica tem como objetivo promover maior integração e coerência lógica entre a metodologia de pesquisa, o pressupostos epistemológicos, o referencial teórico e as especificidades do objeto de estudo.

Contudo, a proposta deste trabalho de construir uma metodologia de pesquisa em consonância com os conceitos bakhtinianos não tem como objetivo apenas satisfazer o critério de coerência lógica interna da pesquisa. Antes de uma questão de coerência lógica, trata-se de uma escolha e uma posição ético-política adotada na pesquisa.

Pensar e articular a metodologia a partir das ideias e dos conceitos centrais do pensamento de Bakhtin, implica, necessariamente, numa reconfiguração ética-política dos sujeito envolvidos no processo de produção da pesquisa. A ênfase dos textos de Bakhtin na

situação concreta (histórico-social) da interação verbal, a compreensão dialógica e polifônica da linguagem e o aspecto ideológico do signo alteram, significativamente, a compreensão que temos dos sujeitos em um processo de comunicação social concreta, que é a produção acadêmica na área de Educação.

Essa postura ética está fundamentada na ideia de que na produção de dados existem dois sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisado) numa interação verbal, situada historicamente. Trata-se de uma relação social marcada por no mínimo duas consciências: eu-outro, pesquisador-pesquisado. Aonde o outro (o pesquisado) não é um puro dado e/ou objeto, mudo e incapaz de atribuir e produzir sentido.

Ao contrário, o outro (pesquisado) é capaz de responder ativamente aos enunciados do pesquisador. Num contexto de um processo dialógico, o pesquisado possui a capacidade de fornecer uma “contrapalavra”. O pesquisado é um ser responsivo, que ativamente responde (negando, criticando, contra argumentando, refutando, concordando, silenciando, etc.) aos enunciados (hipóteses, interpretações, entre outros) do pesquisador.

Bakhtin (2011) em *Metodologia das Ciências Humanas* busca fazer uma demarcação epistemológica entre as ciências empíricas (conhecimento das coisas) e as ciências humanas (conhecimento do indivíduo).

A construção do conhecimento na ciências duras é um ato unilateral, marcada apenas pela consciência do sujeito cognoscente e seu objeto de investigação é uma “coisa” morta, incapaz de interagir, dialogicamente, com o pesquisador. Como afirma Bakhtin (2011)

A pura coisa, dotada apenas de aparência só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente). Tal coisa desprovida de interior próprio e inalienável e não utilizável, pode ser objeto apenas de interesse prático (BAKHTIN, 2011, p. 393).

Já as ciências humanas têm como objeto de estudo o ser *expressivo e falante*. Isso significa dizer que o objeto desse campo não é uma pura “coisa”, puro dado. Ao contrário, trata-se de um objeto que é capaz de produzir conhecimento e expressar o mundo e a si mesmo. Nas ciências humanas o ato de conhecer é sempre bilateral, marcado, no mínimo, por duas consciências.



Nesse sentido, as especificidades dos objetos de estudo de cada campo de saber leva Bakhtin a considerar as ciências exatas uma forma de produção unilateral e monológica do saber, em contraposição, a abertura dialógica das ciências humanas. Como explica o filósofo

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido como coisa. Mas, o sujeito como tal não pode ser estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2011, p 400).

Além do objeto de investigação, os critérios de validade dos respectivos campos de conhecimento também são diferentes. As ciências empíricas utilizam o critério de exatidão para descrever funções regulares do mundo físico. E as ciências humanas buscam compreender os sentidos envolvidos num determinado campo: histórico, sociológico, antropológico, entre outros. As ciências humanas tem como critério a penetração e seu objetivo é a compreensão do (s) sentido (s).

Nas ciências humanas a impossibilidade da exatidão não é possível em função da liberdade do cognoscente. No encontro dialógico a pesquisa, o cognoscível (objeto) se abre para o cognoscente numa ato de livre autorevelação. “O ser que se autorevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre por essa razão não apresenta nenhuma garantia” (BAKHTIN, 2011. p. 396).

Ou seja, se as ciências empíricas operam com a busca pela exatidão, as disciplinas e as ciências humanas tem como objetivo a compreensão. Contudo, devemos entender o alcance e a singularidade da concepção bakhtiniana de compreensão. Afinal, como acontece o processo compreensivo? O que realmente devemos compreender?

Para Bakhtin (2011) a compreensão real é processo único e global que busca integrar diferentes momentos da interação verbal. A compreensão realmente efetiva busca integrar aspectos como a dimensão psicofisiológica do uso da língua, da estrutura de significação dos signos em determinada língua, a compreensão do significado em contextos

históricos efetivos e a processo de interação dialógica dos agentes em determinado contexto enunciativo. Como formaliza Bakhtin

Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissoluvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) a percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como desconhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo ou mais distante). 4) a compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico (BAKHTIN, 2011, p 398).

Nesse aspecto, a concepção de Bakhtin está, necessariamente, interligada com o restante do pensamento do autor. Não podemos falar em compreensão apenas no sentido formal, na estrutura linguística-enunciativa de determinada língua. A compreensão implica, também, no esforço de entender o uso social da linguagem (signos, enunciados, enunciações, etc.) no respectivo contexto social dos agentes da interação verbal. Mas ainda, é necessário compreender como os agentes da interação verbal se posicionam e se relacionam dialogicamente (concordando, discordando, fazendo ressalvas, concordando, entre outros).

Podemos dizer, portanto, que as ciências humanas têm como especificidade a compreensão *em profundidade dos sentidos* envolvidos em um determinado contexto de investigação. Nesse sentido, a compreensão dessa área do conhecimento ultrapassa a compreensão meramente descritiva do significado do objeto investigado.

Nesse sentido, se as ciências humanas têm como objetivo a compreensão dos sentidos do ato humano, somos obrigado a aceitar outra premissa bakhtiniana, a saber, que o objeto de estudo das ciências humanas é, por excelência, o texto.

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. **Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento** (BAKHTIN, 2011, p. 307, grifo nosso).

Portanto, para Bakhtin (2011), é o texto como objeto de estudo que marca a distinção entre ciências humanas e empíricas.

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não e uma coisa muda ou fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Todavia, deve-se levar em consideração que o conceito de texto Bakhtin está circunscrito numa concepção dialógica da linguagem. Para o autor russo, o texto deve ser entendido como *enunciado*.

Segundo Bakhtin (2011) alguns elementos constituem o texto-enunciado. Primeiramente, para Bakhtin todo enunciado (oral ou escrito) pressupõe um sujeito, um autor. O autor agencia, no ato da comunicação concreta, um conjunto de sentidos que não são possíveis no plano da linguagem (enquanto sistema linguístico universalmente aceito).

A luta e a dinâmica das inter-relações entre a ideia (intenção) e a realização concreta dessa intenção reconfiguram a realização do texto como enunciado. Ou seja, as relações entre o enunciado e sua realização influenciam nas características do texto. Portanto, além do autor, existe um segundo sujeito. Um segundo sujeito que recebe, comenta, reproduz, discorda, explica o enunciado do primeiro ator, criando e modificando a intenção (de uma ideia) e sua realização concreta.

Do mesmo modo, o texto possui outros dois polos, que caracterizam a relação dialógica entre os textos. O primeiro polo, é o que Bakhtin explica como sendo a convenção de um sistema universal de signos aceitos no interior de cada grupo.

Para que um enunciado possa existir é necessário que antes exista um sistema de linguagem (uma língua, os significados mais ou menos estáveis em cada língua, as expressões populares, os significados em seu contexto social, etc.) Esse sistema de linguagem é o aparato que permite que os enunciados produzam novos sentidos. “Não há e nem pode haver textos puros. Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. Esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido” (BAKHTIN, 2011, p. 309).

O segundo polo é a possibilidade de autoria e o efeito de singularização que o enunciado permite. A compreensão do sentido só é possível no momento da enunciação em um contexto de interação social específico. É no enunciado que observamos a efetivação de um campo de valores (ideológicos, históricos, estéticos, etc.).

Como ilustrado, para Bakhtin (2011) inúmeros elementos concorrem para a construção de um enunciado. Existe, por um lado, a alternância dos sujeitos. Essa alternância dos sujeitos é o que modifica as relações entre a intenção (ideia do autor) e sua realização concreta. Todo enunciado é construído por alguém e direcionado para um destinatário (que compreende, aceita, concorda, faz ressalvas, etc.). Para o autor, a natureza do texto sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos* (BAKHTIN, 2011, p. 311).

E por outro lado, o texto também é constituído, também é marcado pela relação entre o sistema convencional da linguagem (representado pela oração) e os atos de fala concretos (enunciados). Como explica o filósofo,

É possível uma identidade absoluta entre duas e mais orações (sobrepostas uma à outra, como duas figuras geométricas elas irão coincidir;) além disso, devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala ode repetir-se um número ilimitado de vez em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, amis pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que uma citação) (BAKHTIN, 2011, p. 321)

O enunciado é sempre singular, único, não repetível. O enunciado, expressão máxima do dialogismo, é um acontecimento. Como explica Amorim (2004),

O dialogismo de um enunciado é um acontecimento; não é uma simples experiência psíquica nem uma relação lógica. Mesmo se as relações dialógicas são impossíveis sem relações lógicas e semânticas, a elas não se reduz. Para se tornarem dialógicas é preciso que essas relações se encarnem; transformem-se em um enunciado em um dado contexto de enunciação. (AMORIM, 2004, p. 140)

A compreensão plena do enunciado pleno é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2011, pág. 331). Bakhtin, nessa afirmativa, mostra que a compreensão dos sentidos do texto-

enunciado acontece de forma responsiva. Nesse aspecto, o sentido é sempre construído em um jogo complexo de enunciado entre locutor e destinatário. Como bem explica Amorim,

toda interpretação ou compreensão consiste em opor um enunciado a outro. Ela busca um contra-discurso para o discurso do locutor; o discurso a conhecer e o discurso cognoscente são consubstanciais, o que quer dizer que eles são se distinguem na sua substância. Mesmo o que se chama de metalinguagem não é um mero código, mas sim um discurso que enquadra outro. O sentido é o produto da relação complexa que se tece entre texto, objeto de estudo ele reflexão, e o contexto discurso que o transmite e no aquele se realiza o pensamento cognoscente. Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo (AMORIM, 2004, p 190).

Reafirmar, portanto, que o texto-enunciado é conjunto de sentidos que se constrói numa “tríade viva”, pois o enunciado acontece nas inter-relações entre locutor e destinatário, e deles consigo mesmo e deles com o objeto (tema).

Por conseguinte, se o sentido acontece nesse dinamismo de inter-relações, devemos entendê-lo como algo inacabado. E pensar o sentir a partir desse véis significa pensar na ausência de um sentido único, de uma essência, de um “sentido em si” do texto.

Acreditar que se pode compreender um texto tal qual o concebeu o autor é praticar o que Todorov chama de hermenêutica positivista: acreditar na transparência do texto acreditar na transparência do texto e no acesso total ao autor/locutor e ao sentido do que se faz. Fazer uma hipótese *ad hoc* de compreender o texto como seu enunciador o compreendia, no interior dos limites do seu próprio quadro de compreensão, e apenas uma primeira etapa do trabalho. Se a análise parasse aí, tudo o que teríamos é uma falsa duplicação (...) não existe sentido em si, não existe sentido primeiro ou sentido último. O sentido é aquilo que responde a uma questão; aquilo que não responde a nenhuma questão é desprovido de sentido. (AMORIM, 2004, p. 191 e 193)

Como afirma Bakhtin (2001) não existe nem primeira e nem a última palavra, não existem limites para o contexto dialógico. Nem os sentidos dos textos produzidos no passado são acabados. Elas nunca podem ser estáveis, pois eles se transformam no diálogo com os

outros textos, fazendo reviver outras possibilidades de significação. Como expressa o filósofo em uma passagem notadamente poética

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão de forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão de grande tempo (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Além do inacabamento, outro elemento importante para a compreensão dialógica do sentido de um determinado texto-enunciado é o seu campo valorativo. Todo o enunciado é ideológico, pois tecem considerações sobre si mesmo, a realidade e do outro. Os enunciados buscam falar do certo, do errado, o melhor, o pior, do falso, do belo, do justo. O enunciado produz um campo axiológico. O “enunciado pretende a justiça, a veracidade, a beleza, a verdade (o enunciado figurado)” (BAKHTIN, 2011, pág. 329).

A compreensão do elemento valorativo de enunciado também não é influenciada e nem explicada apenas em função da língua, do sistema formal da linguagem. A dimensão valorativa do enunciado está inter-relacionadas como diferentes maneiras de lidar com a realidade, com o contexto sociohistórico real e concreto de comunicação, com a forma de resposta dos enunciados alheios e com visões de mundo.

Nesse sentido, a compreensão dialógica – responsiva – do sentidos de determinado texto-enunciado é valorativa. Locutor e destinatário (no contexto científico: pesquisador e pesquisado) produzem assertivas sobre si mesmos e sobre determinado objeto (tema); e no processo de interação verbal eles concordam, discordam, refutam, fazem ressalvas entre si. Na interação verbal, locutor e destinatário, produzem, através de enunciados, uma valoração (mesmo que contraditória) sobre si, os enunciados alheios, o mundo, o objeto, etc.

## 4.2 Os sentidos da pesquisa

Essa breve digressão acerca dos pressupostos metodológicos tem dois objetivos. O primeiro objetivo é demonstrar os pressupostos epistemológicos e teóricos que orientaram o processo de produção de dados no decorrer da pesquisa. Busca-se apresentar uma certa coerência lógica interna entre os pressupostos epistemológico e o referencial teórico adotado e os instrumentos de produção de dados e a construção das categorias analíticas. O segundo objetivo é mostrar que tentamos, ainda que de forma muito incipiente, construir uma proposta metodológica de “orientação bakhtiniana”, ou seja, que tentamos incorporar os conceitos de Bakhtin não somente na interpretação e no tratamento dos dados, mas também em sua produção.

Objetivamos, ao máximo, nos orientar pelo entendimento de Bakhtin acerca da importância, do papel ativo e dialógico, do Outro (sujeitos pesquisados) no campo das ciências humanas.

Não por acaso, buscamos não silenciar as vozes, a singularidade, a historicidade e a posição valorativa de cada pesquisado. No decorrer da pesquisa buscamos afastar a ideia que confere ao pesquisado um lugar privilegiado – de suposto saber – e joga os sujeitos da pesquisa em um terreno pantanoso do não-lugar, do não-saber. Entendemos, a priori, que a escuta (dialógica) das vozes do outro não é uma necessidade teórica a ser alcançada, ao contrário, a estabelecemos como condição necessária da pesquisa.

Do mesmo modo, partindo da compreensão de Bakhtin acerca da especificidade do objetivo e dos objetivos das ciências humanas, buscamos compreender de forma dialógica os sentidos das enunciações dos professores de filosofia em cada contexto específico. Como afirmado anteriormente, a compreensão dos sentidos de determinada enunciação é polifônica, envolve um movimento de inter-relação entre textos-enunciados dos diferentes sujeitos.

Partimos do pressuposto que não é possível compreender a posição (política, filosófica, pedagógica, etc.) dos professores de filosofia em relação ao texto filosófico nas salas de aula do Ensino Médio sem compreender o sentido dos enunciados (argumentações, declarações, artigos, etc.) dos respectivos professores em relação à temática.

E para compreender o sentido da postura pedagógica dos professores de filosofia em relação ao texto filosófico são necessários alguns movimentos. O primeiro movimento é procurar entender o universo valorativo (as concepções políticas, educacionais e filosóficas) de cada professor.

A construção do universo valorativo de cada professor de filosofia acontece num processo de inter-relações dialógicas com outros e vários universos valorativos. Essa relação é dialógica porque os professores *respondem* (concordam, criticam, fazem ressalvas, contra-argumentam, rejeitam, fazem ressalvas, discordam) diferentemente aos diversos universos axiológicos a que estão submetidos ao longo da existência.

Os professores de filosofia, em linhas gerais, dialogam com vários universos valorativos que acontecem: a) antes, durante e depois de sua formação universitária; b) ao longo de sua prática docente.

No processo de formação os professores *respondem* as diretrizes pedagógicas e filosóficas da instituição universitária, respondem aos professores e suas diferentes abordagens pedagógicas e interagem com os textos da tradição filosófica, com os textos escolhidos e os sugeridos pelos professores. Ou seja, é inegável a importância do período de formação acadêmica na construção singular dos universos valorativos de cada profissional.

No decorrer de sua prática docente os professores de filosofia estabelecem outras relações dialógicas. Agora eles também têm que responder às diretrizes das políticas públicas do MEC, aos órgãos e documentos oficiais, às normas e orientações particulares das respectivas secretarias de Educação de cada Estado, ao Projeto Político-Pedagógico e ao funcionamento de cada escola em particular, com os diferentes públicos de estudantes e toda a comunidade escolar. Os professores ainda podem responder às pesquisas e aos pesquisadores tidos como referência na área de pesquisa da Educação e do Ensino de Filosofia.

Portanto, num primeiro movimento é necessário compreender os sentidos que aparecem nos enunciados dos professores de filosofia sobre o seu posicionamento em relação ao uso do texto filosófico. E a compreensão do sentido se dá, como afirma Bakhtin, no jogo de inter-relações dialógicas entre os enunciados.

Em síntese, quando um determinado professor se posiciona de forma contrária ao uso do texto escrito pelos filósofos em sala de aula, usando uma argumentação x ou y, ele está



dialogando com *quem* e *como*? Está falando a partir e dialogando com uma determinada tradição e corrente filosófica, com um determinado texto ou autor da área de Ensino de Filosofia, com um professor em específico, com uma orientação dos documentos oficiais, das políticas públicas, da política de cada escola, com uma orientação de determinado livro didático?

Do mesmo modo é importante saber como é estabelecida essa *resposta*. Ao responder os diferentes textos, sujeitos e agentes da cena educacional, o professor o faz de que forma? Os professores estão concordando, aceitando em partes, rejeitando, rejeitando em partes, criticando, negando, etc.? Como é a resposta dos professores em relação a esses múltiplos textos.

O segundo movimento implica em compreender os sentidos dos posicionamentos dos professores de filosofia em um contexto de interação verbal historicamente situado, concreto.

Os enunciados somente fazem sentido em um determinado contexto social de comunicação. O contexto social de enunciação, com as diferentes posições sociais (de status, de poder, de igualdade, etc.) de locutor e destinatário mudam completamente a *forma* (gênero) e o que pode (conteúdo) ser dito e escrito.

Os professores, em geral, exercem sua função social participando de inúmeros contextos de enunciação. Na situação concreta da docência nas salas de aula, onde professores e alunos revezam na posição de locutor e destinatário. Nas reuniões pedagógicas, com a equipe docente e a pedagógica. Nas reuniões com os familiares e responsáveis pelos alunos. Pode, ainda, na figura de professor participar de congressos, palestras e cursos de formação. Enfim, os contextos sociais de enunciação que os professores participam são múltiplos e em cada um deles o professor assume posicionamentos diferentes. A forma e o conteúdo das enunciações dos professores só fazem sentido num determinado contexto social de interação.

É no ato concreto de ensinar (nas salas de aula), com as peculiaridades históricas, políticas e sociais de cada escola, com os diferentes perfis socioeconômicos e culturais dos alunos é que se pode compreender como os professores se posicionam (política e filosoficamente) em relação ao conteúdo ensinado.

Como mencionado anteriormente, nossa pesquisa busca compreender a posição (política, pedagógica e filosófica) dos professores de filosofia em relação ao uso e o conteúdo dos textos filosóficos no Ensino Médio. Para isso, é fundamental a identificação e elucidação da forma e com quais universos valorativos dialogam e quais são os seus contextos concretos de enunciação.

E como veremos adiante, a compreensão desses dois movimentos requer estratégias e usos de instrumentos metodológicos distintos, mas complementares.

### **4.3 Relato das Condições Iniciais da Pesquisa**

É necessário fazer algumas considerações antes de falarmos de forma específica das condições iniciais da pesquisa. Não podemos deixar de reafirmar que a mudança radical no projeto da dissertação, depois de já passados um ano no Programa de Pró-Graduação da Faculdade de Educação da UEMG, conferiu uma profunda peculiaridade na nossa dissertação.

Em função da decisão pessoal da mudança do projeto, dos prazos e exigências estipulados pelo Programa nos vimos compelidos a criar um novo projeto de forma simultânea à pesquisa de campo.

Inicialmente tínhamos como interesse investigar como os textos filosóficos eram utilizados pelos professores de filosofia do Ensino Médio. Contudo, essa proposição define apenas a natureza do tema da investigação, faltando ainda ao projeto de pesquisa uma construção e uma delimitação clara acerca do problema e do objeto de investigação.

Por mais temerário e incomum que possa parecer do ponto de vista de uma pesquisa que se pretende científica, a construção do objeto e do problema da pesquisa avançou em sua fase final. Apenas na fase de interpretação e análise dos dados e no processo de qualificação da dissertação que amadurecemos a construção do nosso problema de pesquisa.

Relembrando. O projeto começou da seguinte maneira: após várias reformulações e conversas com o orientador, submetemos um projeto embrionário ao Comitê de Ética da Pesquisa Científica da Faculdade de Educação da UEMG. No projeto buscamos ressaltar o

compromisso com valores como o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivamente acadêmicos dos dados. Após a aprovação do projeto iniciamos efetivamente o processo de pesquisa.

Esse projeto inicial tinha como intencionalidade de pesquisa muito incipiente: procurávamos entender em quais momentos (na preparação, avaliação, na sala de aula) e como o texto filosófico aparecia na prática docente dos professores de filosofia do Ensino Médio.

Prevíamos, neste projeto inicial, realizar a pesquisa com a participação seis professores das redes públicas e privada da região metropolitana de Belo Horizonte – MG.

Esses professores seriam escolhidos a partir de alguns critérios como: a) equiparação no número de docentes das redes públicas e privadas (três de cada rede); b) ter licenciatura na área de humanas; e c) ter no mínimo dois anos de experiência como docente da disciplina de filosofia.

Entretanto, essas condições foram revistas no decorrer do processo de pesquisa por motivos de diferentes naturezas. Não conseguimos, por exemplo, muita facilidade em fazer contatos e obter autorização para a realização da pesquisa de professores e de escolas da rede privada de ensino. De um contato inicial com seis escolas privadas, apenas uma autorizou a realização da pesquisa.

Já os professores e escolas da rede estadual se apresentaram mais acessíveis para a realização do trabalho. Fizemos contato com três professores e escolas e todas concordaram, prontamente, em participar.

Portanto, diminuimos o número de sujeitos participantes da pesquisa. Além das causas de ordem burocrática já mencionada, esse redimensionamento do número de professores diminuiu em função do “tempo pedagógico” de cada professor e escola.

Entre o contato inicial com os investigados, a autorização da escola e a realização dos procedimentos metodológicos se passaram, em alguns casos, mais de dois meses. Com um professor, por exemplo, demoramos mais de uma semana para a autorização da escola, dez dias para a realização da entrevista com o professor e somente depois de vinte e um dias, em função de feriados e recessos escolares, que realizamos o acompanhamento das aulas.

O projeto inicial previa a utilização da entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Primeiro realizaríamos a entrevista e depois definiríamos, em conjunto com os professores, em quais salas e séries/anos seriam realizadas as observações.

Nesse sentido, as condições preliminares da pesquisa (definição dos critérios dos sujeitos participantes, escolhas dos sujeitos, autorização das instituições escolares, definição dos instrumentos de pesquisa) sofreram ajustes em função de condições internas (definição de problema, objeto, aprimoramento do referencial teórico) e externas (realidade concreta de cada professor e instituição escolar) da pesquisa.

#### **4.4 Protoexperimento metodológico: uma autocrítica**

A participação nas reuniões e seminários realizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Linguagem da FaE-UEMG nos possibilitou o aprofundamento de reflexões importantíssimas sobre a produção científica em Educação.

De modo específico, uma questão/problema debatidas no interior do referido grupo de estudos exerceram grande ressonância nos desdobramentos pesquisa. A proposta de construir uma metodologia de pesquisa dialógica, que incorpore o papel ativo da voz dos outros (pesquisados) na produção dos dados nos atraiu profundamente.

Enfeitiçados e empolgados com a proposta do grupo, pensamos, em conjunto com orientador, em radicalizar a tese e construirmos uma proposta metodológica diferente. A ideia era constituir os professores investigados em um grupo de pesquisa e que os professores pudessem investigar e discutir sobre o problema da pesquisa. Os professores pesquisados seriam também pesquisadores, coautores da investigação.

Essa ideia logo foi abandonada, vimos que ainda falta um conjunto de instrumentos técnicos e teórico-conceituais que precisam ser reformulados e debatidos para pensar uma proposta de investigação com essa pretensão.

Como não seria viável pensar a metodologia nessa “radicalidade”, buscamos incorporar os princípios e conceitos bakhtinianos nos instrumentos “tradicionais” de produção de dados.

#### 4.5 Dupla entrevista

Seguindo esse direcionamento, elaboramos um roteiro de entrevista com perguntas flexíveis que contemplavam três objetivos. O primeiro era conhecer a biografia, a trajetória acadêmica e profissional de cada professor. O segundo consistia em conhecer as condições de trabalho, a realidade sociopolítica e pedagógica da instituição escolar dos entrevistados. E, por último, ter ciência das razões, justificativas e argumentos dos professores para o uso ou não do texto filosófico na sala de aula no Ensino Médio.

Ficamos na dúvida se as perguntas elaboradas seriam suficientemente abrangentes para ajudar na compreensão do nosso problema de pesquisa, que até então era compreender como e com quais sentidos/propósitos os professores de filosofia utilizavam os textos filosóficos em sala de aula no ensino secundário.

Por isso, decidimos realizar uma “entrevista-teste”, uma entrevista experimental, para avaliar se as perguntas estabelecidas ajudavam desvelar o problema estabelecido.

Essa experiência metodológica consistiu em uma dupla entrevista. A proposta foi realizar uma entrevista com um professor de filosofia e que também o entrevistado realizasse a entrevista com o pesquisador.

Embora pareça um pouco “frankensteiniano”, nossa aposta ao realizar tal experimento foi a de que o pesquisador vivenciando o lugar do “pesquisado” pudesse pensar o lugar e o sentido do texto filosófico em sua própria prática docente. E que a partir desses “dados” o pesquisador pudesse ter novos elementos para problematização da pesquisa.

Apostamos também que o professor, devidamente informado da intencionalidade e da proposta da investigação, poderia ajudar em vários aspectos como avaliar o roteiro das perguntas, debater os dados das entrevistas e clarear o debate acerca do nosso objeto de estudo.

Para a realização dessa entrevista convidamos um professor de filosofia, aluno do Programa de Pós-Graduação da UEMG e que também integra o mesmo grupo de estudos do pesquisador.

Optamos por convidado o professor Humberto Gessinger, aqui denominado de forma fictícia, por vários motivos. Além do conhecimento relativo da pesquisa, o professor também conhecia e dialogava com o referencial adotado.

Buscamos, de certa forma, relativizar as regras de poder existentes no processo de produção científica ao realizar a entrevista com um professor que estava nas mesmas condições que o pesquisador. E que as vozes tivessem em relativa condição de igualdade.

Antes da realização das entrevistas, enviamos o roteiro de perguntas para o professor Humberto Gessinger analisá-lo e fazer sugestões. Após definido o roteiro, realizamos as entrevistas no mesmo dia, nas dependências da FaE-UEMG. As entrevistas foram gravadas em audiovisual e o tempo de realização foi de aproximadamente três horas e vinte minutos.

Nessa etapa da pesquisa nosso objetivo principal era compreender o lugar (importância) e os sentidos dos uso do texto filosófico (escrito) na prática pedagógica dos docentes de filosofia do Ensino Médio. Talvez, por isso, naquele momento avaliamos apenas os aspectos positivos dessa experiência.

Após proceder com a análise das entrevistas elaborarmos algumas hipóteses e categorias que avaliamos pertinentes para compreender o nosso objeto de estudo.

As entrevistas mostraram que aspectos como a formação acadêmica, as condições sócio-históricas de cada instituição de ensino e o as concepções filosóficas, políticas e educacionais de cada professor seriam fundamentais para definir a importância o sentido do uso do texto filosófico em sala de aula.

Os “dados” que emergiam da dupla entrevista corroboravam esse entendimento. Por exemplo, primeiramente observamos uma gigantesca diferença nos estilos e nas propostas na formação acadêmica. O professor Humberto Gessinger se formou na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG em 2008, sua formação valorizou, sobretudo, a formação de pesquisadores. O professor Humberto relata que a leitura dos textos clássicos de filosofia (geralmente na língua oficial do filósofo) era utilizada e extremamente valorizada desde o início de sua formação.

Por sua vez, a formação deste narrador foi distinta. Estudei numa instituição católica do interior de Minas Gerais. A instituição estava voltada, exclusivamente, para a

formação de quadros eclesiásticos para a Igreja Católica e para a formação de docentes para o ensino secundário. O curso era bem dividido entre disciplinas voltadas para a filosofia e as disciplinas pedagógicas. E a formação aconteceu principalmente através da leitura de manuais e livros de história da filosofia. No decorrer da minha formação o texto filosófico foi utilizado em raríssimos momentos.

No que diz respeito à trajetória profissional e a realidade concreta de cada escola constamos várias semelhanças. O professor Humberto Gessinger e eu construímos nossa trajetória profissional apenas na rede privada de ensino. Ambos vivenciamos situações como o excesso de carga horária trabalhada, exigências desmedidas com resultados em programas vestibulares e avaliações sistêmicas e limitação da autonomia do trabalho pedagógico.

Identificamos uma única diferença em nossas condições de trabalho. Humberto Gessinger relata que ele tem total liberdade pedagógica para definir o plano curricular, metodologia de ensino e avaliação. De outro modo, eu não encontrei uma instituição que me proporcionasse um grau maior de liberdade pedagógica, pois existia, nas instituições a figura do professor-referência. E é este professor que estabelece as diretrizes curriculares, metodológicas e avaliativas da disciplina.

As condições concretas da escola do prof. Humberto Gessinger o possibilita trabalhar diretamente com os textos dos filósofos na sala de aula. O professor relata que a leitura dos textos clássicos é constante e muito importante em sua prática docente. Já o meu contexto escolar impunha restrições ao uso dos textos filosóficos, pois os “professores de referência” privilegiavam os livros didáticos e manuais de história da filosofia. Por isso utilizava os textos filosóficos em atividades complementares, em provas e nos ambientes virtuais.

Em relação à importância das concepções ideológicas (políticas, pedagógicas e filosóficas) identificamos que as concepções filosóficas, a adesão (implícita ou declarada) a uma determinada corrente filosófica era determinante para situar com quais objetivos e sentidos o texto filosófico era utilizado em aula.

O professor Humberto Gessinger afirma que a leitura dos filósofos modernos (em especial Kant e Hume) e a tradição da filosofia analítica exerceu grande influência na sua formação e no seu modo de pensar a filosofia e seu ensino. Para o Gessinger o ensino da filosofia o ensino de filosofia, quando no processo de leitura dos textos filosóficos, deve ser

voltado para formação de competências “técnicas” de leitura, para que o aluno possa depurar os conceitos filosóficos e compreender o encadeamento lógico e argumentativo dos filósofos.

Observamos que os sentidos e os objetivos do uso do texto filosófico era distinto. Minha formação foi construída através da leitura de pensadores que de alguma maneira tematizaram a questão da “existência”, como Freud, Nietzsche, Camus, Sartre e Epicuro. Por isso, quando utilizava o texto filosófico em sala de aula não tinha como objetivo e nem era tão importante a leitura mais “técnica” e rigorosa do texto do filósofo. Minha intenção era a de que o texto filosófico tivesse alguma ressonância na vida, em sua existência concreta. Que o texto fosse uma potência criativa nas vidas dos alunos, que eles pudessem recriar novos modos de existir. Inclusive, no decorrer da entrevista, brinquei afirmado que alimentava o desejo que os alunos fechassem os livros e fossem viver.

Aprofundando e refinando os “dados” dessa experiência chegamos a estabelecer algumas categorias de análise que balizariam as entrevistas posteriores. Essas categorias seriam: a experiência de leitura, situação concreta de enunciação e projeto discursivo.

Debruçando sobre os dados da nossa formação fizemos a seguinte reflexão: os alunos, antes mesmos de entrar na graduação em filosofia e no decorrer dela, fazem leituras de textos que se constituem como verdadeiras “experiências”. E essas “experiências de leitura” seriam fulcrais na constituição na formação integral desses sujeitos. Essas leituras seriam estruturantes, pois organizariam a formação de valores, a visão de si mesmo, do outro e do mundo.

Essa percepção de que a experiência de leitura desempenha um papel fundamental na formação universitária do professor de filosofia foi corroborada com os dados das entrevistas. Humberto Gessinger destaca que textos como “O Que é o Esclarecimento?”, de Kant, que era bastante utilizado na sua prática docente, já tinha sido objeto de leitura antes mesmo de entrar na graduação em filosofia. Do mesmo modo, utilizei textos (como *Carta à Felicidade* de Epicuro, *Existencialismo é Humanismo*, de Sartre) em minha prática docente que me acompanhava antes e depois da graduação em filosofia. Por isso acreditamos, em um primeiro momento, que a “experiência de leitura” dos professores de filosofia tinham grande importância para a transmissão, o ensino da filosofia.

A segunda categoria, situação concreta de enunciação, foi criada a partir do conceito de dialogismo em Bakhtin (2010a, 2010b, 2011). Essa categoria busca compreender



a situação histórica e concreta de cada instituição de ensino. Como o texto filosófico não é uma abstração deslocada dos contextos concretos de comunicação social, não poderíamos deixar de entender quais as influências da escola no uso do texto filosófico por parte do professor.

E quando dizemos “a escola”, devemos pensá-la na sua especificidade. O público escolar que ela atende, a relação pedagógica da direção com os professores, a organização pedagógica, o grau de relacionamento com as políticas educacionais, a rede pública ou privada, o grau de autonomia pedagógica concedida ao professor, entre outros. Cada escola tem um contexto político e pedagógico único, que lhe confere singularidade.

A terceira categoria – projeto discursivo – foi pensada para explicar as intencionalidades, os sentidos que os professores de filosofia conferem ao uso do texto filosófico no EM. A partir das entrevistas fundamos o pressuposto de que as concepções filosóficas, pedagógicas e políticas do professor interferiam diretamente nos objetivos do uso do texto filosófico em sala. Acreditávamos, inclusive, que a orientação filosófica do professor tinha grande incidência na escolha do texto filosófico utilizado em sala.

Entretanto, conforme fomos avançando na delimitação do objeto de estudo e nas leituras do referencial teórico promovemos uma revisão das categorias de análise. E aqui, brevemente, podemos fazer uma autocrítica da nossa experiência metodológica.

Por um véis ela foi positiva, pois permitiu que este narrador experimentasse a condição de pesquisado. Essa condição me permitiu fazer reflexões de ordens metodológicas, sobre o objeto da pesquisa e teórica. Por exemplo, na situação de “entrevistado” pude refletir sobre as melhores formas de condução da entrevista, da elaboração das perguntas, sobre a dinâmica entrevistador e entrevistado.

Um evento nesse experiência me marcou profundamente. Ao ser entrevistado foi percebendo que as leituras que tinha feito dos filósofos existencialistas marcaram profundamente minha trajetória acadêmica e como docente. Até então, conscientemente, acreditava ter superado essas leituras no decorrer da minha formação. Não tinha noção do quanto elas foram importantes para mim. Foi apenas na situação de diálogo entrevistador-entrevistado que foi tomando consciência dessa informação.

Portanto, as inter-relações entre entrevistado-entrevistador interferem diretamente no quanto as informações relatadas pelo entrevistado pode ajudar na reflexão sobre o problema estudado. O entrevistado, muitas vezes, como aconteceu no meu caso, constrói a resposta na pergunta no exato momento da entrevista. Visto que talvez a questão do entrevistador nunca foi um problema de fato para ele, ou que o entrevistador nunca parou o tenha dito oportunidades de pensar sobre o assunto.

Nesse sentido, experimentar essa condição me permitiu pensar a entrevista não como algo mecânico, mas como eventicidade. É no ato da entrevista que os “dados” e os sentidos são construídos no processo de interação dialógica pesquisado-pesquisador.

Outro aspecto positivo da entrevista foi ter mostrado que o entrevistador-pesquisado pode dialogar com o pesquisador. Os sujeitos da pesquisa podem dialogar diretamente com os problemas da nossa pesquisa, com as nossas interpretações sobre as informações levantadas pelos pesquisados, etc. O outro (pesquisado) pode muito mais que oferecer os dados à pesquisa, ele pode contribuir no seu desvelamento. Esse princípio foi tão fundamental, que tentamos incorporá-lo em todas as entrevistas, sempre buscamos discutir com os entrevistados as nossas interpretações, deixamos que eles fizessem perguntas e sugerissem hipóteses.

Se por um lado a experiência foi positiva para pensarmos as questões ligadas a parte mais metodológica da pesquisa, por outro, ela impôs mais dificuldades à dimensão mais analítica e teórica da pesquisa.

Essas dificuldades foram resultados, em grande parte, da dimensão “especular” da relação entre Humberto Gessinger e o pesquisador. O fato de se conhecerem, de frequentarem o mesmo Programa de Pós-Graduação, o mesmo Núcleo de Pesquisas, de terem opiniões políticas similares pode ter favorecido uma relação profundamente narcísica entre nós. E a relação “especular”, garantida pelo status de “igualdade” entre os sujeitos, pode ter favorecido uma situação que as perguntas eram respondidas em função do ideal que tínhamos um do outro e do ideal de eu que gostaríamos que o outro mantenha sobre nós.

Estamos cientes, agora, que essa relação especular acabou dificultando a delimitação do problema da pesquisa e impôs limitações nas possibilidades interpretativas e analíticas dos “dados”.

Chega ser irônico, mas as primeiras análises das entrevistas nos levou a acreditar piamente que as posições do Humberto Gessinger e a minha eram extremamente diferentes. Acreditamos que a importância e o sentido do uso do texto filosófico na prática dele e na minha eram extremamente diferentes. Arriscando a formulação de um aforismo: a suposta condição de igualdade dos sujeitos da pesquisa criou um simulacro de diferença e esconde toda a convergência efetiva.

O fato de termos ressaltados as supostas diferenças entre a importância o sentidos do uso do texto filosófico na prática pedagógica de Humberto Gessinger a na minha, provou ruídos nas categorias de análise elencadas acima. E que conseqüentemente acabou limitando nossas possibilidades de delimitarmos nossa pergunta de pesquisa.

Por isso, após o diálogo com os membros da banca de qualificação da dissertação, com a realização de outras entrevistas e com o aprofundamento do referencial teórico resolvemos rever e reavaliar a categorização de análise elencada acima.

Novos dados – obtidos com outros sujeitos – nos fizeram excluir a categoria de “experiência de leitura”. Vimos que as leituras mais marcantes que os professores fizeram no decorrer de sua formação não desempenham papel determinante na importância e sentido do texto filosófico na prática docente. Encontramos, diferentemente de Humberto Gessinger e eu, professores que nunca utilizaram na sua carreira docente os textos que mais influenciaram sua formação. Do mesmo, que encontramos professores que utilizam textos em sala aos quais não tiveram nenhuma “experiência” de leitura de decorrer de sua formação.

Foi necessário abandonar a premissa “determinista” de que as experiências de leituras eram fundamentais para revelar a importância e o sentido dos textos filosóficos na prática docente. Se essa categoria se mostrou útil para analisar nosso experimento metodológico, o mesmo não ocorreu nas entrevistas posteriores.

Já a categoria de condições concretas de enunciação se mostrou bastante eficiente. De fato observamos, nos sujeitos entrevistados posteriormente, que o contexto escolar exerce grande influência na importância e no sentido do texto filosófico. Contudo, quando formulamos essa categoria estávamos pensando a dimensão mais macro – a “grande política” – das políticas educacionais, da organização político pedagógico de cada instituição escolar. Contudo, o que observamos nos dados posteriores é que a contexto concreto de enunciação pode também é micro. Vimos em algumas situações o uso ou não do texto filosófico ser

definido em função da fala de colega de profissão, de uma turma, de um evento escolar e até de um aluno em particular.

As novas conclusões que íamos chegando nos levou a um longo período de hibernação causado por um “estado de dúvida”. Tínhamos ciência de que não poderíamos prescindir de analisar a etapa da formação acadêmica dos professores para compreender o nosso problema de investigação, também vimos que não fazia sentido compreender e reduzir a formação acadêmica à experiência de leitura dos docentes. E concluímos, seguindo o mesmo raciocínio, que não poderíamos negligenciar a importância das instituições escolares, sem, contudo, reduzir a análise aos aspectos macro e institucionais de cada escola.

## **4.6 Instrumentos de Pesquisa**

Recorremos, no decorrer do processo de investigação, a três instrumentos de produção de dados: a entrevista semiestruturada e a observação sistemática.

### **4.6.1 Entrevistas**

As especificidades do tema e dos objetivos da nossa investigação nos impuseram buscar um conjunto enorme e diversificado de informações acerca da história, das condições de trabalho e das opiniões e valores dos professores investigados. Esse é um imperativo que já se encontrava presente nas primeiras elaborações do projeto de dissertação.

Diante desse imperativo, uma das primeiras decisões metodológicas da nossa dissertação foi escolher um instrumento de pesquisa dentre as inúmeras alternativas possíveis. Os diferentes tipos de entrevista e de questionários se apresentam com alternativas plausíveis para obtermos informações e “dados” importantes dos professores.

Para dimensionar esse “dados” optamos pela entrevista semiestruturada no lugar de outros instrumentos, como, por exemplo, os questionários. Essa opção foi importante por ser necessário conhecer as opiniões e valores dos professores em profundidade e com riqueza maior de detalhes, o que dificilmente seria possível com a aplicação de questionário.

De certa forma, a historicidade da nossa pesquisa corrobora com a assertiva de Flick (2009, p. 143) de que a entrevista semiestruturada está sendo cada vez mais utilizada pela comunidade acadêmica. E que a escolha desta técnica de entrevista está associada à expectativa de que ela pode fornecer mais elementos dos “pontos de vistas” do pesquisados do que outros instrumentos de pesquisa, como o questionário.

Para Flick (2009, p. 149) a entrevista semiestruturada é muito importante para determinados tipos de pesquisa, pois permite conhecer e reconstruir os elementos subjetivos de cada entrevistado. Segundo o autor,

O termo “teoria subjetiva” refere-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico estudado. Por exemplo, as pessoas têm uma teoria subjetiva a respeito do câncer – o que é o câncer, por que elas acham que as pessoas desenvolvem o câncer, quais os diferentes tipos de câncer, quais as possíveis consequência do câncer, como deve ser tratado, e assim por diante.

Esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responder uma pergunta aberta, sendo essa complementadas por suposições implícitas. (FLICK, 2009, P.149)

Para compreender as respostas dos entrevistados o pesquisador deve-se amparar por recursos metodológicos sólidos. Por isso, “são feitas perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses. Estas são voltadas para a literatura científica sobre o tópico, ou baseiam nas suposições teóricas do pesquisador.” (FLICK, 2009, p. 149).

Essa ideia é compartilhada por Triviños (1987, p. 146) que afirma que as perguntas das entrevistas semiestruturas estão relacionadas com as teorias e hipóteses adotadas pelo pesquisador. E as respostas dos entrevistados são direcionadas para confirmar, refutar e na recriação das hipóteses de investigação.

Manzini (1990/1991, p. 154) confere um grau maior de abertura e liberdade às entrevistas semiestruturadas, pois as perguntas são elaboradas a partir de um roteiro geral (a partir do tema de investigação) e de outras adaptáveis às circunstâncias de cada entrevistado. Essa característica possibilita que os entrevistados ofereçam informações totalmente novas, inesperadas.

Portanto, a escolha da entrevista semiestruturada deveu-se, principalmente, por ela possibilitar conhecer de maneira mais efetiva e profunda o “universo valorativo” singular de cada professor pesquisado.

Brandão (2002) ressalta a importância das categorias – expressões e conceitos-síntese que permitem articular um conjunto de informações e dados similares – para a elaboração do roteiro e análise das entrevistas.

Assim, na definição das partes do questionário ou roteiro de entrevistas, as categorias permitem estabelecer uma coerência entre as partes através da articulação de informações ou “tomadas” da cena cotidiana através das representações sociais. (BRANDÃO, 2002, p.39)

Partido desse preceito metodológico, confeccionamos o roteiro – o mesmo que foi “testado” na entrevista com o prof. Humberto Gessinger – através de grupos de perguntas com características similares.

O primeiro grupo de perguntas foi categorizado como “experiências de leituras e formação”. E as perguntas eram direcionadas para conhecer e compreender como as diversas experiências (estágio, aulas, iniciação científica, participações em congressos, entre outros) da formação acadêmica dos professores contribuíram na posição do professor em relação ao texto filosófico no Ensino Médio.

A segunda categoria, condições concretas de enunciação, objetivou conhecer as práticas pedagógicas dos professores (currículo, métodos de ensino, avaliação, etc.) e a singularidade histórico-político-social de cada instituição escolar.

Já na última categoria – projeto de discurso – procuramos compreender mais do mundo valorativo dos professores de filosofia. As perguntas procuraram as opiniões e argumentos dos professores acerca uso do texto no Ensino Médio.

Conforme mencionado anteriormente, essa categorização foi supervalorizada a partir da entrevista com o prof. Humberto Gessinger. Supúnhamos inicialmente que mais que simples categorias de roteiro de entrevistas, essa categorização constituía como conceitos interpretativos do nosso problema de investigação. Contudo, com o aprofundamento do

referencial teórico e o surgimento de novos dados empíricos, essa categorização perdeu importância. Em função disso, realizamos as entrevistas a partir de uma categorização mais simples e geral. Optamos em agrupar as entrevistas a partir de características gerais como: formação acadêmica, condições de trabalho, características da escola, práticas pedagógicas e opiniões sobre o texto filosófico no ensino médio.

Recorremos, para a análise das entrevistas, ao conceito de Bakhtin (2009) de dialogismo e a noção de *responsividade*. Esse conceito, que exploraremos mais detalhadamente adiante, nos possibilita verificar como e com quais vozes os professores de filosofia dialogam para construir uma posição em relação ao texto filosófico no Ensino Médio.

A noção de responsividade pode ser aplicada a quaisquer categorias do roteiro da entrevista. A partir deste conceito posso identificar como (discordando, concordando, fazendo ressalvas, criticando, negando, etc.) e quais vozes (um característica genérica do curso, uma leitura importante da graduação, uma situação do estágio, um ou vários professores, colegas, etc.) foram importantes para construção da posição do professor em relação ao texto filosófico no EM. O mesmo é aplicável à categoria da especificidade da escola dos professores. Quem na escola são os interlocutores dos professores de filosofia que são importantes para que eles construam uma posição em relação ao texto filosófico no contexto da escola secundária.

Ressalta-se que o dialogismo é uma marca da dimensão social da linguagem. Toda situação social é marcada por uma relação dialógica. Logo, a entrevista científica – como um gênero discursivo – possui uma imanência histórico-social. Na entrevista acadêmica, geralmente, existem algumas regras de relacionamento entre entrevistador-entrevistado que são convencionadas no interior de uma comunidade científica. Do mesmo modo, no contexto da entrevista, existe determinada “política” que define o uso ou não de determinados signos. Em síntese, como qualquer outra situação de comunicação social, existem regras, hierarquias, modos de produção da verdade que perpassam a entrevista científica.

Portanto, na nossa pesquisa, o conceito de dialogismo é mais que simplesmente uma ferramenta teórico-conceitual para analisar o conteúdo das entrevistas. O próprio ato de entrevistar é dialógico. Sem esse entendimento, a compreensão da importância da entrevista fica empobrecida.

A entrevista constitui, em nossa dissertação, uma etapa bastante singular, pois foi o momento que pesquisador-pesquisado se engajaram num determinado objetivo de investigação. E é na entrevista que as relações dialógicas entre pesquisador-pesquisador foram presentificadas. A entrevista é uma “cena” constituída exclusivamente pela figura do pesquisador e do pesquisado. No nosso caso, foi um momento da pesquisa que não existia a figura de outros interlocutores, como os alunos. E nessa relação dialógica que pesquisador-pesquisado podem se revelar, se esconder, discutir, expor pensamentos, discordar e se engajar num determinado objeto.

Direcionamos os esforços para construir uma relação dialógica de caráter polifônico. Tentamos engajar os sujeitos investigados no problema da nossa pesquisa, buscamos que eles fizessem afirmações, construíssem hipóteses e dúvidas acerca da temática do texto filosófico. E ao fazer isso, buscamos incorporar suas enunciações de forma isonômica. Por isso, em vários momentos da entrevista buscamos dialogar com os entrevistados sobre nossas hipóteses interpretativas. Em vários momentos eles confirmaram, ampliaram, negaram, relativizaram as interpretações que fazíamos acerca de determinado dado.

Entendemos que a entrevista polifônica é aquela que ressalta a caráter dialógico da relação entrevistador-entrevistado, sem privilegiar uma voz. Antes, é uma relação que não procurar mascarar o tensionamento entre as vozes. Uma entrevista polifônica pesquisador e pesquisado falam sobre um determinado objeto sem que uma das vozes seja subsumida, silenciada.

A pesquisa tem uma imanência e uma lógica temporal bastante singular. A entrevista, dentro da nossa temporalidade de investigação, constituiu como o ato inaugural da nossa investigação. Por isso, achamos importante que a entrevista fosse realizada com os professores antes da observação em sala e da análise dos documentos. Esse procedimento procurou evitar o que Humberto Eco (1993) chama de “superinterpretação”.

#### **4.6.2 Observação em sala**



No decorrer da pesquisa avaliamos como é necessário a observação, *in loco*, da prática pedagógica dos professores integrantes da pesquisa. Partimos do pressuposto de que a observação poderia revelar informações que inicialmente poderiam ser ignorados (conscientemente ou não) nas falas dos professores. Portanto, um dos objetivos é que a observação pudesse complementar de forma dialética os dados da entrevista.

A observação também teve como objetivo conhecer minimamente a interação social entre os alunos e os professores. O aluno é, portanto, na situação concreta da sala de aula o interlocutor privilegiado dos professores de filosofia. Nesse sentido, pensamos que a observação seria um instrumento que poderia informar acerca da complexidade da interação social entre alunos e professores.

*Os alunos e o modo de interação social entre os professores e alunos contribuem de alguma maneira para os professores construírem uma posição político epistemológica em relação ao texto filosófico no contexto do ensino médio?*. Eis a pergunta que orientou todo o nosso olhar no processo de investigação.

Para a observação em sala recorremos ao que Flick (2009, p. 203) denomina de observação de tipo não participante. Nesse modelo de investigação o pesquisador “abstém-se das intervenções do campo”, ou seja, o pesquisador evita ao máximo interferir no curso dos eventos observados.

Flick (2009) afirma que a observação não participante pode ser sistemática e não-sistemática. A observação sistemática segue um roteiro e um esquema padronizado de observação e a não-sistemática permanece aberta e flexível aos eventos investigados. Em nossa investigação optamos pela observação não-sistemática, justamente por não termos um roteiro rígido de observação a seguir.

Em nosso roteiro de observação previa duas questões: recursos didáticos-metodológicos utilizados pelos professores e a interação verbal entre professores, alunos e o conteúdo estudado. Buscamos, através de um roteiro mínimo, permanecer abertos para outras questões que surgissem no decorrer dos eventos.

As observações em sala foram realizadas, cronologicamente, depois das entrevistas. Elas foram o segundo contato com os professores investigados. Essa opção justifica-se por entendermos que seria preciso, primeiramente, conhecer o universo valorativo

e dialógico dos professores para poder contextualizar as opções teórico-metodológicas e a relação dos professores com os alunos.

Ressaltamos que modificamos nossa proposta inicial em relação às observações em sala. No rascunho inicial do projeto de pesquisa propusemos acompanhar as aulas do professor no decorrer do ensino de um determinado conteúdo programático (da preparação das aulas, da explicação do tema à avaliação do professor). Nessa proposta, o número de aulas observadas variaria de acordo de acordo com cada professor, com o tempo empregado na introdução, explicação e avaliação de determinado tema.

Questões de ordem prática e operacional da pesquisa nos fizeram reavaliar essa opção. A carga horária da disciplina de filosofia, que na rede estadual de Minas Gerais é de uma hora/aula por semana, provoca muitas implicações na organização e na gestão do “tempo pedagógico” do professor. Na rede estadual encontramos uma situação que um professor explicou um determinado conteúdo na primeira semana de maio e só foi ter contato novamente com os alunos na segunda semana de junho, pois nesse intervalo de tempo ocorreu feriados, aplicação de provas bimestrais e outros eventos programados pela escola. Essa situação do calendário acabou modificando o planejamento do professor, que se viu obrigado a transmitir e avaliar duas unidades temáticas em apenas 1 hora/aula de aproximadamente 30 minutos.

Observamos, portanto, que não poderíamos utilizar como critério a observação o tempo do ensino de uma determinada unidade temática, pois ela seria muito variável ao calendário escolar. Além disso, não seria interessante prolongar por muito tempo a presença de um “estranho” na cena pedagógica da sala aula, pois poderíamos comprometer de alguma modo o trabalho do professor.

Procuramos relativizar o critério de unidade temática com a proposta de observar os professores investigados em diferentes turmas e anos/séries do Ensino Médio. Essa proposta também não se concretizou na observação isolada de um professor, mas o conjunto de observações do grupo heterogêneo permitiu visualizarmos a prática pedagógica dos professores com públicos escolares distintos, nas três séries do ensino médio, com alunos da rede privada e da pública, com alunos regulares e alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No total foram observadas nove aulas distribuídas entre os quatro professores investigados. As observações foram gravadas em equipamento eletrônico de áudio e transcritas de acordo com a normatização científica.

## CAPÍTULO 4

### 5 A POSIÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO USO DO “TEXTO CLÁSSICO”

Neste capítulo será desenvolvida a discussão e o aprofundamento do nosso problema de investigação a partir da análise do material (“dados”) produzido na pesquisa de campo com os professores investigados.

Antes de explicitar o problema-título desta parte da nossa análise julgamos importante dois esclarecimentos. Primeiro, não estamos advogando uma tese didático-metodológica, ou seja, não partimos do pressuposto de que o recurso ao “texto clássico” da tradição filosófica seja o método ou o modo mais correto e acertado de trabalhar o Ensino da Filosofia no EM. Como discutido no capítulo anterior, julgamos que encontramos elementos (teóricos e empíricos) suficientes para questionar essa perspectiva, pois a noção de texto filosófico é muito mais ampla que a noção de “texto clássico”.

Segundo, não estamos partindo do pressuposto de que os professores se posicionam de forma binária – usar ou não usar – e excludente em relação ao uso do “texto clássico” nas aulas do EM. Não se trata, simplesmente, de uma adesão a uma “corrente didática” fruto de uma preferência ideológica ou pessoal. Os professores podem se posicionar de inúmeras outras formas. Eles podem utilizar o “texto clássico”, mas fazendo algumas ressalvas, adaptações, etc. Eles podem fazer uma “análise de contexto” do ensino para utilizar ou não o “texto clássico”. Enfim, o que estamos tentando evidenciar é que não entendemos as posições dos professores dentro de uma lógica binária e excludente.

Voltando a pergunta principal, o que buscamos compreender é como os professores constroem seus posicionamentos em relação ao uso do “texto clássico” como recurso didático-metodológico no EM. Para isso, analisaremos os “dados” produzidos na pesquisa de campo, sobretudo nas entrevistas.

Para a análise das entrevistas, recorreremos, do ponto de vista teórico, a categoria bakhtiniana de “responsividade”. Essa categoria é fundamental para nossa análise, pois nos

permite pensar que a posição dos professores é construída como uma resposta a diferentes atores e vozes (política, professores, alunos, comunidade escolar, direção, coordenação pedagógica, etc.) e vozes (políticas públicas, documentos oficiais, discurso do campo pedagógico, entre outros).

### **5.1 Prof. Montag: o diálogo como proposta de ensino**

O professor Montag foi o primeiro personagem de nossa pesquisa de campo. Formado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1990, Montag relata, ao longo da entrevista, que sua formação acadêmica foi orientada pelos estudos da obra e do pensamento de Karl Marx e que essa característica do curso o influenciou na sua prática docente.

O percurso profissional do professor é bastante singular. Montag tem vinte e três anos de experiência docente, tendo iniciado sua trajetória profissional lecionando a disciplina de Ensino Religioso numa escola privada da região metropolitana de Belo Horizonte – MG. Segundo seu relato, a experiência de lecionar a disciplina de Ensino Religioso foi bastante significativa, pois procurava criar estratégias para problematizar questões fulcrais para as religiões, superando assim um ensino meramente “catequético”. Em 2007 acabou transferindo-se para outra escola privada da região, passando a lecionar as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos dois primeiros anos do Ensino Médio. O prof. Montag também tem uma ampla experiência na produção de material didático. Ele é autor de coletâneas e livros didáticos na disciplina de Sociologia. Seus livros são adotadas em muitas escolas da região e conta com a editoria e distribuição de uma grande empresa da área educacional.

A escola que o professor trabalha oferece o curso regular do Ensino Médio e diversos cursos técnicos na área de administração e comércio. Observa-se, a partir do website da escola e da entrevista com o professor, que ela é voltada para a formação de jovens empreendedores e tem como público escolar os filhos dos setores das classes médias e altas da região. Pelo relato do professor, a coordenação pedagógica da escola não interfere diretamente no conteúdo curricular. Porém, o professor tem que “negociar” com a gestão escolar aspectos das estratégias e metodologias avaliativas.

O prof. Montag tem uma clara preferência por aulas dialogadas, o debate é a principal estratégia metodológica utilizada. Observamos, nas aulas que o acompanhamos, que ele sempre busca estimular que os alunos expressem suas opiniões sobre a temática da aula. Observamos também, que o professor faz poucas intervenções expositivas e anotações no quadro. *“É...eu gosto de provocar discussão. Então, geralmente eu trago toda a temática que a gente vai trabalhar...assim, eu trago um texto, esse texto tem que provocar discussão”*.

Esse professor se utiliza de vários argumentos para justificar sua preferência por aulas dialogadas e debates. Ele questiona, por exemplo, um certo entendimento dos objetivos do Ensino da filosofia no EM. Para o professor, alguns programas e livros didáticos têm uma forte tendência a “especialização” e apresentam uma linguagem de difícil entendimento para os alunos. Montag também argumenta que o tempo – 1 Hora/Aula por semana – é um fator que deve ser levado em consideração nas escolhas pedagógicas do professor.

*(...) eu tenho uma crítica a vários programas e a livros de filosofia e sociologia, que eu acho que a pessoa não entendeu uma coisa: ensino médio não é para formar sociólogo, nem pra formar filósofo. E tem livros que é de uma densidade que o menino tem que sair filósofo e outra coisa, é uma aula por semana.*

Na entrevista com o Prof. Montag, percebemos que sua preferência por aulas dialogadas e debates em detrimento de “textos clássicos” e livros didáticos é influenciada pelo entendimento dos objetivos da disciplina no EM. Em vários momentos o professor afirma que a filosofia deve promover formas de pensamento diferentes das outras disciplinas. Para ele, a filosofia deve ampliar e aprofundar a “leitura de mundo” dos alunos.

*a ideia de filosofia e sociologia é despertar um pensar diferente das outras disciplinas que já estão aí no mercado, é...e jamais tentar fazer o aluno ser um filósofo, ser um sociólogo, é contribuir para que o menino tenha uma leitura de mundo mais aprofundada com as características que eu acho que a filosofia e a sociologia permitem, né?*

Partindo desse entendimento – de que a disciplina não pode ser “especializada”, de que os textos não devem apresentar uma linguagem densa e de que o objetivo da disciplina é ampliar a visão de mundo do aluno – é que o Prof. Montag constrói uma posição mais favorável ao debate e as aulas dialogadas.

Nas aulas do professor Montag o texto é o suporte para os debates que ocorrem na sala de aula. E o texto, que “às vezes o texto é um filme”, pode ser um capítulo de um livro, um texto extraído da internet, um acontecimento social relevante (como as manifestações da chamada “Jornada de Junho”), entre outros. O texto é o suporte e elemento desencadeador da discussão.

O prof. Montag não utiliza um livro didático específico. Ele relata que toma a decisão, em conjunto com a direção da escola, de usar o romance como recurso didático, adotando, desse modo o livro *O Mundo de Sofia* de Jostein Gaarder. Esse livro é a referência para o professor e os alunos nos dois primeiros anos do Ensino Médio, sendo dividido em partes e discutidos ao longo desses anos letivos.

O debate acerca do livro inicia-se a partir da contextualização que o autor do livro faz do pensamento dos grandes filósofos da tradição. O debate gira em torno da concordância e discordância dos alunos sobre o pensamento desses autores, da contextualização do pensamento dos filósofos com problemas do mundo contemporâneo e da confrontação entre autores.

Até aqui, poderíamos afirmar que o prof. Montag, pelas questões destacadas acima, prefere trabalhar diversos tipos de textos como suporte ao debate em sala à utilizar o “texto clássico”. Entretanto, no decorrer da pesquisa de campo ocorreu um evento que permitiu ampliar o nosso horizonte de investigação.

No primeiro encontro com o prof. Montag fomos informados de que ele já havia se decidido por utilizar “textos clássicos” na sala de aula. E que seria a primeira vez que ele empregaria esse tipo de texto no EM. Os “textos clássicos” escolhidos para trabalhar em sala foram: *O Mito da Caverna*, de Platão e um excerto da *Metafísica*, de Aristóteles.

Na ocasião, tivemos a oportunidade de acompanhar as duas primeiras aulas no primeiro ano do Ensino Médio, onde foi trabalhado *O Mito da Caverna*. Nessa aula, os alunos fizeram a leitura coletiva do texto e, posteriormente, fizeram uma discussão.

Esse evento nos permitiu compreender, de forma mais ampla, como o professor constrói uma certa posição em relação ao uso do texto clássico como recurso metodológico no EM. A partir dessa eventualidade pudemos perceber que o professor constrói sua posição a partir da interação com diferentes sujeitos e vozes. Foi possível identificar alguns interlocutores e seus respectivos posicionamentos (políticos, pedagógicos, filosóficos) e qual a resposta do professor a esses interlocutores.

No caso em questão foi possível identificar quatro interlocutores principais, que influenciaram na decisão do prof. Montag de utilizar os “textos clássicos”. Do ponto de vista micro, foi possível perceber que Montag teve dois interlocutores específicos: o colega professor de filosofia do terceiro ano e uma aluna do primeiro ano.

Quando menciona a decisão de usar “textos clássicos” em sala de aula, o Prof. Montag reafirma que foi uma decisão colegiada,

*(...) só que nós combinamos, eu com o outro professor, de que...pegar mais uns textos, aí sim de Platão e Aristóteles, nós vamos trabalhar agora, nessa etapa, dois textos: O mito da Caverna e um texto da Metafísica do Aristóteles sobre a justiça. Pra aprofundar um pouquinho mais...aí, no segundo ano, completa o livro O Mundo de Sofia. Se eu não conseguir terminar, o professor do terceiro ano termina.*

*Esse vai ser o primeiro ano que nós vamos fazer o uso do texto, porque até então tava sendo direito o Livro o Mundo de Sofia.*

Por não enfatizarmos esse ponto na entrevista, não temos acesso ao relato do conteúdo das reuniões e conversas entre o Prof. Montag e o colega professor do terceiro ano. Não sabemos qual a visão, os argumentos do colega do prof. Montag sobre o uso do “texto clássico” como recurso metodológico no EM. Entretanto, o fato do prof. Montag enfatizar a decisão colegiada e mencionar o colega de profissão, mostra que o mesmo participou de forma efetiva como interlocutor da decisão de utilizar os textos de Platão e Aristóteles nas duas séries iniciais do EM.

Outro interlocutor do prof. Montag na decisão de utilizar os “textos clássicos” foi uma aluna do primeiro ano. Essa aluna sugeriu que as aulas estavam apresentando os



filósofos de modo muito “superficial”, sem aprofundamento do pensamento do autor. O prof. Montag, assim relata esse evento,

*(...) e teve também... teve uma coisa muito interessante, que alguns alunos pediram. isso eu achei bacana. É... “Eu acho que a gente fica muito na superficialidade desses caras, tal” ... E aí **nós** então resolvemos pegar o texto do Platão e esse texto do Aristóteles.*

Do ponto de vista “micro”, o colega de profissão e a aluna do primeiro ano constituíram como os dois principais interlocutores de prof. Montag. Esse “dado” nos possibilitou ampliar a hipótese que tínhamos inicialmente, pois acreditamos que a instituição escolar exercia influência na posição do professor de forma mais abrangente, de forma mais “macro”, através das políticas dos gestores escolares, do projeto político pedagógico da escola, da hierarquia dos professores e coordenadores pedagógicos, entre outros.

Para o professor Montag os interlocutores não foram as peculiaridades da política e da burocracia escolar. Ao contrário, foram sujeitos concretos, situados social e historicamente, que apresentaram um outro posicionamento valorativo sobre o uso do “texto clássico” para o prof. Montag.

A aluna encontrou no prof. Montag um enorme grau de “abertura dialógica”. O professor acolheu a contrapalavra da aluna. Ele considera sua opinião e ponto de vista. A enunciação-valorização da aluna sobre o uso do “texto clássico” em sala provocou uma “mudança” na posição do Prof. Montag.

Encontramos outros interlocutores que influenciaram na posição do professor Montag de utilizar os “textos clássicos” no EM. Esses interlocutores podem ser considerados “macros”, pois dialogam como forças mais amplas que a rotina e a política de uma instituição escolar.

Nesse caso, as políticas públicas de avaliação escolar constituíram fortes interlocutores do trabalho pedagógico do prof. Montag. Quando perguntado da decisão de trabalhar com “textos clássicos” e por que da escolha de trabalhar como textos de Platão e Aristóteles, o prof. Montag evidencia o peso a importância do ENEM em sua decisão.

**Entrevistador:** Qual...o que que motivou essa decisão de usar o texto?

**Prof. Montag:** *É.... uma das atividades que a gente tem aqui é um simulado do ENEM, e aí eu comecei a fazer uma...comecei a olhar as provas de ENEM e toda vez...as questões que eu via sobre os filósofos...os clássicos, né? Eu percebi que...era mais profundo do que O Mundo de Sofia propõe. E como eu acho que eles são pilares para o desenvolvimento do pensar depois dele, é...eu acho que seria mais interessante a gente aprofundar um pouco mais.*

**Entrevistador:** A escolha se deu porque, assim, títulos do Platão e Aristóteles?

**Prof. Montag:** *Até porque, são os que mais aparecem no ENEM.*

Os exames vestibulares, principalmente da UFMG, tiveram muita relevância na decisão do professor.

*(...) eu olhei, pesquisei também outros vestibulares. Filosofia, por exemplo UFMG, há muito tempo tem Filosofia no Direito e...começaram na Medicina. Aí...então assim, geralmente, esses dois, principalmente, Platão e Aristóteles e, obviamente, que Sócrates vem na história do Platão, é...eram os que mais apareciam. Então, foi isso...é, as vezes eu via alguma questão falava assim: "Nó, pelo Mundo de Sofia o menino não tem condições de responder essa questão". Porque era mais profundo que a proposta do livro.*

Essas políticas públicas de avaliação escolar e as vozes sociais que as constituem exerceram o papel de interlocutores do trabalho pedagógico do Prof. Montag. Elas foram consideradas e avaliadas na tomada de decisão do professor sobre o uso do “texto clássico” em sala. Fazendo uma avaliação dessas provas (conteúdo cobrado, grau de exigência, estilo de questões, etc.) o professor Montag vai reavaliar o uso dos “textos clássicos”.

O ENEM – por ser constituído de vozes e discursos sociais hegemônicos, por mobilizar interesses nacionais e por definir o destino de famílias e indivíduos – se apresentou como um “interlocutor hegemônico” na posição do prof. Montag em relação ao uso do “texto clássico”. A influência do ENEM é tão marcante que teve uma grande incidência na escolha do texto clássico e reorientou a forma de organização da avaliação escolar do prof. Montag.

Se formos comparar os diferentes interlocutores do prof. Montag, principalmente a aluna que sugeriu o uso dos “textos clássicos” e o ENEM, vamos perceber algumas diferenças. A voz da aluna só foi possível a partir da abertura dialógica de professor. O ENEM, ao contrário, é o interlocutor monológico, do “discurso oficial”. A enunciação da aluna é motivada por um “desejo de saber”, ela parte do pressuposto de que ler os “textos clássicos” vai possibilitá-la conhecer os filósofos com maior profundidade. Já o ENEM é a “voz dominante”, aquele que define o que os estudantes devem saber de filosofia, quais textos devem conhecer, quais os critérios de interpretação são mais importantes, que define os conhecimentos básicos requeridos, habilidades de leitura, etc. É a voz avaliadora, julgadora das competências individuais.

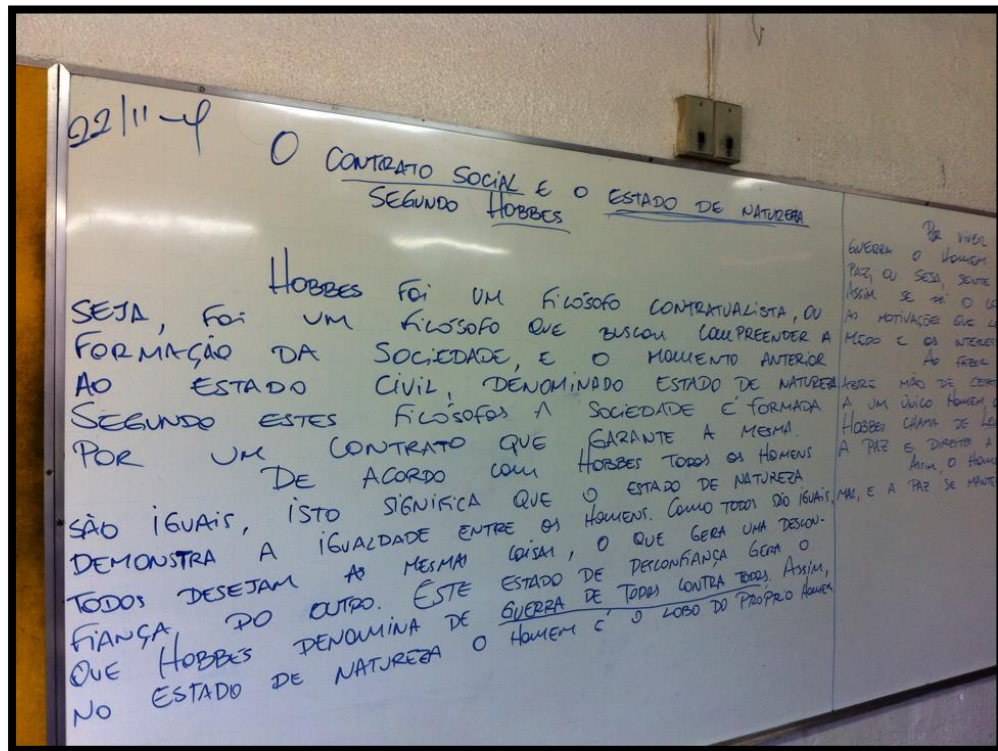
## **5.2 Prof. Alex: texto próprio e oralidade**

O prof. Alex é formado em Filosofia pela PUC-MG e tem quatro anos de experiência como docente atuando na rede estadual de ensino na região metropolitana de Belo Horizonte – MG. Em 2012 foi aprovado em concurso público e atualmente leciona a disciplina de filosofia em uma escola no município de Contagem – MG.

O público escolar da escola é constituído por filhos de moradores de classe baixas e médias da região. Segundo relatos do professor e alunos, a escola é bastante conceituada pela comunidade local. A escola é direcionada as classes populares e foge ao estereótipo de “escola de periferia”, cercada pela violência e criminalidade e pela falência das autoridade da figura do professor

O prof. Alex tem uma abordagem pedagógica peculiar. Ele chega na sala, cumprimenta os alunos e escreve um texto sobre determinado assunto do conteúdo programático e espera os alunos copiarem. Depois, procede com uma exposição oral sobre o texto do quadro. Na explicação é comum os alunos tirarem dúvidas e questionar alguma ponto com o professor (Observar imagem 2).

Imagem 2 – Aula no primeiro ano do Ensino Médio com o tema de Filosofia Política – 22 de nov. de 2013.



É interessante apontar que o prof. Alex justifica sua opção por aulas expositivas fazendo um contraponto ao debate. Para o professor as aulas expositivas foram utilizadas como uma estratégia para legitimar a disciplina de filosofia com os alunos.

*(...) Porque eu tinha um... certo problema com ... com o professor que entra em sala de aula e só fica no debate.... Porque fazendo estágio eu percebi que os alunos não se identificam.... eles acham que o professor tá enrolando.... Eles acham que o professor não tá fazendo nada... Então eu pensei... “Não.... eu tenho que passar matéria”(...)*

De acordo com o relato do prof. Alex, ele demorou um certo tempo para justificar a importância da disciplina de Filosofia para os alunos, pois eles tinham uma visão “banalizada” da disciplina, vendo-a como uma forma de aula livre.

O conhecimento e a percepção que o prof. Alex tem do seu público escolar são utilizados para justificar suas opções pedagógicas. Para ele, utilizar fragmentos de “textos clássicos” é inviável.

*Adianta passar um texto? – que é o que eu já havia conversado – adianta passar um texto... por exemplo... nem que seja um... um.... uma parte só de Nietzsche.... um parágrafo que seja... e passar pra eles? Bom....só se for pra ler em sala... E se fora pra ler em sala eles nem vão ler depois.... E então eu vou trazer isso para eles copiarem do quadro.... porque tá copiando a matéria... eles tem que ler do quadro porque eles não prestam atenção.... Eles tem que ler do quadro.... A matéria fica no caderno....*

Portanto, a importância de legitimar a disciplina e as percepções sobre o seu público escolar são dois pontos importantes que contribuem para o professor construir sua posição político-pedagógica em relação ao uso dos “textos clássicos”.

Observamos que os alunos também exercem um papel de interlocutores com o professor Alex. Contudo, existe uma diferença de sujeitos e objetivos nos respectivos professores. No caso do prof. Montag trata-se de uma aluna excepcional e interessada que sugere o uso de “textos clássicos” para aprofundar as aulas. E em relação ao prof. Alex não se trata de um sujeito concreto e específico. Os alunos aparecem como interlocutores no interior do discurso do prof. Alex como um “aluno-modelo”. E esse “aluno-modelo” é o resultado das relações dialógicas, das trocas de conhecimentos e percepções que o prof. Alex estabeleceu com sujeitos concretos.

A postura dos professores nas relações dialógicas com alunos-interlocutores é diferente. No caso do prof. Montag, ele acolhe uma contrapalavra de uma aluna concreta. E o prof. Alex construiu – no plano dialógico – uma concepção de aluno para pensar melhores estratégias metodológicas e legitimar a disciplina num público que a desconhecia.

O prof. Alex também argumenta que a oralidade desempenha um papel facilitador da aprendizagem. Citando Platão, o professor argumenta que

*a exposição oral realmente é a melhor forma. Nisso eu concordo com Platão, a palavra falada tem muito mais possibilidade de chegar até o outro do que a palavra escrita. Por ser uma questão de aula mesmo, se é uma coisa convidativa, eu não fico forçando o aluno a participar das aulas, mas sempre tem aquele que quer falar mais, tem aquele que é retraído, então o carro-chefe, realmente é a exposição oral. Falar, explicar a matérias, pedir o debate, perguntar e enfim, isso.*

É importante apontar que os textos escritos pelo professor no quadro e a exposição oral representam a totalidade do trabalho pedagógico do prof. Alex. As avaliações escolares, inclusive, são pensadas a partir dos texto produzido no quadro e da explicação oral. Em vários momentos da entrevista o prof. Alex reafirma esse ponto, como veremos a seguir.

*(...)A matéria fica no caderno. E aquela matéria que tá no caderno é aquela que eu uso para fazer as minhas avaliações.*

*Eu não costumo fazer minha avaliação baseado no livro didático, faço a a minha avaliação baseado nos textos que eu passo no quadro, entendeu? E a aula, o livro didático, entra como complemento mesmo, você vai lá, lê um texto que fala **quase a mesma coisa que eu passo no quadro, mas com palavras diferente** e tem umas questões que eu passaria, normalmente questões abertas para eles responderem.*

A relação do prof. Alex com o livro didático é praticamente inexistente, como podemos perceber através do seu relato. Esse relato coincide com nossa percepção das aulas que acompanhamos do professor. Nessas aulas, o professor em momento algum utilizou o livro didático ou fez quaisquer referências a ele. Observamos, inclusive, que o professor não leva nenhuma material didático para auxiliá-lo na elaboração dos textos que serão escritos no quadro. O único momento que notamos a presença do livro didático era quando alguns poucos alunos faziam referência ou estavam com o livro em sala. E em uma aula um aluno perguntou se no livro didático tinha a temática tratada, pois ele utilizaria o livro para complementar a explicação.

Nesse sentido, pode-se dizer que o livro didático não constitui um interlocutor privilegiado na construção de sua posição político-pedagógica em relação aos “textos clássicos”. O livro didático é um complemento utilizado pelos alunos para complementar a explicação do professor. O que observamos na entrevista e nas aulas do prof. Alex é que ele parte do princípio que o livro é superficial, e que seus textos são mais eficientes e abrangentes que o textos do livro didático.

Por conseguinte, o livro didático não exerce uma orientação na proposta curricular do prof. Alex. Sua proposta curricular é construída a partir do diálogo com outros interlocutores, especificamente o Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais.

*No geral, como é que eu penso o curso, como fazer isso em três anos. Eu sigo o CBC. Ele não tem assim... eu já observei o CBC não tem ... é muito, muito amplo, muito aberto, nós podemos utilizar de várias maneiras. Então, como fui utilizando, o tópico que é Natureza e Cultura, eu utilizo mais no primeiro ano. O tópico dois, se não me engano, é Ética, eu utilizo mais no segundo ano. E o último tópico que é Ter o Conhecimento, eu utilizo mais no terceiro ano. Então, os meus cursos são assim. Então, no primeiro ano faço uma abordagem histórica, o começo da filosofia, o conceito, os pré-socráticos, Platão e Aristóteles. Depois já entro na questão temática, aí seria uma topologia filosófica.*

O prof. Alex ressalta que o CBC é bastante amplo e que tem um caráter de “abertura”. O que significa que, para ele, o CBC não constitui uma “cartilha” com orientações que devam ser seguidas em toda sua totalidade. Alex ressalta que faz “adaptações” no curso proposto pelo referido documento.

*Então daí eu já pensei... vô... vou usar o CBC... Ah, como eu vou dividir o CBC? Bom... vamos trabalhar esses três grandes eixos, né? Então pensei... Ah...vou separar esses três grandes eixos nos três primeiros...e:: trabalhar os.... três eixos no mesmo ano ia virar bagunça... os alunos não iam entender muito bem... E também por uma questão histórica... porque por exemplo... o primeiro ano... por mais que eu trabalhe essa questão da apologia filosófica eu tô muito apegado no Platão e no Aristóteles.*

O ENEM também exerce, do mesmo modo que o CBC, uma ressonância na proposta pedagógica e no discurso do Prof. Alex. O professor afirma na entrevista que os alunos demonstram pouco interesse em fazer a prova e que mesmo assim está sempre incentivando-os a tentar fazer o exame.

O professor diz compreender a importância do ENEM para a vida escolar dos alunos, ele vê essa prova “extremamente necessária”. E por isso, está fazendo algumas

adaptações e está tentando inserir o “estilo” das questões do ENEM em sua prática pedagógica.

*Bom... é interessante que o aluno saiba... decorar o conceito, sabe? Entender o conceito porque isso ajuda ele, por exemplo, na redação quando ele for fazer o vestibular... o ENEM.*

*No primeiro bimestre eu passei redação... vários alunos não gostaram... falaram que não estavam acostumados... e eu pensei... “Nossa Senhora... vou trabalhar muito... com eles porque quando for fazer o ENEM eles vão estar acostumados”.... entendeu? Mas, num tem como fazer isso por bimestre... É uma coisa que... por mais que eles não gostem eu acho que é extremamente necessário.*

Contudo, apesar de valorizar ENEM e vê-lo como importante para a vida estudantil dos alunos, o exame não exerce uma grande influência na prática pedagógica do prof. Alex. Ele não mudou sua posição em relação a utilização de outros textos filosóficos como recurso didático. O professor fala apenas em mudanças no estilo das provas, inserir, aos poucos, questões que estimulem e familiarizem os alunos com a proposta do ENEM.

É importante frisar que mesmo a importância do ENEM para os estudantes é relativizada pelo professor. Em um momento da entrevista ele deixa claro que, para além da prova do ENEM, suas aulas devem estimular o estudante a refletir sobre o mundo e a própria vida.

*Mas para além de saber disso [fazer a prova do ENEM] é se se perguntar, sabe? Na própria vida... não.. ah, eu vou fazer engenharia...Beleza... mas o que que o engenheiro faz? A ciência... o que a ciência pode nos dá? Enfim.. eu acho que isso... provocar a reflexão... seja no âmbito existencial do aluno... no âmbito político... no âmbito religioso... sempre vale a pensa... e esse é o ponto principal.*

Compreende-se que o ENEM constitui uma “voz social” capaz de subjugar as posições pedagógicas do prof. Alex quanto ao uso dos “textos clássicos” em sala de aula. O ENEM só tem uma significação para o professor porque ele julga como uma prova importante para os alunos. E, novamente, entendendo por aluno, a ideia de “aluno-modelo” construído pelo professor. As alterações e “concessões “que o prof. Alex faz ao ENEM é porque ele



avalia que a prova tem relativa importância para o seu “aluno-modelo”, mas que a prova não é suficiente para fazê-lo mudar de posição quanto ao uso do “texto clássico” em sala.

A entrevista e as observações em sala mostram que o prof. Alex tem uma firme posição em relação ao uso do “texto clássico” no EM. Para ele, utilizar o “texto clássico” com os alunos do EM não é o ideal, devido ao perfil e as características que ele considera importante do “aluno-modelo”.

Assim, pode-se considerar que os interlocutores principais do prof. Alex são os seus próprios alunos (perpassando através do dialogismo do aluno-modelo). E as outras vozes sociais como, por exemplo, o livro didático, o CBC e o ENEM são interlocutores mais secundários.

Além da identificação (interlocutores) é possível perceber a *responsividade* deste professor em relação a essas vozes. Em nossa interpretação, o professor mantém com essas diferentes vozes vários graus de dialogismo.

A sua interlocução com os alunos apresenta uma tendência monológica, pois é inegável que toda suposição de um “aluno-modelo” representa uma certa suposição hegemônica de uma concepção de aluno (suas capacidades cognitivas, comportamentos, perfil socioeconômico, perspectivas de futuro, etc.). Essa construção somente é possível silenciando monologicamente a diversidade de tipos de alunos existentes.

Por outro lado, para o professor a recepção das propostas de interlocutores como livro didático, CBC e o ENEM apresentam um perfil mais “polifônico”. Ele tenta relativizar os enunciados dessas vozes com a sua própria prática docente e com o público de alunos que considera ser o seu. Nesse ponto, a resposta do professor para esses interlocutores é de *cautela* e *distanciamento*. O fato de não utilizar o livro didático, de adaptar a proposta do CBC e relativizar a importância do ENEM são indicadores da resposta dialógica do professor.

Em nossa interpretação, essa resposta de distanciamento desses interlocutores em específico representa a tentativa de resguardar e sustentar (pedagogicamente) a sua posição de utilizar textos próprios (oral e escrito) à textos de livros didáticos e “textos clássicos”. Distanciar-se é uma defesa de sua proposta pedagógica.

Antes de finalizar essa análise, uma breve história pode ilustrar o posicionamento do professor em relação ao uso do “texto clássico” em sala de aula.

Decidimos investigar o prof. Alex porque o escutamos discursar, num pátio da uma faculdade de filosofia de Minas Gerais, sobre um artigo do Vladimir Saflate (publicado na revista *Carta Capital online*<sup>4</sup>) que defendia a necessidade da inserção de “textos clássicos” com jovens do EM. O prof. Alex argumentava contrariamente a tese defendida por Saflate. Entre outras questões o prof. Alex sinalizava a dificuldades burocráticas (falta de tempo, estrutura financeira das escolas) e pedagógicas (dificuldade da linguagem dos “textos clássicos”, falta de hábito de leitura, interesse, etc.).

Finalizando, esse fato ilustrativo, embora não tenha sido analisado de forma específica, demonstra a posição do prof. Alex em relação ao uso do “texto clássico” e corrobora a premissa de que a essa posição é construída como uma manifestação dialógica-responsiva. Para construir sua posição, Alex dialoga com várias sujeitos filósofos e vozes sociais, algumas são aceitas, outras excluídas, outras adaptadas, etc. Nessa situação específica, foi uma rejeição tácita a um sujeito considerado como uma referência acadêmica na área de filosofia no Brasil.

### 5.3 Prof, Douglas Adams: o uso do livro didático

Douglas Adams é formado em filosofia (1999) e teologia (2004) pelo Instituto São Tomás de Aquino. Atualmente leciona a disciplina de filosofia na rede pública estadual e sociologia em uma escola da rede privada. Ambas estão localizadas no município de Belo Horizonte – MG.

O prof. Douglas Adams relatou que sua formação e trajetória pessoal foi marcada pelo pensamento marxista. Antes da graduação – no curso de Magistério – Douglas Adams teve contato com professores sindicalistas e marxistas que marcaram sua trajetória.

*(...)eu aprendi no curso de magistério, até porque eu tive professores de esquerda, que eram sindicalistas e eu... aprendi que muito mais que transmitir conhecimento, professor é aquele que vai levar o cara a pensar...e...vai levar o cara a refletir, vai levar o cara a fazer críticas, isso que me motivou ainda mais.*

---

<sup>4</sup> SAFATLE, Vladimir. Os adolescentes e a filosofia. Carta Capital Online, 05 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/760/os-adolescentes-e-a-filosofia-9201.html>>. Acesso em: 03 out. 2013

Relata também que no decorrer de sua graduação em filosofia teve muito interesse pelo pensamento de Karl Max, a Escola de Frankfurt e temas relacionados a Filosofia da Religião. Perguntando se ele se sentiria filiado a alguma corrente filosófica ele responde que sim: “*me sinto filiado ao marxismo*”, porém ressalta: “*não sou dogmático*”.

O professor tem oito anos de experiência docente atuando no Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos. Na escola da rede pública ele trabalha no período noturno com as turmas da EJA. A escola em questão está situada em um bairro de periferia e tem como público as camadas populares da região.

A coordenadora da escola nos relatou, em uma conversa informal, que a escola estava inserida num “contexto violento” – de tráfico de drogas e de exclusão social. Relatou também que a escola tem sido cobrada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para melhorar o seu índice no IDEB e que essa política tinha forte impacto nas diretrizes pedagógicas da instituição.

Por trabalhar por tanto tempo com o público da EJA o professor tem uma visão “positiva” deste público escolar. Ele afirma que, apesar das dificuldades, os alunos da EJA são comprometidos com os estudos e participam ativamente das aulas. De fato, em nossa observação em sala, observamos uma efetiva participação dos alunos na correção de exercícios, questionando o professor e solucionando dúvidas.

O prof. Douglas Adams organiza o conteúdo programático a partir de eixos temáticos. Ele dilui as unidades temáticas ao longo do ano letivo nas três séries do EM. Essa organização é a mesma nas turmas regulares do EM e da EJA.

A construção dos eixos temáticos obedece e segue as orientações definidas pelo CBC, conforme explica o professor. “*Os eixos temáticos têm que ser elaborados de acordo com o CBC. Então, eu procuro orientar as unidades temáticas de acordo com o CBC*”.

Segundo ele, a opção de trabalhar com unidades temáticas se deu em função de experiências anteriores não tão bem sucedidas utilizando a História da Filosofia.

*História da Filosofia eu já tive experiência, mas não achei muito produtiva. Então, eu procuro trabalhar com eles unidades temáticas. Como, por exemplo, política, ética, antropologia filosófica... eu procuro trabalhar com eles através de temas.*

Do mesmo modo, uma outra alternativa pedagógica, a de trabalhar os “textos clássicos”, é vista pelo professor como problemática, pois como não é “*um curso de graduação eu acho pesado pra eles ficar pegando Platão, Aristóteles, Sócrates... Ficar lendo esses pensadores*”.

A abordagem metodológica do professor é a seguinte: as aulas são mais expositivas e orientadas pelo livro didático (*Fundamentos da Filosofia*, do Gilberto Cotrim). As explicações orais do professor do conteúdo programático (“unidades temáticas”) são construídas tendo o livro didático como referência. É a partir desta ferramenta pedagógica que o professor também define atividades em sala e avaliações.

*Eu utilizo o livro didático. Aí o livro didático, ele... o livro didático que eu sigo tem algumas citações, trechos pequenos de filósofos. Então, é como se fosse um texto que a gente escreve ruim e coloca lá uma citação para confirmar o que afirmarmos. O livro que eu utilizo é o *Fundamentos da Filosofia* do, Gilberto Cotrim. Não é o meu favorito, mas é o que eu acho de entendimento mais fácil pro pessoal da EJA, que é onde eu tenho trabalhado atualmente aqui.*

Observando o professor em sala, percebemos que o livro didático exerce uma grande influência em todo trabalho pedagógico dele. O professor inicialmente escreve um texto no quadro, geralmente tópicos que estão dentro do texto do livro didático que trabalhe a temática definida. E a exposição oral gira em torno da explicação dos conceitos e argumentos utilizados no livro didático. Na aula observada, a explicação oral, obedeceu, inclusive, a sequência lógica do livro didático.

O livro didático é também utilizado nas propostas de atividades, inclusive as avaliativas. O professor pede a cópia de trechos do livro e a resolução das atividades propostas no final do capítulo. Na aula que acompanhamos, o professor tinha definido, na aula anterior, a resolução de uma atividade do livro (um conjunto de dez perguntas abertas de

fixação dos trechos do livro). E como foi considerada uma atividade avaliativa, de final de bimestre, os alunos passaram grande parte do tempo resolvendo e copiando uns dos outros essa atividade. No final, o professor deu um “visto” no caderno do aluno que tinha resolvido e a anotou os pontos da atividade no diário.

Nesse sentido, o livro didático constitui como o principal instrumento de mediação entre o professor, alunos e o conteúdo programático. Ele ocupa uma grande parte das rotinas e atividades em sala. Adiante, voltaremos discutir esse aspecto.

É interessante observar, do ponto de vista dialógico, que os documentos oficiais e a gestão da escola são os principais interlocutores do prof. Douglas Adams. Suas posições políticas e pedagógicas são construídas a partir da interação verbal com essas vozes.

O professor oferece uma resposta, uma contrapalavra, extremamente crítica em relação a essas vozes, as quais denuncia como autoritárias, monológicas. Por exemplo, ao explicar seu processo avaliativo ele deixa claro que mudou a forma de avaliar em função da gestão escolar e das políticas públicas da avaliação escolar.

*Então, eu acabei optando por questões de múltipla escolha. Até porque, há de certo modo uma pressão para a aprovação dos alunos, devido as notas do IDEB. Um dos elementos que entra para avaliar a nota do IDEB é a quantidade de alunos aprovados na escola. E existe uma pressão dos gestores educacionais pela aprovação... a qualquer custo.*

Essa afirmação corrobora o que explicou, de maneira informal, a coordenadora pedagógica da escola. Ela diz que a escola sofre bastante influência da Secretaria da Educação para aumentar os índices de aprovação e a nota no IDEB. Pressupõe que essa “pressão” é transmitida aos professores, o que acaba reorientando e exercendo alguma influência no seu trabalho pedagógico.

Avaliamos que é importante relatar que no momento da entrevista – que foi realizada na escola do professor – fomos interrompidos algumas vezes por um rapaz identificado depois como responsável pela secretaria da escola. E uma dessas interrupções o funcionário fez muitas perguntas como o andamento das avaliações e preenchimento das notas no diário de classe.

O prof. Douglas Adams também responde de forma bastante crítica os documentos oficiais como o CBC. Em sua visão esse documento oficial é uma imposição autoritária. Ele afirma que usa o CBC apenas por “*pressão da gestão educacional*”. E que procura, sempre que possível, promover uma resistência as orientações do CBC.

*Ele orienta as unidades temáticas a serem trabalhadas. Mas, não o que eu tenho que falar. Eles podem falar assim: falar sobre Ética. Aí eles colocam orientações até do que deveria ser falado, mas aí eu não sigo. Eu posso colocar lá [no diário] Ética, mas eu vou falar daquilo que eu considero mais importante.*

Diferentemente do prof. Alex que considera que o CBC tem um grau de “abertura”, o prof. Douglas Adams vê o documento como antidemocrático, como uma imposição no trabalho pedagógico do professor.

*A minha visão do CBC é uma visão muito negativa, porque o CBC não foi algo construído democraticamente, não houve envolvimento dos professores....juntaram lá um grupo de especialistas e esses especialistas decidiram montar o CBC. E não foi um processo de construção coletiva, de consultado ao professorado, acho que deveria ter sido assim.*

Outro ponto criticado pelo professor é a falta de integração e sintonia entre o CBC e o Parâmetro Curricular Nacional – PCN. Para o professor, os documentos apresentam prontos de contradição, desencontro. O que, provavelmente, implica na impossibilidade de se orientar por esses documentos uma vez que eles apresentam propostas distintas e contraditórias entre si.

Na nossa perspectiva, o contexto histórico social concreto (a instituição escolar) e as vozes das políticas públicas, dos documentos oficiais constituem como os principais interlocutores desse professor. A escola está “marcada” pelas cobranças e exigências dos parâmetros da gestão de cunho neoliberal implementando, nos últimos anos, no Estado de Minas Gerais. Por apresentar baixos índices de aprovação escolar e na prova do IDEB, a escola é alvo de constantes intervenções na sua política de gestão, o que limita as possibilidades de tomada decisória dos professores.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, especificamente no capítulo intitulado *Interação Verbal*, Bakhtin (2009) mostra que o contexto concreto de enunciação evidencia a concretude da dimensão social e histórica da linguagem. Portanto, a linguagem é dialógica também em função de um determinado contexto histórico e social. Todas as esferas da atividade humana (trabalho, lazer, conversas informais, atividade artística e intelectual) apresentam um contexto social concreto de enunciação. É o contexto que define hierarquias entre os sujeitos da interação verbal, que estabelece o que pode ser enunciado e a forma (gêneros) de enunciação. Em síntese, o dialogismo não é a interação entre vozes sociais etéreas, deslocadas de sua materialidade histórica.

Nesse caso específico o contexto concreto de enunciação, a instituição escolar, é de grande importância para compreender as posições político-pedagógicas do professor em questão.

Essa instituição escolar é constituída pela sua história, por sua localização geográfica marcada pela exclusão social e ausência do poder público, com um público escolar voltado para as camadas populares e as constantes intervenções e controle dos órgãos centrais da administração estatal. A escola, como espaço social concreto de enunciação, é um elemento constitutivo do dialogismo.

As peculiaridades dessa escola a tornam um interlocutor privilegiado nas decisões e posições pedagógicas do prof. Douglas Adams. Com isso não estamos querendo afirmar que os professores não estabelecem relações dialógicas com suas respectivas escolas e que elas não são importantes para a construção da posição pedagógica dos docentes. Esse pressuposto seria um contrassenso. E para validar esse pressuposto, basta imaginar que os mesmos professores podem rever suas posições pedagógicas (inclusive em relação ao uso do “texto clássico”) em função de uma mudança nas características das escolas. Ou mesmo se ele mudar de escola, dependendo de suas características, ele pode fazer adaptações e mudar suas posições pedagógicas.

Analisando a entrevista e a aula do prof. Douglas Adams ficamos com a seguinte dúvida: porque o professor não se posiciona em relação ao livro didático do mesmo modo que aos documentos oficiais e a gestão escolar? Nos fazemos essa pergunta, pois observamos que o livro didático tem ressonâncias e efeitos imediatos na sua prática pedagógica maiores do que as diretrizes dos documentos oficiais, por exemplo.

O professor relata uma postura de resistência ao se negar a seguir as sugestões do CBC e o mesmo não acontece em relação ao livro didático, que “determina”, inclusive, o horizonte da exposição oral do professor.

O livro didático pode ser autoritário tanto quanto dos documentos oficiais. A construção do livro didático, muitas vezes, também é feita de forma antidemocrática, sem nenhuma consulta ao professorado e feito por um grupo de especialistas que decidiram os conteúdos que devem ser desenvolvidos.

Não encontramos uma resposta para essa questão. Algumas hipóteses interpretativas poder sem levantadas, porém não são mais que possibilidades interpretativas. Uma interpretação que levantamos foi a possibilidade do professor perceber o livro didático como um meio “privilegiado” e “facilitador” do ensino da filosofia. Contudo, não encontramos respaldo, nas entrevistas e na observação, suficientes para argumentar nessa direção. Ao contrário, o prof. Douglas faz uma crítica a qualidade da estrutura textual dos livros didáticos. *“Então, é como se fosse um texto que a gente escreve ruim e coloca lá uma citação para confirmar o que afirmarmos”*.

Outra possibilidade interpretativa seria pensar que o professor apenas atualiza (ou “reproduz”) a sua experiência de formação acadêmica. O que confere plausibilidade para essa suposição é o fato de o professor ter relatado que durante suas duas graduações (filosofia e teologia) ele ter estudado, em grande parte, através de manuais e livros de história da filosofia. Apenas poucos momentos de sua formação aconteceram através do “texto original” dos filósofos.

Gelamo (informação verbal)<sup>5</sup> explica que existem duas tradições presentes na formação do estudante de filosofia no Brasil. A primeira tradição confere uma certa primazia ao estudo da história da filosofia através de manuais e obras historiográficas. Essa tradição seria bastante aceita nas instituições de ensino de ordem religiosa, sobretudo, católica. A segunda tradição defenderia a formação através da leitura dos textos originais dos filósofos. Essa tradição teria surgido na USP e se difundido pelas universidades federais.

Nesse sentido, considerando a trajetória de formação do prof. Alex poderíamos supor que ele tenta aproximar e/ou reproduzir, no EM, um modelo pedagógico pautada nas diretrizes (políticas, pedagógicas e institucionais) das instituições religiosas. Contudo, não

---

<sup>5</sup> Informação repassada na Banca de Qualificação desta dissertação em 30 de out. de 2013, FaE/UEMG.



estamos suficientemente convencidos dessa interpretação, pois o professor não faz, em nenhuma momento, uma apologia de um determinado modelos e/ou propostas pedagógicas. Em nenhum momento ele ressalta positivamente o modelo educacional das instituições católicas.

A ideia de que o professor “reproduz” sua experiência de formação também parece pouco plausível. Como relatamos anteriormente, que no início da nossa pesquisa tínhamos essa hipótese interpretativa. Acreditávamos que o professor tinha uma certa experiência de formação e de leitura que ele utilizava para construir sua proposta pedagógica. Porém, a medida que avançamos na pesquisa e na teoria logo abandonamos essa ideia.

Parece pouco provável que os professores queriam reproduzir uma suas experiências de formação acadêmica na Educação Básica e no EM. E os professores, mesmo os menos experientes, têm ciência que na maioria das vezes é inviável reproduzir no EM métodos do ensino superior.

Através da entrevista do prof. Alex, podemos ver a fragilidade dessas hipóteses interpretativas. O prof. Alex é formado pela PUC-MINAS e sua formação se deu principalmente a partir de manuais e nem por isso, tem no livro didático o principal instrumento pedagógico. Ao contrário, como mencionado, o livro didático ocupa pouco lugar na prática pedagógica do referido professor.

Ressaltamos que não estamos querendo dizer que o livro didático não deve ser utilizado nas aulas ou que é errado que tenha centralidade de prática pedagógica do professor. Ao contrário, o que estamos querendo entender é justamente como o professor constrói essa posição pedagógica na qual o livro didático tenha uma certa centralidade.

O que estamos questionando é o porquê do professor ter uma leitura crítica e “politizada” em relação a determinados interlocutores (documentos oficiais e gestão escolar) e silenciar em relação ao livro didático.

Não temos uma resposta ou mesmo nenhuma interpretação mais plausível. O que podemos pensar, de forma hipotética e totalmente ensaística, é que as vozes (professores, programas institucionais, livros e manuais didáticos e vários outros discursos) exerceram influência na no discurso do prof. Douglas Adams. E, *provavelmente*, essas vozes contribuem para o “silenciamento” e a “naturalização” política e epistemológica do uso do livro didático.

Por ora, é apenas uma possibilidade interpretativa, pois seria necessário identificar os discursos, os interlocutores e a forma de responsividade do prof. Douglas Adams para problematizarmos a questão. Desse modo, deixamos em aberto o problema e suas possíveis nuances para investigações futuras.

#### **5.4 Prof. David Bowie: cada caso é um caso**

David Bowie é formado em filosofia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2000) e concluiu o Mestrado em Filosofia na Universidade Federal de Minas Gerais em 2013. No mestrado investigou o significado do estoicismo na crítica da razão pura de Kant. Em volta de 2004 o professor foi aprovado em dois concursos públicos para o cargo de professor de filosofia nas redes estadual e municipal de ensino. Tem treze anos de profissão e atualmente leciona a disciplina nas escolas que foi designado no edital de concurso público.

Na rede estadual ele trabalha com a disciplina de filosofia no período noturno e matutino para todas as séries no ensino médio. A escola está localizada numa região de classe média do município de Contagem-MG. É uma escola que goza de bastante prestígio com a comunidade local e é considerada uma escola referência para as outras escolas estaduais.

Essa escola tem uma história bastante peculiar. Ela foi fundada por um morador local que militava em um partido de esquerda e lutou, nas décadas de 1980 e 1990, por uma educação pública gratuita e de qualidade. No início da década de 1990 a escola foi pioneira em projetos de implementação dos princípios da gestão democrática. A escola também se destaca por estabelecer parcerias com universidades locais para o desenvolvimento de novos projetos pedagógicos e políticas públicas voltadas para a juventude.

Com o passar dos anos, com as trocas da gestão e o avanço das políticas neoliberais na educação, a escola foi perdendo essas características. Hoje, embora não produza a mesma efervescência de ideias e propostas inovadoras no campo pedagógico, a escola ainda é vista como referência na comunidade, principalmente porque oferece uma boa base preparatória para os alunos fazerem os exames vestibulares.

Na rede municipal o professor leciona a disciplina de filosofia no município de contagem. Essa escola é uma autarquia ligada a prefeitura de Contagem-MG. A escola oferece os cursos do ensino médio regular, o ensino técnico integrado com ensino médio. Ela oferece os cursos técnicos de química, segurança do trabalho, farmácia, análises clínicas e na área de informática. As vagas no colégio são muito disputadas, superando o número de candidatos/vagas dos cursos mais concorridos da UFMG. Atualmente, a escola também oferece cursos variados de qualificação profissional para o população em geral.

Nessa escola, além do cargo de professor de filosofia, David Bowie exerce a função de coordenador de área de ciências humanas, sendo o responsável pela elaboração, implementação e coordenação do programa de iniciação científica para alunos do ensino médio.

Como veremos adiante, o fato de trabalhar em duas escolas com propostas curriculares e intencionalidades políticas e de lecionar para uma variedade de públicos escolares (ensino regular na escola estadual, curso técnico integrado ao ensino médio na escola municipal, curso técnico isolado no município) amplia e exige diferentes formas de atuação pedagógica.

O prof. David Bowie criou para cada escola e cada público uma proposta de ensino. No ensino médio da *rede estadual*, por exemplo, ele criou um programa de ensino que integra o ensino da história da filosofia e o eixo temático ao longo dos três anos.

Segundo o professor trabalhar as duas propostas de forma isolada pode ser um erro, pois trabalhando apenas o eixo temático pode-se cair no risco de seguir as preferências – o projeto político, pedagógico e filosófico – dos autores dos programas. E trabalhando apenas a história da filosofia correr o risco da disciplina de filosofia se confundir com a de História.

*Eu tento unir...eu acho que o maior desafio é esse...unir o eixo histórico e o eixo temático. Eu acho que a Filosofia ela precisa dessa integração. É um desafio estabelecer essa união. Mas, toda vez que eu pego um programa de filosofia que não tem o eixo histórico fica uma sensação que o programa está elegendando um tema lá que a pessoa que fez o programa escolheu, que ela gosta mais de trabalhar e colocou aquilo para o país inteiro. Toda vez que eu vejo um programa muito focado na história da Filosofia, a filosofia fica parecendo muito história. Então, a história daria conta de responder muitas questões que o programa trabalha. Fica aquela sensação assim: Pra quê eu preciso de Filosofia se eu já tenho história? Então, eu acho que o*

*ideal é unir o eixo histórico com o eixo temático, ao mesmo tempo que você trabalha história da Filosofia, você trabalha temas da filosofia.*

Na rede estadual David Bowie também utiliza o livro didático. O livro adotado também é *Fundamentos da Filosofia* de Gilberto Cotrim. O professor tem uma visão positiva do livro didático, pois ele tem uma linguagem acessível para o aluno de escola pública. O professor cita também, como outra vantagem do livro didático, o fato do autor conseguir fazer conexões entre a filosofia e demais áreas do conhecimento como sociologia e história. *“Porque o Gilberto Cotrim ele uma vantagem que ele tem uma formação em história, então ele integra bem a história com a filosofia, com sociologia, então ele possibilita a gente não ficar tão isolado na escola”.*

Contudo, ele explicita que o livro carece de “textos clássicos” e complementares e que para suprir essa carência ele leva para os alunos, sempre que possível, cópia de textos jornalísticos, literários, fragmentos de textos filosóficos.

Acompanhamos o professor no mês de novembro, mês que as escolas trabalham a temática da “consciência negra”. Nesse período o professor utilizou na sala de aula um texto jornalístico que discutia o racismo e um texto com o famoso discurso de Martin Luther King, abrindo espaço para que os alunos pudessem refletir e debater sobre os textos lidos

Pode-se observar que David Bowie tenta equilibrar o uso do livro didático com outros tipos de texto. Essa percepção é compartilhada pelo professor, que acredita que o livro desempenha uma função “acessória” em sua prática pedagógica. Ele afirma também que o livro didático não é capaz de produzir o ensino de filosofia e o que é realmente importante é a problematização e as interações em sala.

*Eu acho que ele é acessório, acho que o material didático por si só ele não produz o ensino da Filosofia. É necessário que o tempo todo o professor faça intervenções, o tempo todo o professor e o aluno problematizem esse aprendizado, esse material. Então, é necessário o tempo todo essa problematização.*

A metodologia utilizada pelo professor é diversificada. Embora reconheça que as aulas dialogadas tem maior aceitação dos alunos, mas ele também acha importante aulas expositivas. David Bowie afirma que tenta levar em consideração a situação concreta da turma e dos estudantes para criar suas estratégias metodológicas.

No curso do *ensino médio integrado ao técnico* na escola municipal a proposta de ensino é diferente. O professor David Bowie privilegia, nessa modalidade de ensino, trabalhar de temas e áreas específicas da filosofia como Lógica e Ética.

Sabe-se que os cursos técnicos são uma política pública que tem como objetivo formar os estudantes para o mercado de trabalho. Logo, essa temática tem uma forte incidência no trabalho pedagógico do professor.

O plano de curso é pensado a partir desse eixo principal. Por exemplo, nas aulas são discutidos questões como o conceito de trabalho e suas implicações filosóficas (alienação). Nas aulas de ética são trabalhados os conceitos de Ética e as perspectivas dos filósofos sobre a ética com os problemas do mundo do trabalho. E nas aulas de Lógica, o professor apresenta os princípios gerais da lógica e tenta aplicá-la em casos práticos do cotidiano do trabalho, como a elaboração de relatórios técnicos.

O professor elaborou para execução das aulas uma apostila (em formato de *slides*) com textos próprios, citações, imagens e textos de outros autores. Essa apostila é disponibilizada para todos os alunos. Por conseguinte, as aulas expositivas são mais frequentes. Geralmente, com a explicação de David Bowie sobre a apostila.

No *curso médio isolado* da escola da rede municipal o professor utiliza uma proposta pedagógica parecida com o ensino médio da rede estadual. Contudo, é importante frisar que as condições institucionais são muito diferentes. Na escola municipal a carga horária da disciplina de filosofia é de 2 Horas/Aula por semana. Essa disparidade da política da grade curricular produz uma grande diferença entre as escolas.

David Bowie deixa explícito, ao longo de toda entrevista, o quanto a questão do “tempo” interfere no andamento das aulas. Na escola municipal ele pode diversificar a metodologia de ensino com maior frequência. Ele pode fazer seminários, debates e aprofundar na leitura de “textos clássicos”. “*Quando se tem uma aula... aí se você fizer seminário vai*

*terminar no final do ano, se terminar, então a nota só vai chegar no ano seguinte*”, diz o professor em uma frase bastante esclarecedora.

A diferença entre o ensino médio regular da escola estadual para a escola municipal altera significativamente. Na escola municipal o professor também mescla história da filosofia com eixo temático, também utiliza livro didático e textos diversos (inclusive o “texto clássico”) e também aulas expositivas e dialogadas. A grande diferença está no perfil socioeconômico e cultural dos estudantes e nas condições institucionais e de trabalho oferta pelas duas escolas.

Para o professor são essas diferenças que permitem que o conteúdo programático avance numa maior velocidade, o aprofundamento de determinados conteúdos e que outras estratégias de ensino sejam exploradas no EM regular da escola municipal.

É importante relatar um projeto pedagógico singular que o David Bowie desenvolve na escola municipal. Mencionamos, anteriormente, que o professor foi o responsável pela implementação de um projeto de Iniciação Científica voltado para professores e alunos do ensino médio. O projeto é financiado pela FAPEMIG e os professores de todas as áreas desenvolvem pesquisas em conjunto com os alunos. Os professores que participam recebem o valor equivalente a 4 Horas/Aula por semana pela orientação dos projetos. Os alunos recebem, durante um ano, uma bolsa no valor de cem reais por mês.

Além de ser um dos coordenadores do projeto, David Bowie desenvolve uma pesquisa sobre a ética no pensamento kantiano. Para isso ele criou um grupo de estudos onde orienta seis alunos (dois bolsistas e quatro voluntários). No grupo, os alunos e o professor realizam debates e leituras de comentadores e “textos clássicos” de Kant e outros filósofos.

A participação dos alunos no grupo é bastante intensa. Eles participam no grupo uma vez por semana no “contraturno”, também participam de palestras e congressos em vários lugares. Na semana que acompanhamos o professor eles apresentaram todo o desenvolvimento da pesquisa num seminário de Iniciação Científica desenvolvido pela instituição.

Segundo o professor, os alunos que participam do projeto são oriundos das classes média e média alta e apresentam um grande “capital cultural” adquirido na família.

*Mas, o meu grupo de estudo...eu tenho alunos que o pai tem...que a mãe tem doutorado. Eu tenho alunos que o pai está fazendo mestrado na UFMG. Tenho alunos que falam inglês, no grupo de estudo. Eu tenho alunos que já moraram em país de língua alemã.*

Descrevemos que o professor cria seu programa curricular e desenvolve metodologias de ensino de acordo com as diferentes instituições e públicos escolares nas quais está inserido. A posição do professor em relação ao uso do “texto clássico” também depende desses múltiplos contextos.

Antes de discutir a posição do professor em relação ao texto clássico, avalia-se importante evidenciar alguns aspectos políticos do discurso de David Bowie.

Nosso discurso é construído e desconstruído ao longo de toda nossa trajetória de vida. Nele está presente outros discursos e as experiências. No caso do prof. Bowie seu “olhar” está “marcado” por sua trajetória de pertencimento e militância em movimentos sociais.

Na entrevista e nas conversas informais que realizamos com o prof. David Bowie ele sempre apontava para a necessidade dos professores de filosofia se organizarem como uma categoria profissional, com espaços de discussão de troca de experiências e discussões de problemas.

Notamos no seu discurso uma preocupação com as condições e o contexto histórico dos alunos. Ao falar das condições das aulas no período noturno na escola estadual o professor relata as dificuldades encontradas pelos alunos para frequentarem algumas aulas.

*A noite, por exemplo, que é um problema...o alunos trabalham, aí tem todo um problema de dificuldade de chegar no primeiro horário, moram distante e não tem condução para trazê-los aqui no horário certo. Então, isso vira um problemão para o professor de Filosofia, porque ele tem aula só primeiro horário e grande parte dos alunos não estão no primeiro horário para assistir a aula.*

Ele relata um caso que tentou promover a participação de um aluno da escola estadual em seu grupo de pesquisa na rede municipal, mas que não foi possível porque o

aluno começou a trabalhar. Na escola municipal ele também busca equilibrar e inserir a participação de alunos negros.

*Eu tenho alunos aqui muito bons, que eu queria no meu grupo de pesquisa lá, já até fiz o convite...só que na semana que eu fiz o convite, que ele ia começar no grupo de estudos lá da [escola municipal], ele arrumou um emprego no MC Donald's. Quer dizer, é um aluno excelente, mas muito bom mesmo...que vem de comunidade assim...é um aluno negro, tem poucos pesquisadores negros...eu busco, sempre vou atrás. Lá no grupo eu busco ter um equilíbrio, eu tento envolver o máximo que posso.*

David Bowie também ressalta a necessidade de levar em consideração o contexto social do aluno para o planejamento da aulas.

*A cultura escolar não pode ser violenta, não pode excluir esses meninos, eles já são muito excluídos pela sociedade. As famílias tem um baixo capital cultural, na linguagem de Bourdier...então, a relação desse aluno com a escola vai ser diferente, eu não posso chegar aqui com um monte de conceitos, em várias línguas estrangeiras...esse aluno vai se distanciar de mim...produzindo toda forma de violência com a cultura que ele traz consigo. É diferente a relação. Aí eu tenho que pensar movimentos diferentes.*

O professor faz também uma “politização” do “tempo escolar”. Ao longo da entrevista ele enfatiza o problema da pequena carga horária da disciplina de filosofia nas escolas estaduais. Segundo ele, o tempo constitui o principal problema do ensino de filosofia.

*Então, realmente com uma aula por semana você vem só pra preencher diário e cumprir com a burocracia que o Estado exige de nós. Então, eu acho que é o maior desafio, é urgente aumentar essa carga horária de Filosofia...*

Compreender os contextos institucionais e os sentidos dos posicionamentos políticos desse professores é crucial para entendemos o seu posicionamento em relação ao uso dos “textos clássicos” nas turmas do EM.



Nos encontros com o prof. Bowie ele afirmou algo que é bastante ilustrativo de sua posição em relação ao “texto clássico”. Ele disse que utilizar o texto clássico em alguns contextos do Ensino Médico pode significar uma “agressão cultural” aos alunos, pois seria introduzir de forma abrupta uma linguagem (visão de mundo) completamente avessa a dos estudantes. De certa forma, ele deixa isso implícito quando afirma: “*não posso chegar aqui com esses conceitos, nessa linguagem estrangeira... o aluno vai se distanciar de mim*”.

Contudo, essa não é a posição do professor em relação ao uso do texto clássico de modo geral. O que conseguimos apreender de seu discurso é que o “texto clássico” deve ser usado de forma cuidadosa, respeitando a especificidade de cada público escolar.

O próprio professor utiliza textos clássicos, com graus variados de intensidade e regularidade, com todos os cursos que trabalha. No EM integrado ao Curso Técnico e no EM regular da escola estadual é utilizado esporadicamente, com pouco grau de exigência. E no EM regular da escola municipal o texto é utilizado com maior frequência sem, contudo, constituir como o principal recurso metodológico.

Do mesmo modo, o fato de não utilizar o “texto clássico” com frequência não significa que o livro didático tenha uma centralidade na aula. O professor busca diversificar o gênero dos textos trabalhados em sala, levando textos jornalísticos, literários e slides.

Pontua-se que o único momento que o texto assume uma posição de centralidade no trabalho pedagógico do professor é no grupo de estudo. Que oferece condições institucionais e modelo de alunos com características bastante específicas. Nesse espaço os manuais especializados, dicionários filosóficos e os “textos clássicos” são primordiais, pois se constituem como objeto de estudo do grupo. A validade do uso dos textos clássico em função do seu contexto institucional de *pesquisa*.

O docente construiu uma posição em relação ao texto que podemos chamar de híbrida. Resgatando nossas categorias de análise, podemos dizer que sua posição constitui uma resposta a interlocutores específicos.

As propostas pedagógicas e institucionais de cada curso constituem como diferentes interlocutores do professor. No caso específico podemos apontar quatro “projetos de sentido” – o modelo do EM regular na escolas municipal e estadual, o curso técnico e o grupo de pesquisa – completamente distintos.

Em cada contexto escolar ele tem que lidar com diferentes sujeitos, estruturas burocráticas, currículos, métodos de ensino e objetivos de formação diferentes.

David Bowie responde de forma bastante crítica ao projeto institucional da escola estadual. Ele critica, principalmente, as condições de trabalho, a política estadual de organização do currículo, a burocracia administrativa e alguns aspectos da direção da escola.

Em relação as propostas institucionais do EM regular e integrado ao técnico na escola municipal o professor aparenta compreender e lidar com as respectivas propostas. Contudo, essa não é uma resposta definitiva. Na entrevista e nas conversas com o professor ele fez poucas críticas e considerações contrárias a “visão” da escola municipal. O que não significa que o docente não tenha visões e posicionamentos contrários ao modelo e as propostas da escola. Na entrevista ele afirma que a escola municipal tem vários problemas, mas não menciona quais. De qualquer modo, podemos pressupor que as divergências sejam pontuais e não tão significativas.

É importante levar em consideração que o “lugar” do professor na estrutura da hierarquia institucional também desempenha uma influência na resposta do professor. Na escola municipal, diferentemente da escola estadual, ele exerce cargos de coordenação e participa de modo efetivo das tomadas de decisões da instituição.

## **5.5 A posição dos professores como atividade responsiva**

Analisar os enunciados e discursos destes sujeitos – concretos e situados historicamente – foi uma experiência muito importante. A sensação é de que os encontros foram múltiplos, diários e sistemáticos. Encontros que aconteceram nas solidões da madrugada, no vazio da casa ou no carro na turbulência do trânsito belorizontino. Marcados, de forma ambígua, com por um afeto de “estranhamento” e “familiaridade”.

Foi uma experiência que produziu duas grandes aprendizagens e deixou “marcas”. Podemos compreender – cortando na própria carne – o que Bakhtin (2010) afirma em *Para Uma filosofia do Ato Responsável* quando diz que a experiência concreta – o mundo da vida – é sempre mais rico, diverso e plural do que o mundo do pensamento e que existe uma fenda entre o mundo teorizado da cultura e a eventicidade do mundo vivido.

Todo o contato com os professores reforçou e ampliou nosso entendimento de que a posição dos professores em relação ao uso do texto clássico é *dialógica*. E é dialógica porque os professores se posicionam no interior da língua (gem), através de signos, enunciados e discurso bastantes específicos. É o dialogismo da linguagem que funda uma posição político-pedagógica dialógica.

Para Bakhtin (2011), a produção do conhecimento se dá na confrontação entre pontos de vistas tênues e diversos. A diversidade é constitutiva do pensamento. Logo, a escola – local de reprodução e produção de saberes – está permeada de uma *diversidade tensa* entre a multiplicidade de vozes.

Entendermos a posição política-pedagógica dos professores de filosofia em relação ao uso do texto no EM como posição dialógica, implica, em dizer que os professores se posicionam como sujeitos em relação a outras vozes.

Falamos em sujeito, a partir do pensamento de Bakhtin, significa compreender a presença da alteridade no nosso próprio discurso. Somos constituídos de forma permanentemente pelo discurso do outro (dos que aceitamos, dos que concordamos, etc.).

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência discursiva pode ser caracterizada como um processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras dos outros (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau de alteridade ou assimilabilidade, de um grau variado de aperceptibilidade e de sua relevância. **Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.** (BAKHTIN, 2011, p.295, grifo nosso)

Essa ideia de sujeito discursivo pode ser metaforizada por uma passagem do Novo Testamento. Essa passagem relata o encontro de Jesus com um homem dominado por demônios, “espíritos imundos”. Antes da conjuração, Jesus pergunta para o demônio qual o seu nome. Ao passo que o demônio responde: “Legião é o meu nome, porque somos muito”. E na narrativa, Jesus envia os “espíritos imundos” para um manada de **dois mil porcos**.

Esses sujeitos, situados num contexto sociohistórico, *respondem* a outros sujeitos-vozes. Nos encontros temos diferentes sujeitos, construídos por vozes da sua trajetória pessoal, da sua formação acadêmica, das leituras que realizou, das experiências próprias, experiências narradas, discursos políticos, etc. Esses sujeitos-professores também são uma legião.

Uma *posição* (política, pedagógica, filosófica, etc.) só existe em função de um jogo dialógico entre eu-outro, outro-eu. E onde a própria construção do “eu” se dá de forma dialética em relação ao outro.

Nesse sentido, compreendemos a posição dos professores em relação ao texto clássico com um *resposta* em relação aos outros. Por isso, buscamos ao longo da pesquisa entender *quais* interlocutores eram esses e como era a resposta dos professores.

Podemos perceber nos docentes pesquisados uma multiplicidade de posições, em alguns casos até conflitantes entre si. Na realidade, conforme relatamos, cada professor apresentou *uma posição*.

O prof. Montag, por exemplo, nunca havia se utilizado de “textos clássicos” em sala e o mesmo foi utilizado em função de um resposta a uma política pública (ENEM) e uma aluna em específico.

Alex prefere utilizar textos próprios (escritos e falados) em sala. Ele prefere textos orais. Ele vê a importância do ENEM, mas mostra que é necessário utilizar o texto para atender essa demanda. Douglas Adams também não considera importante o uso do texto em sala e utiliza principalmente o livro didático.

David Bowie, por trabalhar em vários contextos, tem posições diferenciadas. Acredita que texto deve ser usado de forma equilibrada respeitando o contexto social de cada turma. Ele só vê necessidade da centralidade do texto em condições muito específicas, que é a de pesquisa.

Pouca coisa pode ser generalizável na entrevista entre os quatro sujeitos. O que podemos generalizar é possível apenas de forma negativa, pois percebemos que nenhum professor assume a posição de *que o texto deva ter centralidade nas aulas do EM*.

Esse generalização é “negativa” porque existem posições diferenciadas em relação a centralidade do uso dos textos clássicos. Alguns professores afirmam que o texto deva ser utilizado em ocasiões específicas, um assume a posição de que o texto não deva ser usado em nenhum momento. Logo, não encontramos, entre os investigados, alguém que defenda essa posição.

## 5.6 Os interlocutores

Foi possível identificarmos alguns interlocutores principais dos professores investigados. O público escolar, alunos e colegas de profissão específicos, as políticas públicas de avaliação escolar (ENEM, IDEB), documento oficial de orientação curricular (CBC), os programas institucionais que orientam os objetivos do ensino médio, órgãos de controle e direção escolar, entre outros.

O ENEM e o CBC foram interlocutores que apareceram com frequência. Eles se constituíram como os principais interlocutores de três professores. Entende-se que ela tenha esse papel de destaque por serem programas que atuam diretamente na prática do professor, controlando e orientando o currículo e a avaliação escolar.

O único interlocutor que apresenta de forma invariável nos quatros professores é o público escolar, os alunos. Todos os professores tem os alunos como interlocutores para construir sua posição em relação ao “texto clássico” no EM. Os docentes pensam os programas e os tipos de textos que serão utilizados em função do seu público escolar. Eles consideram, por exemplo, a aceitação, o grau de dificuldade do texto e o interesse dos alunos.

É fácil explicar, a partir da categoria de dialogismo, porque os alunos constituem como principal interlocutor na posição do professor em relação ao texto clássico. Os alunos são os interlocutores imediatos da prática educativa. O professor ensina para sujeitos reais e específicos. E é na sala de aula que acontece de modo efetivo o fenômeno educativo.

A linguagem está presente em todas as esferas da atividade humana. E a relação entre locutor e *destinatário* é a relação mais imediata do processo de interação verbal. Todo processo de comunicação tem um destinatário que,

Pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de um campo especial do da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Para Bakhtin (2009) o destinatário exerce uma grande influência no processo, na construção dos enunciados (escritos e orais). O papel do destinatário é tão importante que tentamos antecipar sua atitude responsiva.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimento especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias (BAKHTIN, 2011, p. 302).

O fato do locutor considerar e tentar antecipar a resposta do destinatário influenciará, inclusive, na escolha dos gêneros dos enunciados, o uso de determinada nomenclatura (especializada, popular, etc.) e até o estilo do texto.

Por exemplo, os gêneros da literatura popular científica são endereçados a um determinado fundo aperceptível; a outro leitor está endereçada uma literatura didática especial e a outro, inteiramente diferente, trabalhos especiais de pesquisa (BAKHTIN, 2011, p.302).

No contexto escolar o principal e imediato destinatário dos professores são os alunos. Todo o movimento inerente as aulas (avaliações, metodologias de ensino, explicações, etc.) são pensadas tendo o aluno como destinatário. Como observamos nas entrevistas e no pressuposto teórico bakhtiniano, os professores escolhem os tipos de textos que serão utilizados em sala a partir deste destinatário, os alunos.

Contudo, é importante distinguir que os alunos podem se constituir como destinatário de múltiplas formas. Ele pode ser o aluno entendido enquanto uma “coletividade”, “aluno-modelo” ou ser um aluno concreto em específico.

O aluno, como destinatário, aparece de dois modos nos professores investigados. Aparece de forma mais frequente como uma “coletividade” ou aluno modelo e uma vez como “sujeito concreto”.

Na entrevista do prof. Montag relatamos o caso de uma aluna em específico que sugeriu que o professor fizesse a leitura de textos clássicos em sala. Na visão dela, os textos clássicos aprofundaria o estudo do pensamento dos filósofos. Nesse caso, a aluna é individualizada, ganha nome próprio, é reconhecida como portadora de “pontos de vistas”.

Entretanto, de modo geral, quando os professores falam de alunos eles estão pensando em um aluno-modelo. Esse aluno modelo é a concepção do professor que constitui a “identidade” dos seus alunos reais. O aluno-modelo é criado a partir observações e deduções do perfil socioeconômicos e cultural dos estudantes, do seu comportamento em sala, rendimentos nas avaliações, do contexto familiar, entre outros.

Esse aluno-modelo é o que o professor considera que seja como o seu aluno real, o perfil geral de um determinado público escolar. Nas entrevistas com o professor David Bowie podemos perceber, mais nitidamente, essa noção. Ele cria um aluno-modelo para cada público que atende, tem o ensino médio regular da escola municipal, o da escola estadual, do ensino médio integrado ao técnico e o grupo de estudos. Nos outros professores encontramos uma vaga “noção” do aluno ideal da escola pública, do aluno da escola privada focada no mercado de trabalho e do aluno da EJA.

O professor, inclusive, pode ter dois alunos-modelos para a mesma turma. Acompanhando as aulas do prof. Alex ele faz uma distinção, na mesma sala, de dois alunos-modelos. E para isso utilizou várias informações como a participação dos alunos nas aulas e histórico escolar dos alunos.

Percebemos que os professores utilizam determinados textos, adotam algumas propostas pedagógicas em função dos diversos tipos de aluno-modelo. E, com menos frequência, com alunos como “sujeitos concreto”.

Frisamos, sem nenhuma pretensão de avançar nesse debate, que o aluno modelo apresenta uma *tendência monologizante*, isto é, tenta “calar” e “desconsiderar” as diferentes “vozes” e “pontos de vistas” que constituem os diferentes alunos. É uma construção social do professor, feita a partir de diversos conhecimentos e práticas, que silencia a pluralidade das “perspectivas” dos alunos. De modo contrário, quando o interlocutor é um aluno “concreto”, a *tendência é polifônica*. É quando o aluno ganha direito a contrapalavra, que ele tem é considerado como portador de “pontos de vistas” é quando ele pode fazer sugestões na metodologia do professor.

## 5.7 Responsividade

Nos capítulos anteriores mencionamos que, para Bakhtin (2011), toda compreensão constitui um ato dialógico. Essa afirmação acentua que todos os nossos enunciados são *responsivos*, pois eles são apenas um dos elos da cadeia enunciativa. “Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

A enunciação não depende somente de um sistema abstrato da língua, ela utiliza os enunciados anteriores com as quais entra uma relação dialógica. Além de incorporar enunciados alheios, a enunciação se dirige a um destinatário e espera um *resposta* efetiva. Espera-se, no ato enunciativo, que os interlocutores ofereçam uma resposta, uma contrapalavra.

Portanto, toda compreensão real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual forma a forma em que se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas um dublê o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, um execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).



A compreensão ativa é, portanto, o princípio fundamental da responsividade, da resposta. Todo enunciado/enunciação pressupõe um duplo movimento compreensivo: da resposta dos enunciados precedentes e da resposta do destinatário. Através das entrevistas e observações em sala buscamos, justamente, identificar os interlocutores e a resposta de alguns professores de filosofia do EM que são fundamentais para que eles construam uma posição em relação ao uso do “texto clássico” no contexto do Ensino Médio.

Ficou perceptível, ao longo das análises dos professores, que eles têm interlocutores diversos e *respondem* de maneira absolutamente singular. Essa singularidade advém da diversidade dos enunciados (leituras, tipos de formação, experiências, etc.) que o constituíram como sujeitos enunciativos.

A singularidade das respostas dos professores impossibilita quaisquer generalizações. Pode-se, apenas apontar algumas características semelhantes em suas respostas.

Todos os professores se posicionam de forma “crítica” e tendem a se “distanciar” de documentos oficiais que, direta ou indiretamente, preconizam a leitura de “textos clássicos” como metodologia privilegiada no ensino de filosofia.

O CBC, por exemplo, foi mencionado diretamente por dois professores. O prof. Alex enxerga uma “abertura” no documento e concorda em linhas gerais com suas propostas. Contudo, mesmo assim faz várias adaptações e exclusões de algumas orientações. O prof. Douglas Adams enxerga o documento como autoritário e segue suas orientações de forma adaptada, devido apenas ao controle que a SEE-MG exerce na escola. David Bowie embora não cite de modo específico o CBC, afirma que esses documentos tem um viés autoritário quando define algumas temáticas para serem desenvolvidas em sala.

O mesmo pode ser dito das políticas públicas de avaliação escolar, principalmente o ENEM. Todos os docentes (concordando ou não, vendo como útil ou não) se veem obrigados a direcionar parte do trabalho pedagógico em função desse exame. Para isso, procuraram fazer avaliações e inserir conteúdos parecidos com a prova.

Pontuamos que o ENEM dialoga diretamente com a posição do professor em relação ao uso do “texto clássico” em sala, pois ele tem como “orientação” exigir dos estudantes habilidades de leitura e interpretação de fragmentos de “textos clássicos” de

autores da história da filosofia. O que implica no conhecimento básico do contexto histórico e do pensamento de alguns filósofos.

Nos professores investigados o ENEM exerce, como interlocutor, um forte papel na posição dos professores em relação ao uso do texto. E, diferentemente do CBC, as possibilidades de adaptações ou mesmo a exclusão de suas orientações são mais restritas. O impacto na avaliação e no conteúdo programático dos professores é inegável. No caso do prof. Montag ele exerceu importância até mesmo na mudança de posição do professor no uso do “texto clássico”.

Portanto, a força e o papel do CBC e do ENEM (principalmente) como interlocutores diretos na construção do posicionamento político pedagógico dos professores não devem ser desconsiderados ou subestimados. Mesmo entre os professores que apresentaram objeções de “pontos de vistas” em relação a esses documentos eles tiveram que, em certa medida, fazer algumas concessões.

Em relação aos alunos, principais interlocutores dos professores, observamos respostas marcadas, em maior ou menor grau, por uma *tensão entre o “cuidado” e o “autoritarismo”*. O cuidado com outros se revela na escolha de textos e abordagens didáticas que respeitem a diversidade dos alunos e que tentam inseri-los no discurso filosófico da forma mais convidativa possível. O autoritarismo está na própria concepção monológica de um aluno-modelo e em certa *descrença* na capacidade cognitiva dos alunos.

Percebemos graus variados dessa ambiguidade. Nos professores Alex e Douglas Adams a descrença nos alunos da escola da rede pública é mais evidente. São dois professores que, em línguas gerais, rejeitam e não concordam com o uso do texto clássico nas salas. Agora, fica a pergunta: como eles sabem que os alunos não “dão conta” dos textos se eles nunca utilizaram?

O professor David Bowie reafirma o “cuidado” quando busca levar em consideração o contexto e a diversidade de cada aluno. Contudo, em alguns momentos ele também expressa, em menor grau, uma certa descrença nos alunos da escola estadual. No caso do prof. Montag temos uma postura de abertura dialógica quando ele acolhe as sugestões dos alunos, quando ele dá “voz”, “pontos de vista” e concretude para os alunos.

As respostas dos professores em relação a esses interlocutores é muito singular. Mesmo quando aceitam ou fazem objeções aos enunciados dos interlocutores, eles não o fazem em função dos mesmos motivos e argumentos. O que buscamos “evidenciar” são “pontos de contato” ou de “convergência” que existem na resposta desses sujeitos em relação aos mesmos interlocutores. Esses “pontos de contato” não significam uma identidade ou unidade entre as resposta, sua potência reside na possibilidade gerar e orientar o debate e a pluralidade de “pontos de vista”.

Ver, compreender e perceber todas as posições político-pedagógicas em relação ao uso do “texto clássico” no EM ajudou a compreendermos como essas posições são construídas e algumas de suas características. Dentre elas, destacamos duas:

1. *A posição político-pedagógica dos professores é uma contingência.* A construção da posição em relação ao “texto clássico” acontece de forma dialógica entre o professor (suas “vozes”), o contexto das escolar (em dimensão macro e micro), os interlocutores (que têm “pontos de vistas” sobre o ensino da filosofia) e a responsividade dos interlocutores. Todas essas dimensões são contingências. O sujeito está em constante interação, em um constante processo de incorporação de novas “vozes”. A escola está em constante mudança: gestão, novos alunos, novas diretrizes curriculares, avaliativas, etc.. Os interlocutores são múltiplos e desempenham papéis e graus de intensidade variados e também estão em constante mudança e mudando algumas dessas dimensões a responsividade será modificada. Por ser pura contingência é impossível determinar qual seria a posição do professor se ele mudasse de instituição escolar, por exemplo. Não podemos sequer afirmar que esses sujeitos ainda têm a mesma posição em relação ao uso do texto no EM. Em síntese, a posição desses professores é uma contingência e não um princípio didático-pedagógico ou filosófico.

2. *A posição político-pedagógica acontece na confrontação de “projetos de produção de sentido”.* Os enunciados também são valorativos, pois expressam posições éticas, políticas, estéticas e epistemológicas. A enunciação expressa uma valoração sobre o mundo. A simples expressão: “hoje está chovendo!” emite uma valoração sobre o mundo. Essa expressão pode ter uma intenção de ser verdadeira (que de fato hoje está chovendo!) e pode, também, querer produzir um sentido de que “o fato de estar chovendo é ruim”. As

possibilidades são inúmeras. Para Bakhtin (2011), os enunciados expressam um desejo do falante de produzir, no destinatário, determinados “efeitos de sentido”. No caso dos professores investigados, eles têm um “projeto de sentido” do que seja ou deveria ser a disciplina de filosofia. E do mesmo modo ele tem um “projeto de sentido” sobre como suas aulas devem acontecer. Enfim, ele tem um determinado “ponto de vista” ou “projeto de sentido” sobre a disciplina de filosofia. Entretanto, seu ponto de vista não é o único disponível no mercado. Acontece que as propostas de cada escolas os documentos oficiais e a comunidade escolar também podem apresentar “projetos de sentido” sobre os objetivos e a forma que a disciplina deve ser trabalhada. E esses “projetos de sentido” podem ser conflitantes, díspares e múltiplos. Uma consequência possível é que essas intencionalidades discursivas – igualmente ideológicas – rivalizem entre si. Nesse sentido, a posição político-pedagógica dos professores em relação ao uso texto deve ser pensada dentro dessa pluralidade de “concepções” sobre o que deva ser a disciplina. É o que acontece quando o professor utiliza o “texto clássico” em função dos “projetos de sentido” expressos no documentos institucionais e avaliações sistêmicas. Em síntese, o uso do “texto clássico” está inserido dentro desse embate, enfrentamento ideológico no qual o professor desempenha um papel eminentemente responsivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou compreender as posições de um grupo de professores de filosofia do nível médio acerca do uso dos textos clássicos em sala de aula. Procuramos evidenciar que as posições dos professores estão circunscritas, explícita ou implicitamente, em determinados pressupostos políticos, pedagógicos e filosóficos.

No decorrer da pesquisa buscamos compreender como os professores constroem posições acerca do uso do texto clássico. Para esse empreendimento buscamos não assumir, *a priori*, uma posição de como os textos clássicos devem ou não serem utilizados em sala. Do mesmo modo, também buscamos um certo distanciamento em relação a posição dos professores. Esses cuidados foram necessários porque nossa pesquisa tem um direcionamento *compreensivo*.

O contato com esses professores foi fundamental e ajudou a desvelar questões importantes. O primeiro ponto a destacar é que não encontramos, nos sujeitos pesquisados, um vínculo lógico e causal entre formação e o uso do texto clássico em sala.

É inegável que a formação se constitui “vozes” que atravessam a experiência dos sujeitos, entretanto o que estamos querendo enfatizar que a formação inicial desempenha um papel secundário na construção da posição desses professores em relação ao uso dos textos clássicos. Os professores não citam em nenhum momento quaisquer aspectos da sua formação inicial que colaboram na sua posição em relação ao uso do texto clássico.

Inclusive o professor Montag, que não tem formação inicial em filosofia, constrói sua posição em relação ao texto clássico tomando em consideração outros elementos. Ele não utilizava os textos clássicos porque sua formação era insuficiente e não passou a utilizar também em função de sua formação. Acontece que, mesmo sua formação inicial sendo em Sociologia, ele acaba tendo que responder a partir do lugar e da função de professor de filosofia. E esse lugar, inevitavelmente, o coloca em contato com diferentes posicionamentos sobre o ensino de Filosofia as quais ele tem que ser haver, de alguma forma.

É óbvio que formação inicial pode contribuir de diversas formas para preparar o professor para lidar com o texto clássico em sala de aula, desde a formação e o domínio dos conteúdos específicos até a abordagem didática do uso dos textos em sala. Contudo a

formação inicial não desempenhou um papel de destaque, entre os sujeitos investigados, na definição dos possíveis usos dos textos clássicos.

Observamos que as posições desses docentes em relação ao uso do “texto clássico” não é um “princípio” ou um “postulado” filosófico ou pedagógico. Suas posições pedagógicas são construídas de modo dialógico. Os seus posicionamentos levam em consideração a especificidade do contexto histórico escolar, das políticas públicas, documentos institucionais e diversos outros sujeitos e “vozes” sociais.

A definição do uso do texto clássico não é um “princípio” ou uma definição fruto de uma escolha “individual” dos professores. A posição dos professores acontece no confronto e no embate ideológico com múltiplos atores e “pontos de vista”. Em síntese, a definição dos tipos de uso dos “textos clássicos” acontece dialogicamente, de confrontação e no embate entre “pontos de vistas”

A posição dos professores em relação ao uso do texto clássico é singularizada, ou seja, acontece de forma dialética entre as posições, preferências e pontos de vistas dos professores em relação ao contexto escolar como um todo, dos aspectos mais gerais aos mais específicos. Por isso, vimos que o mesmo professor pode ter múltiplas posições em relação ao uso dos textos.

Contudo, mesmo que a posição dos professores seja singularizada, algumas considerações gerais podem ser formalizadas. Por exemplo, os professores pesquisados não entendem que o texto clássico deve ter uma centralidade no nível médio. Mas, que ele deve ser utilizado de forma complementar, introdutória e em ocasiões específicas. Essa posição não significa, necessariamente, que os professores não reconheçam a importância da leitura dos “clássicos”. Alguns, inclusive, fornecem indícios de que se as condições institucionais fossem modificadas, o texto clássico poderia ser utilizado com mais frequência.

Compreendemos que os professores consideram que o livro didático, textos próprios, debates em sala de aula e outros recursos são mais indicados para o público de maneira em geral. Do mesmo modo, o uso desses recursos não torna, para esses professores, o ensino “menos filosófico”. A ideia dos filósofos, o debate, a argumentação e a crítica se faz presente e não deixa de ser o objetivo com esses recursos.

Percebemos que os professores relativizam, criticam, fazem adaptações e até rejeitam a posição de centralidade do uso do texto clássico existente em alguns documentos institucionais e em algumas políticas públicas. É inegável que essas “vozes” produzam ressonâncias no trabalho pedagógico do professor, contudo elas não são hegemônicas. Os professores, através de um exercício de contrapalavra e responsividade acaba relativizando o peso dessas vozes em seu trabalho em sala.

A partir de uma demarcação teórica compreendemos a linguagem filosófica como eminentemente dialógica. A linguagem filosófica não concebe especialização, fronteiras linguísticas e não tem um gênero discursivo privilegiado. A linguagem filosófica é pluriestilística, pluridiscursiva e plurilinguística.

A filosofia não perde, no contexto institucional-escolar, sua característica de linguagem aberta e dialógica. No EM a linguagem filosófica está aberta as inúmeras possibilidades de estilo e não se resume a nenhum gênero específico e de utilizar linguagens. A sua especificidade nas escolas reside no fato da linguagem filosófica se atravessada por “*projetos de sentido educativos*”. Nesse contexto, os professores assumem o significativo papel de mediação.

Contudo, o fato das posições políticas e pedagógicas dos professores em relação ao uso textos serem construídas sob o alicerce dialógico da linguagem filosófica, inviabiliza de criarmos uma “boa posição” em relação ao texto clássico? É possível avaliar uma “boa posição”?

No nosso entendimento uma “boa posição” é aquela que compreende a *responsividade* como um ato ético. Quando em nossa enunciação respondemos as outras vozes fazemos de um “ponto de vista” absolutamente singular e irrepetível em um determinado contexto histórico concreto. E toda enunciação e pensamento é um *ato responsivo*. “Qualquer pensamento meu, com seu conteúdo, é meu ato ético individual e responsável, é dos atos éticos dos quais se compõe minha vida única, concebida com um atuar ético permanente” (BAKHTIN, 2010, p.31).

O professor constrói uma “boa posição” político pedagógica quando compreende a dimensão ética do ato responsivo. É quando a partir de sua singularidade concreta de existir ele assume a responsabilidade por suas respostas. Assumir a responsabilidade pelas nossas respostas significa dizer que não existem álbis, pois ninguém poderia dizer o que dissemos.

Nesse sentido, o professor constrói uma “boa posição” em relação ao “texto clássico” quando a partir de sua singularidade ele *responde* aos outros (alunos), a si mesmo, ao conhecimento (a filosofia) e aos pares.

A “decisão” e a construção das posições políticas em relação ao uso do texto clássico é singular, mas não é atividade solitária. Ela deve constituir como ato responsável em relação a disciplina filosófica, deve responder aos alunos que são os nossos sujeitos e a nós mesmos, ou seja, uma “boa posição” é aquela que não foge do diálogo com a alteridade, com os diferentes posicionamentos e abordagens metodológicas, com a multiplicidade de posições diferentes.

Além dessas conclusões provisórias e inacabadas, a pesquisa sinalizou para várias outras questões que podem ser consideradas em investigações futuras.

Na observação em sala, presenciamos a utilização de vários gêneros textuais como aporte metodológico. Acompanhamos aulas que prevaleceram o texto do livro didático, duas aulas com a utilização de um fragmentos de um livro de Platão, umas com textos jornalísticos e várias com aulas expositivas. Contudo, invariavelmente, em todas as aulas registradas, o texto que mais exercia influência nos educandos era a *fala* do docente.

Nos professores investigados, o texto oral – produzido no contexto da eventicidade da sala de aula – revelou enorme potencialidade de produzir efeitos de responsividade no aluno. Observamos que a fala afeta. Parece que o texto oral tem tons emotivos-volitivos que são mais difíceis de serem percebidos no texto escrito.

O que é bastante significativo é que a fala dos professores constitui um texto sobre textos. O texto falado é o único que, no contexto educacional, aparece em todos os momentos. E ela acentua o papel de mediação do professor.

Outro “achado” importante. Além da posição político-pedagógica em relação ao uso do textos filosóficos, existe também uma posição política e até filosófica em relação ao *conteúdo-sentido* dos textos utilizados.

Em vários momentos apareceram situações que os professores criaram um “lugar” em relação ao texto. O prof. Alex, em uma aula sobre a temática da constituição do psiquismo em Freud, assume a “figura” do “leigo”, de alguém que não é especialista no assunto. E em



outra aula, com outra turma e o mesmo tema, ele assume a figura de um “leitor esporádico” da obra de Freud.

Esse lugar exerce um grande papel de mediação nos estudantes. E permite que os professores, a partir do “lugar criado”, possam enunciar algo que em outras posições não seria possível. As possibilidades de enunciação podem variar dependendo da posição dos professores. Em uma das aulas registradas, sobre alguns conceitos em Marx, o professor se coloca como “leitor crítico do capitalismo”. Essa posição de “leitor do capitalismo” o possibilitou interpretar a obra de Marx e as formas de resistência ao capitalismo de forma mais flexível, sem ficar “preso” as palavras do autor. A possibilidade de produzir sentido seria mais complexa se o professor se colocasse de outra maneira, como um “marxista” ou como um “professor imparcial”.

Nesse sentido, temos elementos indicativos para pensar que a dimensão filosófica do ensino de filosofia está nessas posições que o professor assume em relação ao conteúdo-sentido dos textos e na forma como ele tenta produzir e acolhe a responsividade dos educandos. O “filosófico” seria construído na produção de sentidos que surgem na interação dialógica entre professores e alunos.

Finalizando, buscamos nessas últimas páginas apresentar algumas conclusões provisórias da pesquisa e apontar para novas possibilidades de investigação. Término de uma jornada e início de outra com o desejo de pensar o ensino de filosofia polifônico e plurimetodológico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A.J.L.; SILVA, S.M. **O Texto e os Textos no Ensino de Filosofia**. In: Congresso Latino Americano de Filosofia de La Educacion. 2, 2013. Anais do 2 Congresso Latino Americano de Filosofia de La Educación. Montevideo. Universidad e La República. 2013. CD-ROOM. ISBN: 978-9974-0-0925-7

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ARANHA, M.L. de A. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2ª. Ed. – Ed. Moderna, São Paulo, 1993.

BAJTIN, M. **Hacia una filosofía de lacto ético: de los borradores y otros escritos**. Rubí (Barcelona): Anthroos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC, 2013.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARREIRA, Marcelo Martins. Ensino da Filosofia: uma leitura crítica da filosofia subjacente às orientações curriculares do MEC. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, n. 47, p.105-124, jan-jun. 2010. Semestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/7417>>. Acesso em: 05 out. 2013.

BARTHES, R.. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva. 2010.

BETH, Brait (org.). **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Ed.Loyola, 2002.

BRASIL. **LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 12 de Dez. 2013.

CEPPAS, Fillipe; GALLO, Silvio; CONTIGO, Pedro Erginaldo; KOHAN, Walter Omar. **O Ensino de Filosofia no Brasil: Uma Mapa das Condições Atuais.** Cad. Cedes. Campinas, vol. 24, p. 257-284, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf> Acesso em: 10 de Março de 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

CORTELLA, Mário Sergio. **Filosofia e Ensino Médio: Certos porquês, alguns senões, uma proposta.** Petrópolis: Vozes, 2009.

ECO, Umberto. **Conceito de texto.** São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação .** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Eco, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson Nascimento. **Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. Bakhtiniana,** São Paulo, n. , p.95-108, Jul./Dez. 2012.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, 2., 2013, Montevideo. ALVES, Antônio J.L.; Silva, Sabrina M. **O texto e os textos no ensino de Filosofia.** Montevideo, Uruguai: Universidad de La República Uruguay, 2013. 10 p. CD-ROM.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, 2., 2013, Montevideo. PEREIRA, Geraldo A.E; AREAL NETO, João B.; ALFRADIQUE, Matheus M. **Das possibilidades do filosofar através dos textos filosóficos.** Montevideo, Uruguai: Universidad de La República Uruguay, 2013. 10 p. CD-ROM.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, J.L.; VASCONCELLOS, A.C.de., **Manual para normalização de publicações técnico-científicas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FREITAS, M.T.de A.. **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos**. Cad. CEDES, Dez 2004, vol.24, no.64, p.359-371. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22836.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2014.

HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Filosofia e Educação: Dossiê Ensino de Filosofia**, Campinas, v. 4, n. 1, p.159-176, abril-set. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/3041/2715>>. Acesso em: 15 out. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Luiz Costa(org.). **A literatura e o leitor: Textos de Estética da Recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, Maringá, v. 8, n. 2, p.149-171, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/18577>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED – Pr., 2009. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/caderno\\_filo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. de 2014.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ORLANDI, Juliano. **Antologia de Textos Filosóficos: o Clássico em Sala de Aula**. Em: <<http://www.anpof.org.br/spip.php?article154>>. Acesso em: 13 de Março de 2013.

PONZIO, A.; CALEFATO, P. e PETRILLI, S. **Fundamentos da Filosofia da Linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAFATLE, Vladimir. Os adolescentes e a filosofia. Carta Capital Online, 05 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/760/os-adolescentes-e-a-filosofia-9201.html>>. Acesso em: 03 out. 2013.

SANTOS, Gerson Tenório Dos. **O leitor-modelo de Umberto Eco e o debate sobre os limites da interpretação.** *Kalíope*, São Paulo, v. 6, n. 3, p.94-111, Jul./dez. 2007.

SANTOS, Katia Cilene. A importância do texto filosófico nas aulas de Filosofia. **Filosofia e Educação: Dossiê Poiethos - segmento Política**, Campinas, v. 3, n. 2, p.288-297, 01 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2391/2636>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Proposta Curricular de Filosofia Para O Ensino Médio.** Belo Horizonte, MG, Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B29D0A457-F644-4CF4-A309-468518DB19AC%7D\\_PC\\_FILOSOFIA\\_2008\\_EM.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B29D0A457-F644-4CF4-A309-468518DB19AC%7D_PC_FILOSOFIA_2008_EM.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, W.J.. **O ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino.** 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2012.

VIEIRA, Wilson José; HORN, Geraldo Balduino. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p.73-98, 2011. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/abril2012/filosofia\\_artigos/wilson\\_ensino.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/abril2012/filosofia_artigos/wilson_ensino.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus.** São Paulo: Edusp, 2010.