

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE MESTRADO PROFISSIONAL EM
FILOSOFIA

DANILLO MATOS DE DEUS

**A ARTE NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO
NÍVEL MÉDIO**

São Luís
2019

DANILLO MATOS DE DEUS

**A ARTE NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO
NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Mestrado Profissional em Filosofia da UFMA, sob
a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Olívia Serra.

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Deus, Danillo Matos de.

A arte narrativa como experiência do ensino de filosofia no nível médio / Danillo Matos de Deus. - 2019. 151 p.

Coorientador(a): Luís Inácio Oliveira Costa.

Orientador(a): Maria Olília Serra.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Ensino filosófico. 2. Narrativa. 3. Recurso metodológico. 4. Responsabilidade. 5. Tradição. I. Costa, Luís Inácio Oliveira. II. Serra, Maria Olília. III. Título.

DANILLO MATOS DE DEUS

**A ARTE NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO
NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestre em Filosofia. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Olívia Serra (UFMA)

Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior (UFMA)

Prof. Dr. Luís Inácio Oliveira Costa (UFMA)

A Deus, por seu amor desmedido;
À minha mãe, exemplo de força e
perseverança;
A você, querida Su, cuja tranquilidade é
capaz de aquietar minha alma.

AGRADECIMENTOS

As batalhas às quais enfrentamos são acontecimentos capazes de medir o potencial inteligível e físico de cada homem. A condição enquanto mestrando, por diversas vezes, foi apenas suportável, graças àqueles que de alguma forma contribuíram como alicerce durante a minha jornada rumo à conclusão do PROF-FILO. Em especial, agradeço:

A Deus, meu refúgio e minha fortaleza, por ter me dado forças para seguir em frente, inspirando-me a conseguir vitórias.

À minha mãe, Maria Doralice Machado Matos, base da minha perseverança, por suas orações, pela proteção, palavras de esperança e pelo amor incondicional que sempre me deu, cuja eternidade jamais irá se apagar.

À minha amada esposa, Suelma dos Santos Silva de Deus, por suas orações e pelas palavras de apoio.

Aos companheiros da academia: Edilson Vilaço de Lima, Luciano Lima Maquiné Santiago, Edilene Pereira Boaes, Jonatas Viegas da Silva, Edevaldo Barbosa da Silva, Katiane Suellen Melo Araujo, Wayner de Andrade Lima de Aguiar, Milla Tamires Amorim Pereira e Nêmora Matos Carvalho Procópio, com quem pude no decorrer da minha jornada acadêmica dividir minhas tristezas, angústias e principalmente minhas alegrias. Ediel dos Anjos Araujo e Simey Fernanda Furtado Teixeira, pela imensa amizade, pelos conselhos valiosos, pelos preciosos sorrisos e incentivos constantes.

Aos meus colegas de trabalho do CETI Domingos Vieira Filho, pelo carinho e por toda ajuda prestada.

Aos professores Almir e Luís Inácio, pelas sugestões apontadas durante a etapa de qualificação. Ressaltando a Professora Dra. Maria Olília Serra, pela incomensurável paciência, por suas doces palavras e pela orientação segura.

“Na educação podemos contar as histórias do mundo e, assim, atribuir um sentido a ele, quando isso é possível. Apostamos na possibilidade de os alunos se reconhecerem nessas histórias, estabelecendo sua pertença singular a este mundo, no qual, apesar de tudo, precisam encontrar seu lugar.”

(Vanessa Sievers de Almeida)

RESUMO

Essa pesquisa visa analisar a proposta do uso da arte narrativa como recurso metodológico capaz de proporcionar um ensino filosófico crítico-reflexivo, em nível médio no CETI Domingos Vieira Filho. Tal recurso poderá ser utilizado pelos professores na sala de aula, podendo servir como instrumento facilitador para que haja a aprendizagem dos estudantes na educação básica. Observa-se que a iniciação dos jovens em um mundo comum e público exige que os educadores assumam a autoridade de posicionar-se diante dos educandos, utilizando estratégias metodológicas que venham aproximá-los dos saberes tradicionais herdados a partir dos nossos antepassados. O estudante é um ser no mundo que vivencia um processo constante de composição de seus próprios conhecimentos. Podemos, então, afirmar que é essencial o professor buscar transmitir os saberes culturais que constituem a tradição humana para que os jovens possam constituir o seu aprendizado. Para Hannah Arendt, a educação tem a tarefa de apresentar o mundo aos recém-chegados e formar uma identidade de preservação e renovação, do contrário, quando a responsabilidade pelo mundo não é assumida pelos adultos o espaço público se deteriora, fazendo com que a sua morada fique em perigo. A partir do questionamento apontado, temos como objetivo geral a análise da proposta do uso da narrativa como recurso metodológico capaz de proporcionar um ensino filosófico crítico-reflexivo em nível médio, no CETI Domingos Vieira Filho. Sendo os seguintes objetivos específicos: Investigar sobre a metodologia do ensino de filosofia; descrever sobre as implicações para a metodologia do ensino de filosofia à luz do pensamento de Hannah Arendt: o conceito de tradição; avaliar a arte de narrar como metodologia motivadora para o acesso dos estudantes ao tesouro da tradição.

Palavras-Chave: Ensino filosófico; Recurso metodológico; Responsabilidade; Tradição; Narrativa.

ABSTRACT

This research aims to analyze the proposal of the use of narrative art as a methodological resource capable of providing critical-reflexive philosophical teaching at the middle level at CETI Domingos Vieira Filho. This resource can be used by teachers in the classroom, and can serve as a facilitating tool for students to learn in basic education. It is observed that the initiation of young people in a common and public world requires that educators take the authority to position themselves before the learners, using methodological strategies that bring them closer to the traditional knowledge inherited from our ancestors. The student is a being in the world who experiences a constant process of composition of his own knowledge. We can then say that it is essential that the teacher seeks to transmit the cultural knowledge that constitutes the human tradition so that the young can constitute their learning. For Hannah Arendt, education has the task of introducing the world to newcomers and forming an identity of preservation and renewal; otherwise, when responsibility for the world is not assumed by adults, public space deteriorates, causing their address is in danger. In this sense, it is necessary to ask: is it possible to educate newcomers with responsibility and to insert them into the public sphere, using the art of narrating as a methodological resource for the teaching of philosophy. Based on the above question, we have as general objective the analysis of the proposal of the use of narrative as a methodological resource capable of providing critical-reflexive philosophical teaching at the middle level at CETI Domingos Vieira Filho. The following specific objectives are: to investigate the methodology of teaching philosophy; describe the implications for the methodology of philosophy teaching in the light of Hannah Arendt's thinking: the concept of tradition; to evaluate the art of narrating as a motivating methodology for students' access to the treasure of tradition.

Keywords: Philosophical teaching; Methodological resource; Responsibility; Tradition; Narrative.

LISTA DE SIGLAS

CETI	Centro de Ensino em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretária de Estado da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA	19
2.1	A filosofia na formação dos jovens	22
2.2	Discutindo a metodologia de ensino do professor	31
2.3	A arte de narrar como proposta metodológica para o ensino de filosofia	41
3	TRADIÇÃO E NARRATIVA: uma contribuição para a metodologia do ensino de filosofia	51
3.1	A educação entre as esferas pública e privada	55
3.2	Educação e tradição: diálogo entre Hannah Arendt e Walter Benjamin	58
3.3	O professor e sua responsabilidade pelo mundo comum	63
3.4	A metodologia de ensino e a narrativa: contribuições para a experiência do pensamento dos sujeitos.....	68
4	A ARTE DE NARRAR COMO METODOLOGIA MOTIVADORA PARA O ACESSO DOS ESTUDANTES AO TESOURO DA TRADIÇÃO: um estudo de caso no CETI Domingos Vieira Filho	84
4.1	Contextualização do <i>locus</i> de pesquisa	86
4.2	Descrição dos procedimentos metodológicos.....	91
4.3	Apresentação e análise dos resultados	97
5	CONCLUSÃO	110
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICES	122
	ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

Quando Hannah Arendt e Walter Benjamin descobrem que a arte de narrar é capaz de florescer o entendimento dos homens acerca do passado, eles percebem que o ato de contar histórias serve como meio para que possamos pensar a nossa própria condição enquanto indivíduos que vivenciam um contexto histórico preexistente. O contador de histórias, mesmo existindo em uma sociedade cuja educação dos jovens encontra-se afetada pela crise da autoridade¹ e pela ruptura da tradição², possui a responsabilidade de contar às pessoas acerca do mundo, uma vez que a sociedade necessita de histórias para que possam pensar e manifestar suas ações através da compreensão dos fatos narrados acerca do passado e de sua cultura. Segundo Gomes (2013, p. 09):

O contador de histórias habitava aquele mundo e, como transeunte, foi se adaptando aos meios e às angústias da modernidade. Com efeito, percebemos que a figura mítica e lendária do homem que narra, localizada na sociedade urbano-industrial, não se perdeu na multidão, nem mesmo quando foi lançada involuntariamente no labirinto dos chipes dos vídeos e dos computadores.

Por meio dessas informações, queremos analisar a proposta do uso da arte narrativa como recurso metodológico a ser aplicado na sala de aula pelo professor, profissional atuante nas escolas, capaz de contar e conduzir os alunos aos tesouros

¹ A crise da educação encontra-se relacionada à crise da autoridade na modernidade. Arendt afirma que a crise da autoridade inseriu-se em espaços pré-políticos, como a educação e a criação dos filhos. Esses espaços foram locais onde a autoridade fora tradicionalmente vista como uma necessidade natural entre os homens e que devido à crise no mundo moderno resulta na falta de cuidado das crianças. A crise na modernidade faz com que os homens não busquem empenhar-se pela continuidade da sociedade através do ensino dos recém-chegados no mundo. O cuidado com os recém-chegados, estrangeiros no mundo, não é uma ação que se manifesta alicerçando-se confiabilidade pelo cuidado que os mais velhos deverão ter em relação a instrução dos mais novos. No artigo *A educação num mundo à deriva*, de Maria Rita de Assis César, observa-se que “[...] tanto A Crise na Educação quanto Que é Autoridade? Convergem e permitem pensar que a crise na educação é também a da autoridade legítima, isto é, a da perda de estabilidade tanto do conhecimento quanto dos professores que ensinam tal conhecimento”. (CÉSAR, 2007, p. 42)

² Segundo Hannah Arendt a tradição do pensamento político surge com Platão e tem o seu esfacelamento na modernidade, quando ocorre a perda do significado da vivência política, ocasionando a divergência entre o pensamento e a ação. Observa-se que “[...] a tradição de nosso pensamento político teve seu início definido nos ensinamentos de Platão e Aristóteles. Creio que ela chegou a um fim não menos definido com as teorias de Karl Marx. O início deu-se quando, na alegoria da caverna, em *A República*, Platão descreveu a esfera dos assuntos humanos, tudo aquilo que pertence ao convívio dos homens em um mundo comum, em termos de trevas, confusão e ilusão, que aqueles que aspirassem ao ser verdadeiro deveriam repudiar e abandonar, caso quisessem descobrir o céu límpido das ideias eternas. O fim veio com a declaração de Marx de que a Filosofia e sua verdade estão localizadas, não fora dos assuntos dos homens e de seu mundo comum, mas precisamente neles, podendo ser “realizada” unicamente na esfera do convívio, por ele chamada de “sociedade”, através da emergência de “homens socializados”. (ARENDR, 2016, p. 43)

da tradição³, contribuindo para que surja ou fortaleça um ensino filosófico crítico-reflexivo, uma vez que, o desenvolvimento da capacidade de pensar dos educandos é uma meta que deve ser assumida pelos educadores através do seu exercício na sala de aula⁴.

Concebemos que a capacidade das pessoas de pensar acerca da sua própria presença no mundo e de construir significados para aquilo que existe resultou, ao longo do tempo, o desenvolvimento de todas as áreas da ação humana, como por exemplo, a linguagem, os tipos de conhecimentos, a variedade de ideias e os modos de vida. A essa elaboração simbólica, a qual utilizamos para poder manifestar nossas ações, atribuímos o nome da cultura.

As informações que constituem a cultura dos povos possuem o papel de tornar a nossa presença na terra segura, graças à transmissão de tudo aquilo que compõe o mundo humano de geração em geração. A cultura torna segura e firme, o que chamamos de tradição, uma vez que a tradição é, precisamente, o conhecimento acerca de informações que contribuem para o agir dos homens ao longo da história.

O ato de narrar a cada nova geração as informações presentes na tradição, serve para que possamos preservar aquilo que valorizamos, tendo em vista que o acesso à construção simbólica é capaz de fazermos alcançar a compreensão sobre determinadas coisas que não se encontram presentes. É por meio dos símbolos que podemos, até mesmo, estabelecer relações com aquilo que de fato não se encontra

³ No que se refere ao conceito de tradição, Cormier ao escrever *O conceito de tradição em Josef Pieper* aponta que para Pieper [...] a tradição é, precisamente, aquilo que não envelhece que é eternamente novo, pois tem a originalidade da fonte, o frescor de um eterno começo. A tradição, para ele, é conhecimento sempre novo e atual, imperecível porque sempre atualizável. Poderíamos dizer que para nosso autor o mundo da modernidade tardia, no qual nos encontramos, parece por falta de tradição, por ter cortado sua ligação com a fonte primordial de todo conhecimento autêntico. Engana-se aquele que achar que a tradição seria importante apenas para o pensamento religioso, já que a tradição é indubitavelmente importante para esta perspectiva do pensamento, mas para Pieper ela é dado fundamental e fundador de todo autêntico filosofar. "(CORMIER, 2010, p. 58)

Ventura em seu artigo *linguagem e tradição em Hans Georg Gadamer* aponta ao escrever sobre o conceito de tradição em Gadamer que "A tradição em Gadamer está inter-relacionada com a linguagem. Tal relação faz parte do sujeito falante dentro de um contexto, de forma que o sujeito participa dessa tradição contextual e hermenêutica. O que Gadamer entende por tradição? Para Gadamer, a tradição é o momento da liberdade e da própria história. A tradição mais autêntica e venerável não se realiza naturalmente em virtude da capacidade de permanência daquilo que singularmente está aí, mas necessita ser afirmada, assumida e cultivada [...] Gadamer postula que a tradição deve ser assumida pelos sujeitos, pois é nela que o indivíduo se assumiu como tal. A tradição é um ato puramente de conservação daquilo que valorizamos." (VENTURA, 2015, p. 49 – 50)

⁴ O objetivo geral da presente pesquisa é analisar a proposta do uso da narrativa como recurso metodológico capaz de proporcionar um ensino filosófico crítico-reflexivo em nível médio, no CETI Domingos Vieira Filho.

fisicamente presente no tempo e espaço que habitamos cujo esclarecimento dos significados, através da narrativa, proporciona a atenção das pessoas sobre conhecimentos ou aprendizados, alcançados por meio da prática e da vivência, que deverão ser preservados para as futuras gerações.

A transmissão dos dados do passado, por meio da narrativa de histórias a serem selecionadas, estudadas e preparadas adequadamente para serem trabalhadas, contribuem para o educar. Elas apontam acontecimentos históricos, possibilitam a compreensão do contexto dos fatos reais ou fictícios, compartilham princípios morais, assim como, evidenciam sentimentos presentes na sequência dos principais acontecimentos relatados.

As narrações contribuem com o desenvolvimento mental dos ouvintes a fim de que possam elaborar conceitos indispensáveis para poderem se posicionar na sociedade⁵. Para tanto, vale ressaltar que os profissionais envolvidos com o ensino de filosofia devem buscar os recursos adequados para que suas aulas possam ocorrer de maneira satisfatória. Sendo que, alguns métodos servem como ferramentas universais para que se dê o ensino de filosofia. Desse modo, cada professor deve estar encarregado da tarefa de planejar suas aulas com o intuito de fazer com que a filosofia se propague de alguma forma no ambiente de ensino, como uma atividade que deverá ter “[...] continuidade entre o que se diz e o que se faz em curso”. (CERLETTI, 2009, p.17).

Sabemos que os recursos metodológicos que oportunizam o filosofar são os mais variados possíveis (café filosófico, cine e filosofia, filosofia com crianças), sendo que em meio às mais diversas possibilidades, à transmissão das informações que tecem o tapete da tradição é difícil de ser ignorada durante as aulas. Portanto, devemos adquirir o entendimento de que a filosofia e a metodologia se relacionam graças à necessidade de se lecionar na escola.

⁵ A proposta de pesquisarmos sobre a arte de narrar histórias como metodologia para o ensino de filosofia no nível médio, justifica-se pelo fato de objetivarmos contribuir com a formação dos educandos matriculados em uma escola pública do Estado do Maranhão. No nosso ponto de vista, a arte de narrar histórias é capaz de ocasionar a reflexão das pessoas sobre o que está a sua volta e sobre si mesmas. Ela estimula a indagação sobre os fatos apresentados, contribuindo para que, através do pensar, os homens venham se posicionar diante do mundo. Concebemos então, que o acesso ao tesouro da tradição contribui como sendo uma excelente ferramenta educacional, uma vez que, é capaz de situar racionalmente os estudantes no tempo e no espaço no qual se encontram inseridos, assim como, quais tipos de posicionamentos deverão ser assumidos em meio a realidade experimentada por cada um.

Concebemos que a metodologia do ensino utilizada pelos professores deve ser fiel ao saber filosófico, uma vez que, o conhecimento filosófico somado aos demais conhecimentos contribuem para a formação do tesouro da tradição, herança cujo acesso é indispensável, já que proporciona o desenvolvimento da capacidade de pensar dos indivíduos. Logo, o contato com a tradição é essencial para o exercício do pensar filosófico, assim sendo, não devemos ignorar ou subverter o ensino sobre a herança cultural.

Hannah Arendt menciona a tradição como um testamento, utilizada pelos homens para poderem selecionar o que deve ser entregue e como entregar sua herança para aqueles que virão depois, vemos que “[...] essa herança não se compõe apenas de objetos, mas também de conhecimentos e saberes, de práticas e experiências, de modos de agir e de se comunicar, de princípios e compreensões”. (ALMEIDA, 2015, p. 65). Estar livre no mundo é ter a oportunidade de poder ouvir e falar, contribuindo para a preservação e renovação do mundo, colocando-se como sujeito que busca “[...] fazer parte de uma história mais ampla e nela ser um personagem que faz a diferença”. (ALMEIDA, 2015, p. 66).

Evidencia-se que através da linguagem os homens são capazes de transmitir as experiências vivenciadas culturalmente para os demais indivíduos. A palavra narrada permite o aprendizado humano acerca do passado, possibilitando nos situar temporalmente em um contexto histórico preexistente para que venhamos na atualidade agir no mundo.

O narrador, utilizando-se da linguagem humana, possui a autonomia de recorrer à sua própria experiência para instruir os demais acerca daquilo que está sendo contado e possibilita aos seus ouvintes a liberdade para narrarem adiante o que lhes foi ensinado. No que se refere à história contada pelo professor, percebemos que “[...] os alunos, na medida em que se reconhecessem nelas, pudessem entrar nelas, passando assim a fazer parte desse mundo compartilhado. São eles que darão continuidade às histórias do mundo”. (ALMEIDA, 2015, p. 70-71).

Tendo em vista o que fora apresentado, assumiremos ao longo da presente pesquisa o posicionamento de buscar narrar alguma história que terá a possibilidade de perpetuar-se ao longo do tempo, contribuindo para o pensar daqueles que veem e ouvem. Iremos desempenhar a tarefa de apresentar, enquanto professores, as informações referentes à tradição aos mais novos, transmitindo dados que

constituem o passado já que muitas das vezes “[...] os mais novos não sabem e não conhecem aquilo que os antecede no tempo”. (ALMEIDA, 2015, p.64).

Estaremos passando adiante informações existentes na história da humanidade e que valem a pena serem lembradas, cujos significados são preciosos, e, por isso, não merecem serem lançados ao esquecimento. Notamos que apenas podemos nos posicionar no presente sobre a herança simbólica graças a sua transmissão ao longo das gerações, mesmo sendo possível aos homens alcançarem certas aprendizagens sem que tenham tido acesso à educação escolar. Entendemos, a partir do significado de ensino⁶, que ele é um sistema que objetiva instruir de alguma forma os homens sobre um conjunto de conhecimentos, mesmo sendo a aprendizagem uma consequência natural entre os indivíduos, ou seja, é possível aprender sem que haja a atuação das instituições de ensino.

Em meio às culturas existentes é possível que seus membros aprendam sem que algo seja ensinado por outrem. Hannah Arendt propõe que o exercício de instruir seja comprometido com o ensinar, para que seus integrantes possam vivenciar, conscientemente, a relevância de certos significados adquiridos acerca do mundo. Observamos que:

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. (ARENDR, 2016, p.246-247).

O conhecimento teórico, coletado ao longo de nossas leituras, irá servir como fundamento acerca da arte de narrar como metodologia motivadora para o acesso dos estudantes ao tesouro da tradição. Sendo assim, suscitamos na presente pesquisa o subsequente questionamento: é possível educar com responsabilidade os recém-chegados e inseri-los na esfera pública, utilizando-se de narrativas como recurso metodológico para o ensino de filosofia? Nesse sentido, iremos abordar sobre a metodologia do ensino de filosofia, assim como, as contribuições do pensamento de Hannah Arendt, Walter Benjamin e demais teóricos acerca da educação⁷.

⁶ Ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos (Dicio, Dicionário Online de Português)

⁷ As obras, de Hannah Arendt e Walter Benjamin, mencionadas na referência bibliográfica contribuem para que ocorra a fundamentação filosófica da presente pesquisa. Sendo que, alcançamos um melhor entendimento das reflexões de Hannah Arendt e Walter Benjamin a partir das análises feitas

Mantendo-nos neste entendimento, é que iniciamos o segundo capítulo realizando uma abordagem sobre o ensino-aprendizagem dos jovens a partir do conhecimento filosófico apresentado na educação básica pelos professores, sua contribuição para a formação dos jovens, metodologias voltadas para a prática do filosofar na escola, assim como, a possibilidade do ensino de filosofia a partir da arte de narrar histórias que venham contribuir para que ocorra o conhecimento sobre o que foi lido ou contado.

O terceiro capítulo apresentará as reflexões de Hannah Arendt acerca da educação, levando-se em consideração a responsabilidade do professor diante do mundo e o papel da escola em meio às esferas pública e privada. Buscaremos tecer a relação do pensamento de Hannah Arendt com o de Walter Benjamin acerca da tradição e da narrativa, assim como, a possibilidade de uma educação cuja metodologia utilizada pelo professor proporcione o acesso às informações existentes na tradição e o desenvolvimento da capacidade de pensar dos jovens. Tomamos, como principais pressupostos teóricos, os textos e as obras: *A crise na educação* – Hannah Arendt, *Reflexões sobre Little Rock* – Hannah Arendt, *O narrador* – Walter Benjamin, *Educação em Hannah Arendt: implicações para o currículo* – Sandra Regina Leite, *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo* – Vanessa Sievers de Almeida.

E, por último, apresentaremos o nosso campo de pesquisa, a exposição do procedimento metodológico utilizado ao longo da coleta de dados e a análise dos resultados alcançados através da aplicação do nosso objeto de pesquisa em duas turmas do primeiro ano, no nível médio, do CETI Domingos Vieira Filho⁸.

Não ensejamos que os jovens aprendam a história da filosofia apenas por aprender e nem que elaborem discursos repletos de palavras que não consigam compreender o seu real significado. Esperamos que possam aprender sobre o conceito de tradição, de uma forma prazerosa e significativa por meio da contribuição metodológica do nosso objeto de pesquisa. As turmas escolhidas servirão de espaço para a prática de uma experiência de ensino aprendizagem em

pelos seguintes comentadores: Almeida, Carvalho, César, Cormier, Correia, Critelli, Duarte, Francisco, Gagnebin, Souza, Serra e Silva, em especial, Sievers e Leite.

⁸ As informações presentes no segundo, terceiro e quarto capítulo buscam atender os seguintes objetivos específicos: Investigar sobre a metodologia do ensino de filosofia; Descrever sobre as implicações para a metodologia do ensino de filosofia à luz do pensamento de Hannah Arendt: o conceito de tradição; Avaliar a arte de narrar como metodologia motivadora para o acesso dos estudantes ao tesouro da tradição.

Filosofia a partir do âmbito da arte narrativa. No restante trata-se de uma proposta que resultará em uma prática voltada para perspectiva de ser trabalhado o conceito de tradição através de aulas temáticas relacionadas “A Cultura”.

O educando, através da proximidade com as informações narradas, entrará em contato com alguns pontos de vista acerca da realidade que já haviam sido apresentados por Hannah Arendt e Walter Benjamin e que contribuem para a ampliação do seu conhecimento, assim como, para o seu exercício crítico-reflexivo a ser construído na sala de aula, já que “o filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber)”. (CERLETTI, 2009, p.20).

O nosso conhecimento acerca da arte de narrar serviu como caminho a ser percorrido durante a prática de ensino junto aos estudantes do CETI Domingos Vieira Filho, nossos espectadores, de uma forma extremamente significativa. Buscamos, não apenas, narrar a partir de um viés filosófico nossos pensamentos acerca de Hannah Arendt e Walter Benjamin, mas também estimulamos a reflexão sobre a função da narrativa a partir do filme *Narradores de Javé*⁹ e do paradiático *Quem tem medo de Ana Jansen?*¹⁰, assim como, através da sabedoria adquirida ao longo de nossas próprias experiências durante o desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa.

É de suma importância esclarecer, desde já, que a presente dissertação é resultado de uma pesquisa que contempla a interdisciplinaridade durante a execução do seu processo nas salas de aula, uma vez que abordamos sobre o conceito de tradição a partir da temática “Cultura”, ou seja, trouxemos à tona um

⁹ O filme *Narradores de Javé* nos possibilita uma sensibilização que venha proporcionar o conhecimento dos estudantes sobre a transmissão das sabedorias de um povo, através das narrativas que são contadas pelos mais velhos. Estas narrativas servem como fios que compõem a história de uma população que deseja no presente lançar-se no passado, objetivando resgatar e organizar as informações que fizeram parte da história do seu povo, para que possam ser escritas e preservadas. Walter Benjamin (1994), a partir do ensaio *O narrador* revela que as histórias contadas pelos mais velhos nos transmitem certos aprendizados e que “O narrador se apropriou dessas experiências, que podem ou não tratar daquilo que ele pessoalmente vivenciou, cujo significado vai além da vivência individual” (ALMEIDA, 2015, p.67)

¹⁰ Este material será utilizado para que seja estabelecida uma aproximação dos alunos com o contexto histórico da cultura da região a qual fazem parte, uma vez que, segundo Benjamin (1994, p.214) a narrativa exerce papel elementar no patrimônio da humanidade. O acesso ao patrimônio cultural narrado irá proporcionar o compartilhamento da história de uma mulher cujas ações contribuíram para que se tornasse personagem de uma lenda ludovicense, possível de ser contada graças ao nosso conhecimento sobre a obra, assim como, a compreensão de que “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros” (BENJAMIN, 1994, p.201).

conteúdo interdisciplinar a partir de nossas pesquisas sobre Filosofia e História do Maranhão. As narrativas históricas e ficcionais apresentadas sobre Ana Jansen possuem como pano de fundo o reconhecimento filosófico dos discentes sobre a relevância de ser preservada as informações que tecem o tesouro da tradição, a partir das reflexões de Hannah Arendt e Walter Benjamin.

A interdisciplinaridade exposta durante a execução da presente proposta metodológica colabora para que o educando possa obter referências capazes de oportunizar o desenvolvimento do pensar e do agir diante dos demais na sociedade. Pensamos que o contato dos alunos com os diferentes conceitos e argumentos apresentados na sala de aula é capaz de contribuir para a sua educação moral, assim como, a elaboração de respostas a partir da reflexão crítica sobre as informações às quais se deparam.

A pedagogia filosófica que apresentamos não desconsidera o conjunto de habilidades e competências apontados pelos PCNs, uma vez que, de acordo com o artigo 35 o ensino de Filosofia no nível médio tem entre suas finalidades “c) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 2000, p.44). Segundo o PCN de Ciências Humanas e suas tecnologias, o professor deve buscar realizar a articulação dos conhecimentos filosóficos com diferentes conteúdos existentes nas demais áreas de conhecimento e nas produções culturais, isso irá contribuir para que o aluno venha desenvolver sua própria maneira de pensar. Observamos que a interdisciplinaridade contribui para:

“[...] formação de cidadãos dotados de uma visão de conjunto que lhes permita, de um lado, integrar elementos da cultura, [...] numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto à sociedade”. (BRASIL, 2000, p.56).

Ao nos posicionarmos como narradores de nossas próprias experiências ou das experiências de outros, estaremos desenvolvendo uma prática de ensino que venha a fortalecer a possibilidade dos estudantes narrarem mais adiante uma lenda originada pelos antigos moradores de São Luís. A relevância da pesquisa em andamento encontra-se alicerçada na tentativa de buscarmos, na atualidade, preservar a arte de narrar a partir de uma temática a ser desenvolvida e avaliada no ensino médio, tendo-se em vista o entendimento que a extinção da arte de narrar

traz consigo consequências dolorosas para a humanidade. Segundo Almeida (2016, p. 136):

O fim das narrativas é muito mais do que pensaram Benjamin e Arendt, é o completo esquecimento sobre os processos do passado que nos deram origem ou que nos deixaram como legado a banalidade do mal. Recuperar a sapiência perdida das narrativas na contemporaneidade requer enfrentarmos um processo histórico que a técnica suplantou quase por completo.

Os alunos ao realizarem a atividade de narrar a história de Ana Jansen, uns aos outros, a partir das informações que haviam sido contadas pelo professor e lidas através da obra *Quem tem medo de Ana Jansen?* poderão posicionar-se enquanto participantes de uma experiência na qual a teoria e a prática acerca da arte de narrar estarão presentes ao exercitarem o que seja a marca do narrador ao re-narrarem a história apresentada no paradidático selecionado. Segundo Benjamin (1994, p. 205):

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.

Os estudantes poderão se aproximar dos personagens presentes no livro *Quem tem medo de Ana Jansen?* de tal modo que, através desse encontro, poderá surgir pensamentos e sentimentos idênticos ou diferentes daqueles que foram sentidos pelos personagens principais, esse tipo de experiência sensível é algo relevante para que tenhamos um instrumento de ensino cujo contato seja atrativo e que possibilite a reflexão e a compreensão dos leitores. Sendo assim, ao longo da nossa prática docente, algumas informações acerca do passado serão trazidas à luz do presente através de uma narrativa de ficção¹¹ que poderá no futuro contribuir para a manifestação dos discursos e das ações de cada aluno diante dos demais.

¹¹ A história de ficção revela um produtor, tal como qualquer obra de arte indica claramente que foi feita por alguém – e isso não é próprio do caráter da história mesma, mas apenas do modo pelo qual ela veio a existir. A diferença entre a história real e a ficcional é precisamente que esta última é “criada” [*made up*], enquanto a primeira não o é de modo algum. A história real, em que nos

Realizamos um estudo de caso cuja coleta de dados ocorreu a partir de métodos mistos de averiguação. Os fatos observados durante a aplicação do nosso instrumento metodológico serão descritos em um caderno de anotações e num diário de campo pessoal. Ressalta-se que o desenvolvimento de nossa experiência de ensino dar-se-á a partir de uma sequência didática constituída por cinco passos que serão melhor descritos, assim como, os demais pontos de nossa metodologia no quarto capítulo.

Lançamos, assim, nosso convite à leitura da presente pesquisa para que possam assimilar sobre a arte narrativa como recurso capaz de possibilitar, aos jovens no ensino médio, o acesso a certos dados existentes na tradição.

engajamos enquanto vivemos, não tem criador visível nem invisível porque não é criada. O único “alguém” que ela revela é o seu herói; e ela é o único meio pelo qual a manifestação originalmente intangível de um “quem” singularmente distinto pode tornar-se tangível *ex post facto* por meio da ação e do discurso. Só podemos saber quem alguém é ou foi se conhecermos a história da qual ele é o herói – em outras palavras, sua biografia; tudo o que mais sabemos a seu respeito, inclusive a obra que ele possa ter reproduzido e deixado atrás de si, diz-nos apenas o que ele é ou foi. (ARENDR, 2010, p. 232-233)

2 A METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA

A filosofia caracteriza-se como uma forma de conhecimento que os seres humanos formularam ao longo da história para poderem explicar a si mesmos assim como a realidade na qual se encontram inseridos. Ela serve como um caminho capaz de orientar os pensamentos e as ações dos sujeitos que habitam os mais diferentes lugares.

Podemos notar que o saber filosófico, assim como outros tipos de conhecimento (a ciência; o senso comum; a religião), resultam da análise do mundo através do pensar e que cada tipo de conhecimento nos proporciona a análise da realidade a partir de diferentes ópticas. Posto isto, podemos afirmar que os homens através do contato com a filosofia são capazes de refletir acerca do mundo de uma forma única, já que a filosofia possui sua própria forma de tratar sobre as questões existentes.

O conhecimento filosófico destaca-se dos demais tipos de conhecimento graças à natureza do seu método de investigação, que é crítico, sistemático e abrangente, sendo utilizado para que possamos alcançar a compreensão da realidade por meio de referenciais significativos que orientam a humanidade no mundo. Segundo Lorieri (2002, p. 34-35):

[...] a Filosofia é igual às outras formas de conhecimento, porque ela é um conjunto de procedimentos da consciência humana que ordenados de certa forma, procuram produzir respostas, as mais garantidas possível, para questões com as quais os seres humanos se deparam em suas vidas ou para questões que eles se fazem quando se põem a pensar mais atentamente.

E, talvez, possamos dizer que a Filosofia é diferente das demais formas de conhecimento, porque ela trabalha principalmente e prioritariamente sobre certas questões, utilizando uma maneira própria de abordá-las, tendo em vista produção de respostas que nunca se fecham, porque são continuamente questionadas.

Observa-se que a experiência filosófica (estranhamento, questionamento e elaboração de respostas) nos oportuniza o contato com questões capazes de gerar explicações, assim como, uma variedade de posicionamentos a serem assumidos por cada indivíduo na sociedade. Sendo assim, podemos afirmar que os sentidos formados são capazes de orientar os homens, através de suas significações, acerca dos caminhos a serem traçados no decorrer de suas existências.

Inferimos que o ensino propicia o desenvolvimento inteligível dos educandos, sendo este indispensável para a construção de diferentes olhares em relação à realidade. Gallo (2003) aponta para a necessidade do professor em poder contribuir para que haja o desenvolvimento de determinados tipos de ações, sensibilidades, avaliações e quereres por parte dos alunos, incumbindo-se de contribuir para que seus educandos alcancem a capacidade de produzir seus próprios pensamentos de maneira responsável.

Durante a elaboração de pensamentos, é possível que os professores venham a perceber, nas salas de aula, a aparição de ideias voltadas para explicar as múltiplas questões, mesmo não sendo possível atestá-las em sua totalidade como verdadeiras. O desafio contínuo de encontrar respostas provoca a retomada da análise e da interpretação dos problemas de diferentes maneiras pelos alunos. Esse tipo de atividade é resultado da investigação filosófica ensejada por muitos professores durante o exercício em sala de aula. É possível perceber que a atenção e a análise das respostas apresentadas aos indivíduos, em meio à cultura na qual se encontram inseridos, são frequentes já que certas respostas são vistas como princípios que direcionam o modo de ser das sociedades e,

[...] muitas vezes, de toda uma época, para determinadas formações. Não que elas venham antes de essas sociedades se formarem: são produzidas e, de alguma forma, mantidas no próprio processo de constituição e de manutenção (LORIERI, 2002, p. 35-36).

Assim sendo, podemos notar que as respostas que surgem podem ser concebidas como princípios que orientam a comunidade, podendo disseminar-se graças aos interesses almejados por uma parcela da população.

Um ensino comprometido com a emancipação intelectual contribui para que muitos sejam capazes de examinar as mais variadas questões e respostas que acabam sendo disseminadas ao longo de suas vidas, não se submetendo aos interesses individuais dos outros, apesar de que o pensar por si próprio não lhes possibilita o comodismo de ter respostas universais para tudo o que há, uma vez que os questionamentos continuam a existir, já que cada estudante é capaz de direcionar sua reflexão sobre o que está presente a sua volta e sobre si mesmo.

Ensinar filosofia aos jovens nada mais é do que convidá-los para “[...] pensar sobre o significado, a pertinência dos julgamentos do senso comum, sobre os critérios, procedimentos e razões das ciências, pensar criticamente sobre o

significado de nossas ações e pensamentos”. (ASPIS, 2009, p. 11). Aspis aponta que o ensino de filosofia é o único meio para que os jovens possam realizar esse tipo de pensar acerca da realidade, elaborando através do filosofar interpretações sobre si mesmo e sobre o mundo. Sendo assim, é possível julgarmos que o ensino de filosofia é de fato capaz de contribuir para que os jovens possam admirar, questionar e elaborar entendimentos acerca dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Ao percebermos que os jovens são dotados de curiosidade, sendo capazes de investigar e criar suposições, de elaborarem conhecimentos para tentar preencher com significados os espaços vazios identificados por meio de seus próprios questionamentos, podemos então, assimilar que o método de ensino elaborado por cada professor de filosofia deverá intentar contribuir para que os educandos possam vivenciar a experiência filosófica no seu cotidiano, sendo capazes de criar, racionalmente, sua própria forma de ver e se relacionar com o mundo, tendo o comprometimento de assumir diante dos demais a maneira a qual interpreta a realidade.

É necessário ressaltar que intencionamos, neste capítulo, identificar ao longo da história algumas discussões voltadas para a questão do ensino-aprendizagem a partir de diferentes metodologias, como a arte de narrar histórias, que pode contribuir metodologicamente para que o professor possa promover o compartilhamento de conhecimentos na sala de aula. As informações mediadas pelo professor são capazes de proporcionar aos educandos a reflexão sobre os conteúdos trabalhados, assim como, serve para que os alunos possam assumir determinados posicionamentos diante do mundo a partir da aprendizagem sobre os ensinamentos narrados. É importante destacar, que o posicionamento metodológico do professor diante dos seus alunos resulta do conhecimento teórico sobre os procedimentos necessários para que se realize o processo de ensino-aprendizagem, sem excluir os seus caminhos pessoais elaborados a partir do próprio exercício na sala de aula.

No que se refere à discussão sobre a metodologia para o ensino da Filosofia, é fundamental que os estudantes sejam instruídos, a partir do saber filosófico, para que possam posicionar-se diante do mundo através de respostas que lhes sejam verdadeiramente cabíveis. Torna-se necessário, então, explicitar melhor sobre a influência da filosofia na formação dos mais novos.

2.1 A filosofia na formação dos jovens

A filosofia, tal como até agora a entendemos e vivemos, é entre os conhecimentos existentes, aquele que busca questionar tudo aquilo que sentimos, o estranhamento na realidade. Neste contexto, acabamos por perguntar: Como o ensino de filosofia interfere na formação dos estudantes? A transmissão de saberes presentes na cultura pode ser compartilhada durante as aulas de filosofia? Os jovens podem ser preparados, através da escola, para “pensar por si mesmos”?

Buscaremos ao longo deste capítulo discutir de que forma o ensino de filosofia contribui para que os jovens possam se posicionar diante da realidade, tomando como referência questionamentos e respostas já existentes no âmbito cultural, assim como, a necessidade dos professores de compartilhar, no ambiente de trabalho, saberes capazes de proporcionar aos alunos a proximidade com a experiência filosófica de forma autônoma. Iniciaremos nossa conversa buscando dizer que a filosofia se difere dos demais tipos de conhecimento (arte, religião, senso comum e ciência) porque ela investiga certas questões utilizando-se da argumentação lógica, como forma própria, de elaborar respostas.

Através do exercício de filosofar ocorre a investigação, a elaboração e o compartilhamento de respostas sobre assuntos que permeiam a vida humana como o amor e o ódio, a vida e a morte, a verdade e a mentira, o certo e o errado, assim como, tantos outros. Sobre a filosofia, Lorieri (2002, p. 41) aponta que pode ter sido elaborado por muitos e por poucos e que:

[...] Se feito por poucos; haverá a escolha das respostas convenientes a sua inculcação e, muitas vezes, o combate às possíveis respostas “não convenientes”. Se feito por todos, haverá, no mínimo, a participação e o jogo aberto na disputa pelas referências, pelos princípios, pelos sentidos, pelos valores.

O ensino de filosofia oferece ao educando a possibilidade de reconhecer a pluralidade de olhares a respeito das mais diferentes questões a partir da maneira própria de abordá-las. Lorieri aponta que, através desse tipo de conhecimento, os homens podem ser preparados para posicionar-se enquanto investigadores da realidade, uma vez que para se fazer filosofia é essencial “[...] um processo investigativo reflexivo que seja crítico, rigoroso, profundo ou ‘radical’, abrangente” (Lorieri, 2002, p.36).

A natureza investigativa da filosofia é capaz, segundo Loreri, de fazer com que as pessoas sejam críticas e rigorosas, estando dispostas a aprofundar suas análises acerca das situações vividas. Ela possibilita o impulso necessário para que os seres humanos busquem ver a realidade em sua abrangência, devendo não ser parciais diante das informações existentes, aceitando que a soma das partes é o que constrói uma totalidade que não cessa de ampliar-se ao longo da história.

Uma vez que a humanidade possui a necessidade de investigar a realidade rumo ao encontro de respostas, fica cada vez mais claro que a filosofia possui uma função relevante em suas vidas. Os homens podem encontrar suas próprias respostas ou podem aceitar as respostas que já haviam sido elaboradas por certos pensadores. Os inúmeros pensamentos existentes no campo da filosofia são capazes de influenciar o olhar de cada indivíduo acerca da realidade. As respostas encontram-se presentes no mundo e não existem sociedades sem elas. Sendo assim, explicações racionais são capazes de direcionar o modo de agir e de pensar de todos.

Observamos que a cultura na qual cada ser humano encontra-se inserido é primordial para que ocorra a investigação filosófica, já que oferece questões possíveis de serem refletidas por cada um, uma vez que a humanidade se depara com circunstâncias capazes de desencadear o estranhamento sobre o que é percebido, permitindo-lhes questionar, assim como, elaborar respostas filosóficas. Loreri (2002, p.41-42) nos relata que:

Crianças e jovens, enquanto pessoas, põem-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica; deparam-se e são “envolvidos” culturalmente com “respostas” a tais questões e têm o direito de ser iniciados no trato com elas e no processo de avaliação crítica das respostas.[...] tal iniciação, pela necessidade de envolver processos investigativos próprios da Filosofia (como: reflexão; criticidade; rigorosidade; profundidade, clarificação conceitual; contextualização; dialogicidade e outros), oferece oportunidade rica de desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo necessário em todos os demais domínios do conhecimento e para toda a vida.

Loreri indica que é natural elaborarmos perguntas acerca do mundo desde a infância, mas é necessário que venhamos ser educados, por meio da iniciação filosófica, para que possamos nos posicionar com competência sobre noções, possíveis de se renovar ao longo do tempo, elaboradas pelas sociedades e orientadoras da forma de ser das pessoas.

Através do compartilhamento de memórias, a humanidade transmite às novas gerações informações necessárias para que os mais novos possam aprender sobre a realidade a qual fazem parte, assim como, consigam identificar os traços comuns e distintos que os unem ou os separam de outros povos. Podemos, então, concluir que uma educação voltada para a reflexão minuciosa das questões e das respostas existentes contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos adolescentes e que a proposta de fazer com que os jovens aprofundem seus interesses ao investigar a realidade, de maneira filosófica, nada mais é do que uma preocupação educativa com a iniciação filosófica dos mesmos.

Os professores de filosofia devem ocupar-se de fazer, dentro de uma visão educativa, com que os estudantes evitem aceitar as respostas já prontas que lhes são apresentadas como verdades absolutas, sem que antes tivessem passado por uma análise. Os jovens possuem a liberdade para examinar as respostas que lhes são apresentadas pelos demais e de elaborarem novas alternativas para as questões existentes, uma vez que:

Todos os seres humanos têm o direito de decidir nos rumos das suas vidas. Também crianças e jovens têm esse direito, como cabe-lhes o direito de aprender a dominar o uso das ferramentas intelectuais que lhes possibilitem as decisões. Têm direito de ser educados para a autonomia. Nesse sentido, uma iniciação filosófica relativa aos bons procedimentos do filosofar deve ser iniciada quanto antes. (LORIERI, 2002, p. 43).

O pensamento de Lorigeri nos leva a perceber a escola como um espaço onde o estudante se depara com diversos princípios e ideias que constituem os conhecimentos a serem compartilhados por meio da educação¹². Uma educação filosófica encontra-se voltada para o preparo, o mais cedo possível, dos estudantes para refletirem sobre diferentes questões que afloraram ao longo da história, estabelecendo diálogos diante do mundo a partir de suas próprias análises e interpretações.

¹² Lorigeri afirma que a educação escolar nada mais é que “[...] um processo educacional intencional que visa – por parte dos educadores escolares, mediante as relações que estabelecem com os educandos –, ao menos, às seguintes modificações neles: do não saber certos conteúdos para saber desses mesmos conteúdos; do agir de certa maneira (ou mesmo de um não agir) para outra forma de agir; de uma forma de proceder para aprender para outra forma de proceder no processo de produção de conhecimentos; de uma forma de acatar regras de conduta para uma forma “decisória autônoma” relativa a essas mesmas regras de conduta; de uma forma de lidar com as emoções para outra forma que proporcione justa auto-estima.” (LORIERI, 2002, p.29)

A compreensão do mundo não é uma tarefa fácil, a construção de cada olhar a respeito da realidade não deve excluir as referências existentes. É necessário que muitos compreendam que a organização da vida em comum dos seres humanos ao longo do tempo se deu a partir da influência de vários pensamentos que influenciaram na estruturação e reorganização de posicionamentos assumidos por diferentes sujeitos temporalmente.

Os diversos posicionamentos, apresentados por cada um diante do grupo, devem estar embasados em referências e este conjunto de informações serve como ponto de partida para a elaboração de respostas a serem expostas em público. É importante ressaltar que o contato das pessoas com a filosofia lhes permite não apenas pensar por meio de modelos pré-existentes, mas também de poderem elaborar conceitos, sendo assim, o homem não é apenas capaz de repetir o que outrora já havia sido pensado, mas também de utilizar seus pensamentos para elaborar novos conhecimentos.

É relevante atentarmos que o não pensar tem como efeito a não compreensão do mundo. A falta de compreensão é um caos inteligível devido ao não exercício de uma forma organizada de meditar sobre o mundo. Posto isto, é permitido afirmar que o pensamento é capaz de organizar a realidade, enxergando os significados que tecem sua estrutura. A partir do que fora apresentado, podemos concluir que a filosofia é uma disciplina do pensamento, sendo assim, ela possui os seguintes atributos:

Ela é uma forma de delimitar as fronteiras de um campo de saber, permitindo sua enunciação em discursos. Ela é a imposição de uma ordem ao pensamento, permitindo que não apenas experimentemos uma recongnição, um pensar de novo o já pensado, mas que experimentemos também o pensamento como novidade, como criação. Por fim, ela é ainda uma forma de aprendizado, uma educação do pensamento, na medida em que impõe protocolos que tornem o pensamento possível. (ASPIS, 2009, p.32).

Conseguimos atentar que o ensino de filosofia é capaz de oportunizar a muitos educandos a proximidade com a experiência filosófica, uma vez que Aspis nos leva a refletir que a presença da filosofia nas salas de aula contribui para que os alunos possam pensar por si mesmos ao distanciarem-se das meras opiniões existentes na sociedade, cuja simples aceitação faz com que as ideias absorvidas não sejam reflexo de uma mente comprometida em investigar a realidade.

A transmissão dos conhecimentos filosóficos é capaz de contribuir para o surgimento de espaços no qual o filosofar seja possível, já que os educandos podem refutar ou reaver questões deixadas de lado ou consideradas resolvidas a partir do domínio de ferramentas presentes na filosofia. Segundo Aspis (2009, p. 44):

Realizar a própria experiência de pensamento significa, assim, dominar as ferramentas lógicas e conceituais da filosofia, saber identificar os problemas que enfrentamos e aplicar essas ferramentas de pensamento a este problema, comparando com o que já foi pensado pelos filósofos ao longo da história.

O contato com as informações dadas por outros permite que os estudantes questionem e que desenvolvam novas interpretações que irão influenciar a sua investigação sobre temas que lhe chamam atenção. Ao investigarem utilizarão certas habilidades cognitivas, como fazer distinções, conexões, descrições e explicações. Estas habilidades são frutos do pensar e devem ser exercitadas durante as aulas de filosofia por viés do filosofar, dado que o filosofar abre caminhos para que os homens consigam melhor compreender e transmitir os assuntos que acabam se tornando objeto de investigação ao longo do seu aprendizado.

A filosofia, por ser uma disciplina do pensamento, contribui para que as pessoas possam pensar de forma mais sensata sobre diferentes questões, uma vez que é capaz de fortalecer nossas habilidades racionais de investigação da realidade e de elaboração de conceitos. A experiência filosófica permite que não apenas venhamos a pensar de novo o já pensado, mas que também venhamos a sentir, através do pensar, a sensação de originalidade por termos elaborado novas ideias. Não é à toa que a presença da filosofia no Ensino Médio justifica-se por ser uma disciplina capaz de proporcionar “[...] aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a filosofia permite que eles experimentem um ‘pensar por si mesmos’”. (ASPIS, 2009, p.43).

O “pensar por si mesmos” deve ser uma atitude a ser assumida pelos estudantes no Ensino Médio, uma vez que ele pode ser identificado como “[...] uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios, a filosofia tem aí um importante papel e uma colaboração fundamental”. (ASPIS, 2009, p.43). Os alunos ao pensarem sobre si mesmos e o que se encontra a sua volta, poderão aprimorar a si próprios enquanto indivíduos que ocupam o lugar em um mundo repleto de questões que não merecem ser ignoradas.

Durante as aulas de filosofia, os professores devem motivar seus alunos a pensar por conta própria. A negligência pela promoção da motivação para o pensar é capaz de comprometer o desenvolvimento da autonomia intelectual dos jovens. Logo, cabe ao docente assumir o papel de encorajar seus alunos a pensar por si mesmos durante as aulas, desenvolvendo, então, suas próprias experiências de pensamento. Proceder à própria experiência de pensamento implica em compreender conceitos filosóficos, saber identificar questões e pensar soluções a serem aplicadas às indagações observadas, podendo estabelecer comparações com o que já havia sido até mesmo pensado pelos filósofos no decorrer do tempo.

Aspis afirma que uma vida condicionada apenas a partir das opiniões já existentes faz com que os homens busquem criar um mundo no qual imaginam não possuir falhas. Para muitos indivíduos, este é o ambiente ideal para se viver, devido à ordem de todos os elementos no espaço. Mas, na verdade, encontram-se aprisionados em um jogo de aparências tecido por opiniões que não dão conta de vencer o caos gerado pelas incertezas presentes no mundo. Por isso, é permissível refletirmos que estar lançado em meio às opiniões não alicerçadas na investigação racional colabora para que os jovens vivenciem uma realidade construída pelo não saber. A partir das leituras de Deleuze e Guattari, esse autor explica que:

[...] o filósofo, o cientista e o artista são personagens que viajam ao país dos mortos – aquele lugar do qual não se volta – e retornam como vencedores. Isto é, estes personagens mergulham no caos em busca de criatividade e retornam, não se perdendo nele. Ir ao mundo dos mortos e voltar, com novos elementos criativos: eis o que pode nos proporcionar a filosofia, como a arte e a ciência. Nossas aulas de filosofia, portanto, devem ser visitas ao mundo dos mortos, devem ser exercícios de mergulho no caos, para dele fazer novas potencialidades. Devem ser, enfim, um exercício de recusa da opinião. (ASPIS, 2009, p. 62-63).

A análise da realidade é uma atividade filosófica existente na tradição do pensamento, ela nos distancia do conformismo de viver embasados a partir da opinião generalizante. Os diálogos desenvolvidos no presente, a partir do contato com o pensamento filosófico na escola, contribuem para que os estudantes venham a ser preparados e se distanciar das meras opiniões. Apis nos leva a pensar que ao nos aproximarmos das reflexões desenvolvidas pelos filósofos podemos emergir no mundo dotados de novos princípios intelectivos.

Os escritos filosóficos são o resultado das experiências vivenciadas por cada pensador em sua época, eles suscitam dúvidas e apresentam significados obtidos a

partir de suas próprias reflexões. As experiências transmitidas, a partir de personalidades que marcaram a história da filosofia, contribuem para o desenvolvimento do pensamento filosófico no mundo. Sendo assim, segundo Garcia (2002, p.54):

[...] a atividade que designamos por filosófica, não raro, é referida à ideia de que a condição humana constitui seu modo de aparecer por relações, perguntas e iniciativas efetivadas em circunstâncias tão variadas quanto as disposições para instituí-las. Atividade, nesses termos, adequada a uma forma de vida que encontra na fala e na presença de seus semelhantes controles de delírios solipsistas e que, em algum momento, decidiu fazer dessa noção um dos temas cruciais da atividade do filosofar. Decisão que instaura épocas, expressões identificadoras e argumentos que se ajustam à exposição de contextos que os significam, assim como ao reconhecimento de capacidades humanas de recitar, adaptar, preservar, recusar e criar.

Garcia evidencia que a atividade filosófica esteve presente em diferentes épocas, uma vez que as relações, perguntas e iniciativas são características que fazem parte da condição humana, sendo possível sua renovação a cada nova geração. O exercício do filosofar, presente em diferentes períodos históricos podem ser pensados como modelos aos quais as novas gerações possam se voltar para poderem construir sua forma de interpretar o mundo.

O contato dos jovens com o conjunto de informações que marcaram a história da filosofia lhes possibilita não apenas investigar a realidade a partir de diferentes referências, mas também a chance de poderem elaborar novas perguntas e influenciar a maneira como expomos nossos atos. Esse autor faz a seguinte afirmação:

Podemos ler, com sobras de razões, que o filosofar pode ser remetido às apostas e pretensões de pronunciar algo sobre a infinidade de modos como o ser da linguagem pensa e age, na apresentação de seus espantos e na constituição de sentidos e relações. Apostas expressas por um repertório quase tão diverso quanto o são os textos e argumentos a que recorreremos, com mais ou menos cuidado, para amparar nossos atos mais modestos ou pretensiosos. (GARCIA, 2002, p. 57).

Notamos então, que os pensamentos e as ações são renovados a partir de cada geração que habita no mundo e servem como referências capazes de amparar nossos atos. Neste sentido, as reflexões de Garcia nos levam a pensar que o ensino de Filosofia é uma atividade que faz uso da tradição filosófica para que o pensamento, a linguagem e a ação humana se desenvolva nos mais diferentes contextos. Portanto, podemos inferir que o ensino de Filosofia, como forma de

análise das questões existentes, contribui para que os estudantes não neguem o valor dos referenciais filosóficos, anteriormente elaborados, uma vez que, contribuem para a ordenação do pensamento, dado que, os modelos existentes favorecem o desenvolvimento da capacidade humana de questionar e de rejeitar livremente certas informações, assim como, as conclusões obtidas servem para fundamentar parte das convicções geradas sobre o mundo a partir do pensar.

Compreendemos que as instituições de ensino são espaços propícios para o aparecimento de investigações e argumentos. As crianças e jovens são capazes de gerar novos delineamentos no mundo a partir do “pensar por si mesmos”. Garcia (2002, p.57) afirma que “[...] o filosofar pode ser remetido às apostas e pretensões de pronunciar algo sobre a infinidade de modos como o ser da linguagem pensa e age, na apresentação de seus espantos e na constituição de sentidos e relações”.

Admitimos, a partir do nosso olhar sobre a presença da Filosofia nas escolas, que o ensino de Filosofia é favorável para que sejam gerados argumentos que possibilitem ao aluno perceber que o contato com o pensamento filosófico seja de suma importância para que se posicionem no mundo, a partir de suas próprias convicções, não tendo uma conduta passiva diante do contexto ideológico presente em sua cultura. Logo podemos afirmar que o ensino de Filosofia nas escolas é uma prática que enriquece a atividade filosófica.

Os jovens, por intermédio do professor, são capazes de obter o esclarecimento de que o ensino de Filosofia pode contribuir para a sua formação política, compreendendo que existem fundamentos políticos que divergem das ações tomadas por alguns indivíduos na sociedade. Segundo Garcia (2002, p.65):

Não é irrelevante reconhecer quanto nossos jovens, interessados em apreender os sentidos das relações no mundo ao qual pertencem, estão marcados por noções e práticas nas quais o termo política e vida política aparecem mais como maldição do que como um digno e decisivo espaço para negociar desejos e expectativas comuns.

É perceptível, em meio às novas gerações, que muitos jovens se recusam a assumir a responsabilidade pelos seus atos no mundo. Existem elementos que os influenciam, direcionando-os a vivenciar e agir no espaço público a partir de ideias inapropriadas, para que haja a preservação dos interesses necessários para convivência de todos. Posto isto, conforme o autor mencionado caberá ao professor direcionar os mais jovens, para que busquem sua felicidade individual sem deixar de

zelar por sua felicidade junto aos demais. Isso se dá através do reconhecimento como sujeito pertencente a um espaço compartilhado por todos. Dessa forma, a presença da Filosofia nas instituições de ensino propicia aos homens pensarem sobre suas próprias contribuições como membros da sociedade.

Consideramos que o educando seja capaz de examinar a realidade de maneira aprofundada, podendo elaborar sentidos próprios com relação ao mundo a partir do seu próprio aprendizado acerca dele, assim como, terá a possibilidade de modificar democraticamente a sociedade através do seu agir. No que se refere ao engajamento pela busca de conquistas comuns na sociedade, Rodrigo (2009, p. 21) afirma que a democratização do saber, e do ensino de filosofia, em particular, este colabora, para:

[...] propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática.

De acordo com essa autora, o ensino de Filosofia serve para qualificar os estudantes para participar da vida democrática, notamos que o espaço público é um lugar que podemos presenciar a autonomia dos homens por meio dos debates de ideias. O preparo para a vida democrática dos jovens deve ser um compromisso a ser assumido pelos educadores, para que os estudantes possam ser preparados para viver em sociedade.

Através do ensino são apresentados valores, regras, conhecimentos pertencentes a nossa cultura e como determinadas coisas funcionam. A transmissão destas informações se dá porque sabemos que diante do ciclo da vida, são os jovens que ocuparão, temporariamente, o lugar dos mais velhos na sociedade e que os conhecimentos que temos devem ser passados adiante, já que necessitam serem preservados.

Uma vez que tentamos esclarecer que cada ser humano ao longo da vida vai construindo sua subjetividade e que o contato com as informações que marcaram a tradição, assim como, as que são lançadas, atualmente, pela sociedade, moldam cada sujeito a partir das relações que se estabelecem durante o seu caminhar no mundo. Percebemos a relevância de ser discutido sobre as diferentes metodologias de ensino, elaboradas ao longo do tempo, que deveriam ser empregues de maneira

adequada para que os professores pudessem intervir diante dos jovens por meio de sua ação educativa.

2.2 Discutindo a metodologia de ensino do professor

As instituições de ensino modernas surgiram a partir da *Didática Magna*, que possuía o seguinte subtítulo *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Esta obra foi publicada na primeira metade do século XVII, quando o mundo transitava entre o declínio da relação feudal de produção para o capitalismo, por um pensador oriundo da República Tcheca, chamado Iohannis Amos Comenius (1592-1670). Segundo Aspis (2009, p.67):

Para o autor Tcheco, era possível ensinar tudo a todos, isto é, qualquer coisa a qualquer um, bastando que para isto se utilizasse o método adequado. [...] ele estava absolutamente articulado com seu tempo; Descartes havia publicado seu Discurso do Método um ano antes, em 1637, chamando a atenção para a necessidade de regras para a condução do espírito, para o pensamento correto. A preocupação de Comenius é a mesma de Descartes, mas voltada para um aspecto coletivo, para atingir grandes números de pessoas, através de uma educação institucionalizada.

Com a publicação da *Didática Magna*, o método de ensino acabou tornando-se uma questão de extrema relevância. Enquanto instituição social, as metodologias utilizadas na sala de aula encontram-se ligadas às finalidades sociais existentes na escola. O ensino ofertado é capaz de influenciar as ideologias, a economia, a política, assim como, as relações sociais de trabalho concebidas em meio à humanidade.

Para Comenius, a prática de ensino deveria focar-se no processo, ou seja, no “como ensinar”. Os procedimentos presentes no método de ensino deveriam oportunizar uma aprendizagem satisfatória. Portanto, priorizou-se a necessidade de se ter nas escolas uma metodologia que pudesse organizar o ensino. Defendia a ideia de que o professor ao utilizar um método seria capaz de direcionar o seu trabalho para que o aluno pudesse aprender. Ele criou uma nova forma de organização e execução do ensino através da *Didática Magna*.

Comenius havia se voltado para as explicações sobrenaturais para tentar justificar a existência dos homens e como deveriam ser ensinados. Observamos o ensino como processo, sem excluir a finalidade educativa prevalecente no período

medieval. Algumas convicções que norteiam seu pensamento podem ser percebidas através da leitura da *Didática Magna*. Observa-se que:

[...] o homem é a mais alta, a mais absoluta e mais excelente das criaturas. [...] O fim último do homem está fora desta vida. [...] Esta vida não é senão uma preparação para a vida eterna. [...] Os graus da preparação para a eternidade são três: conhecermo-nos a nós mesmos (e conosco todas as coisas), governamo-nos e dirigirmo-nos para Deus. [...] As sementes destas três coisas (da instrução, da moral e da religião) são postas dentro de nós pela natureza. [...] O homem tem necessidade de ser formado para que se torne homem.

[...] É necessário, ao mesmo tempo, formar a juventude e abrir escolas.

[...] Até agora, não ter havido escolas que correspondiam perfeitamente ao seu fim. [...] O fundamento das reformas escolares é a ordem em tudo. [...] A ordem perfeita da escola deve ir buscar-se à natureza. [...] Requisitos para ensinar e para aprender, para que seja impossível não obter bons resultados. (COMENIUS, 2001, p.15).

Por meio de suas observações acerca da educação da época, o autor elabora uma proposta voltada para a reforma da escola a partir de uma metodologia que efetuassem com rapidez a aprendizagem da juventude. As reflexões de Comenius sobre o “como ensinar” fizeram surgir no século XVII um novo olhar sobre a formação intelectual do homem, a partir dos ideais dominantes na cultura medieval da época, que defendiam a ideia de que a verdadeira educação tem como missão fazer com que os homens se voltem aos valores celestiais, desprendendo-os de tudo aquilo que lhe aprisiona no mundo terreno.

O método de Comenius defendia a ideia do aprender fazendo, ou seja, os estudantes precisavam interagir com a natureza. Explorar o mundo através dos sentidos poderia fazer com que o aprendizado se desse de uma maneira diferente do que era apresentado nos livros. Os jovens deveriam ser ensinados a investigar, para conhecerem a realidade por si mesmos e não por interferência das considerações feitas por outros.

Garcia (2014, p. 317) afirma que “[...] O autor da *Didática Magna* tinha a intenção de utilizar-se do experimento como método de aprendizagem, uma vez que o conhecimento sensível era mais eficiente que os livros e a memorização sem sentido”. Para Comenius, os homens possuem a verdade fixada dentro do seu próprio interior, podendo ser desvendada por meio da apreciação das Sagradas Escrituras ou através da proximidade com a natureza.

O entendimento de que só é possível aprender quando o outro ensina, graças à mediação feita por alguém que possua domínio de conteúdo, tornou-se algo

evidente a partir do século XVIII. Já no século XX, a psicologia educacional afirmou que o ensino e a aprendizagem encontram-se relacionados. Sabendo-se como se processa a mente dos homens é possível selecionarmos os métodos adequados de ensino para que os conhecimentos possam ser aprendidos.

Em 1968, por meio da obra *Diferença e Repetição*, Deleuze aborda que não é possível sabermos, antecipadamente, como o outro irá aprender. Para ele, o aprendizado acerca das questões é algo posterior ao enfrentamento dos problemas existentes, sejam eles práticos ou especulativos.

Segundo Deleuze, não existem métodos para que possamos aprender problemas práticos (como o aprendizado dos passos de determinada dança) ou problemas especulativos (o aprendizado dos conceitos filosóficos). Para ele, o alcance dos conhecimentos é algo inusitado, fugindo racionalmente do controle absoluto. O aprendizado não ocorre através da imitação do outro, mas se dá a partir da forma como nos relacionamos com os elementos possíveis de serem pensados.

O pensamento de Deleuze acaba contrapondo-se ao que a psicologia educacional havia dito sobre o ensino e a aprendizagem, mas aponta que apesar de não sabermos como os homens aprendem, podemos saber como determinada pessoa ensina. Aspis (2009, p. 69) afirma que:

[...] não há métodos para aprender, mas certamente há métodos para ensinar. O problema é que os professores precisam, humildemente, acostumar-se com a ideia de que não necessariamente aquilo que é ensinado, é aprendido pelos alunos.

O controle absoluto por parte dos professores, acerca do aprendizado dos alunos é algo impossível de ser alcançado. Mesmo assim, não deve ser aceito que o ensino se dá de maneira inesperada. Cabe ao professor a tarefa de planejar suas aulas para que os objetivos traçados sejam atingidos, mesmo sabendo que nem todos os conteúdos ensinados serão assimilados da mesma maneira por cada estudante. Alguns poderão não assimilar corretamente o que foi transmitido pelo professor, assim como é possível que outros aprendam de forma devida graças ao uso de determinada metodologia de ensino na sala de aula.

Observamos que existe a necessidade do emprego de alguma metodologia por parte dos educadores para que o ensino-aprendizagem possa ser desenvolvido durante as aulas de qualquer disciplina. No que se refere ao ensino de filosofia, ressaltamos que:

A filosofia só se faz com método. A construção do pensamento nunca é aleatória e ao acaso, mas implica sempre um regramento do pensamento. No entanto, não há um único método do pensar: cada filósofo na história inventou seu próprio método, seu próprio processo de pensar. A utopia moderna de se conseguir um método único do pensamento, felizmente, permaneceu utopia. Em meio às tentativas de construção deste método único, que seria comum a todos, o que vimos foi a proliferação de métodos, múltiplos métodos. (ASPIS, 2009, p. 70).

Cada professor de Filosofia ministra suas aulas, a partir do conhecimento alcançado, sobre os métodos utilizados por diversos teóricos que marcaram a história, mas só poderá ensinar de maneira autônoma caso desenvolva seu próprio método. Este servirá para que faça a mediação dos conteúdos junto aos alunos para que estes possam caminhar rumo ao conhecimento filosófico.

Como aprendemos é um mistério. O aprender não é algo possível de ser controlado. O aprendiz é capaz de percorrer os mais diferentes caminhos rumo ao aprendizado. O ato de pensar do aprendiz é capaz de gerar a disciplina do seu próprio pensamento, sendo assim independente de qualquer método a ser utilizado por outro para que possamos aprender. O pensar individual de cada sujeito é capaz de promover meios para que ele possa aprender acerca de diferentes questões.

Para Deleuze, as informações as quais nos deparamos são signos que nos influenciam a buscar interpretá-las para que tenhamos a aprendizagem. A interpretação dos signos só será possível por meio do contato com eles. Desta forma, poderemos não apenas conhecer, mas também, estabelecer relações entre os signos existentes. Através do filosofar são criados conceitos, segundo Deleuze e Guattari, os conceitos existentes os quais provem dos problemas. Sendo a necessidade em poder conhecer o fator que nos impulsiona a pensar e a desenvolver o entendimento acerca dos signos existentes.

Observamos que um ensino de Filosofia no qual os jovens são direcionados a lerem os escritos dos filósofos, sem atentarem por investigar a natureza dos conceitos apresentados, gera incompreensão sobre aquilo que os filósofos haviam dito. Um professor de Filosofia que não atente por direcionar os seus alunos para que explorem acerca dos conceitos criados, estará distanciando-se da investigação filosófica por deixar de pôr em prática um método que possibilite um ensino de filosofia eficaz. Segundo Gallo (2012, p. 111-112):

[...] A filosofia parece algo muito abstrato quando não sabemos de onde saíram os conceitos, que movimentos faz o filósofo para criá-los. Para

mostrar o processo do filosofar pelos filósofos, algo que poderia transformar a filosofia em algo vivo e pulsante aos olhos dos estudantes, seria interessante justamente “tirar da sombra” os problemas e lançar luz sobre aquilo que os textos escondem. Abrir a “cozinha” da filosofia, ver como os filósofos trabalham para construir suas ideias, seus conceitos, seus sistemas.

Podemos, por exemplo, ler o *Discurso do Método* de Descartes e tentar compreender o conceito de dúvida metódica. O processo pode ser facilitado se nos perguntarmos o que levou o filósofo a criar esse conceito, se compreendermos seu movimento de pensamento, do campo problemático que o engendra, passando pelos componentes que ele encontra na história da filosofia, para chegar a seu produto final, o conceito criado.

Em 1987, Jacques Rancière escreve a obra *O mestre Ignorante*. Sua produção nos possibilita o contato reflexivo sobre o papel do mestre diante de seus alunos. O autor lança um olhar crítico sobre o atual método de ensino, não o aceitando como sendo eficiente para que haja o fortalecimento de uma sociedade cujos membros estariam emancipados através do acesso à educação nas salas de aula. A subordinação em massa da intelectualidade estudantil diante da presença da desigualdade intelectual, existente no interior do cotidiano escolar, posiciona os discentes a uma perspectiva de enxergarem-se, intelectualmente, como sendo inferiores aos seus mestres e os docentes como sendo superiores aos seus alunos.

Rancière apresenta-nos, através de sua obra, a defesa de uma postura pedagógica a ser assumida pelos professores, que deverão ter conseguido emancipar a si mesmos para poderem contribuir para a transformação dos demais que necessitam ultrapassar o embrutecimento, podendo, então, alcançar o estado de emancipação. Emancipar-se significa conceber que a igualdade de inteligências é um fator presente em meio a todos os indivíduos, podendo qualquer produção intelectual existente ser compreendida por meio do esforço pessoal de cada um. O autor descreve que: “Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, tem que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligência”. (RANCIÈRE, 2004, p.12).

O aluno poderá aprender melhor, caso adquira a autonomia necessária para caminhar com os seus próprios pés rumo ao território das descobertas. O mestre explicador¹³ jamais pode ser visto como uma peça indispensável para que os jovens, de fato, aprendam aquilo que é cobrado pela sociedade, alcançando o verdadeiro

¹³ Trata-se daqueles que fundamentam sua prática de ensino na desigualdade de inteligências. Eles não creem no potencial da mente de seus educandos em poderem aprender sobre tudo o que fora criado pelos homens, ao longo da história, de maneira autônoma.

sentido das coisas. Sendo assim, o ideal de igualdade, por várias vezes escutado por aqueles que fazem parte das relações existentes, no ensino-aprendizagem, deve manter-se distante dos pedagogos do progresso, assim como, “[...] fora do alcance das mediocridades liberais e dos debates superficiais entre aqueles que fazem consistir em formas constitucionais e em hábitos da sociedade”. (RANCIÈRE, 2004, p. 16).

A hierarquização das inteligências humanas fez surgir o embrutecimento¹⁴, sendo apenas a confirmação da incapacidade de assumir a autonomia necessária para que sejam alcançados certos conhecimentos, por si só. Rancière, através da experiência vivenciada por Joseph Jacotot, nos leva a pensar sobre uma inversão hierárquica intelectual do método de concepção do ensino vigente, onde muitos estão no estado de cegueira, exatamente por não observarem que a explicação não é algo capaz de socorrer aqueles que são vistos como sendo incapazes de compreender.

Joseph Jacotot, leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain, ministrou aulas para um grupo de estudantes que falavam apenas o holandês e que ignoravam o francês. Joseph Jacotot, apesar de ignorar o holandês, resolveu aceitar o desafio de ministrar aulas para estes estudantes. Utilizou-se então, de um método de trabalho diferente, orientando seus alunos a estudarem a partir de uma versão bilíngue do *Telêmaco*, com a ajuda de um livro de tradução.

Para a surpresa do mestre, os alunos se saíram muito bem ao estudar uma obra cuja língua não dominavam. Os alunos holandeses conseguiram compreender muito bem o conteúdo escrito em francês. A partir do ocorrido, o mestre então começou a refletir se a explicação não era algo inútil, pois colocando em prática o uso da própria inteligência estes alunos comprovaram que é possível através do esforço pessoal alcançar a emancipação.¹⁵

[...] eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, se introduzir na engrenagem. Ele não havia dado a seus “alunos” nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas

¹⁴ Por meio de outras palavras, refere-se à convicção no mito pedagógico que estabelece serem indispensáveis as explicações para que possamos aprender sobre os mais variados assuntos. O fundamento da explicação baseia-se na ideia de que uma inteligência é subordinada a outra.

¹⁵ Por meio de outras palavras, refere-se à convicção no mito pedagógico que estabelece ser indispensável as explicações para que possamos aprender sobre os mais variados assuntos. O fundamento da explicação baseia-se na ideia de que uma inteligência é subordinada a outra.

desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam então, utilidade? (RANCIÈRE, 2004, p.19).

O mestre não pode através de seus atos formar indivíduos que se vejam como incapazes. O mito pedagógico, que divide a inteligência em duas (uma inteligência inferior e uma inteligência superior) deve ser superado, para que sejam buscadas novas práticas de ensino que possibilitem a emancipação dos homens, assim induziu Joseph Jacotot:

Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem, o povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí o princípio do embrutecimento. (RANCIÈRE, 2004, p.24).

A hierarquia das inteligências não é apoiada por Rancière. A defesa do progresso a partir de uma separação entre os mais ou menos inteligentes não deve ser um caminho seguido por aqueles que se veem como amigos do saber. Ele defende que a inteligência pode manifestar-se de diferentes formas, dependendo das circunstâncias apresentadas. Os homens podem mover-se rumo ao alcance de um estado de compreensão que não possuíam anteriormente, já que até mesmo “[...] a vontade dos indivíduos e o perigo a Pátria poderiam fazer nascer capacidades inéditas em circunstâncias em que a urgência obrigava a queimar as etapas da progressão explicativa.” (RANCIÈRE, 2004, p.30).

O indivíduo emancipado pode realizar diversas conquistas intelectuais, já que a sua vontade pode fazer eclodir a inteligência que já se encontrava presente em seu espírito. Os seus atos no mundo nada mais são a pura manifestação da força intelectual que já existia dentro de si mesmo. A clareza existente em tal possibilidade, identificando-a ao citar em seus escritos o exemplo de um pai pobre e ignorante que é capaz de contribuir para a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicação vinda de outra pessoa, quando este apresenta a postura de um sujeito emancipado.

A vontade do pai, quando colocada em prática por conta da força da necessidade emergente, pode fazer com que seus objetivos sejam alcançados. O pai que assume a postura de fazer a educação de seus filhos, com responsabilidade, pode ser visto como um mestre ignorante, já que “[...] o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção”. (RANCIÈRE, 2004, p. 54).

Observar, entender, comparar, fazer e assinalar como se fez, não deixa de serem etapas experimentadas por aqueles que se posicionam como sendo atenciosos. Tal atenção manifesta-se graças aos seus posicionamentos intelectuais, permitindo-os avançar rumo a novos territórios.

Infelizmente, é notável na atual sociedade o prevaletimento do modelo de desigualdade entre os homens, graças à convicção na ideia de desigualdade de inteligências e o apoio à sua propagação em meio ao coletivo. A desigualdade, então, pode ser vista como uma espécie de crença composta por diversos adeptos, gerando no interior de muitos homens a sensação constante de superioridade e de inferioridade, a partir de qualquer referencial tomado para ser objeto de análise e de comparação. Rancière então relata:

“Eu não posso” vos declara o ignorante que incitais a se instruir. “Eu não sou mais que um operário”. Percebi bem o que está contido no silogismo. Antes de tudo, “eu não posso” significa “eu não quero, por que faria eu semelhante esforço?” O que quer dizer, também: eu poderia, sem dúvida, fazê-lo, pois sou inteligente; mas não sou senão um operário: gente como eu não o consegue; meu vizinho não o conseguiria. De que isso me serviria, então, já que trato com imbecis? [...] Assim vai a crença na desigualdade. Não há espírito superior que não encontre um mais superior ainda para rebaixá-lo; não há espírito inferior que não encontre outro mais inferior ainda, para desprezar” (RANCIÈRE, 2004, p.66).

Diante desse contexto, cabe ao mestre buscar despertar o desejo do aluno pela aprendizagem, valorizando a manifestação dos ideais e práticas vindas dos estudantes, intencionando o mestre a não promoção da ideia de superioridade e de inferioridade entre aquele que ensina e aquele que aprende. O ambiente de ensino não deve ser também um espaço destinado a buscar constantemente vencer o próximo. Antes de mais nada, o principal seria vencer a si mesmo.

O Ensino Universal em sua estrutura nos possibilita o entendimento de que todos os homens emancipados são capazes, ou seja, todos aqueles que resolveram pensar que são iguais a qualquer outro, possuem a capacidade de superar determinadas tarefas. Cada um traz em si, o potencial de superação, capaz de gerar

determinados efeitos no meio social a partir do instante que sai de uma zona de submissão proveniente da crença de diferentes inteligências e passam constantemente a colocar-se diante do mundo através de atitudes que evidenciam a sua emancipação. Neste sentido, somos sujeitos dotados de racionalidade, capazes de conhecer sem, necessariamente, estarmos obrigados a ter o contato constante com a explicação de determinado mestre.

Percebemos então, que cada jovem possui o direito de investigar acerca dos seus problemas. Não existe um método específico para o ensino de Filosofia, mas é impossível negar que independentemente do método a ser utilizado pelo professor, ele deve possibilitar que os alunos desenvolvam suas próprias experiências a partir dos problemas com que se deparam. O contato com as mais diferentes questões poderá motivá-lo a exercitar sua capacidade de pensar.

Cada professor de Filosofia é capaz de exercer, de forma autônoma, seus métodos de ensino a partir dos seus próprios pensamentos. Não há um método seguro que sirva para impor problemas que nos façam pensar. O trabalho docente deve possibilitar que os alunos venham a caminhar mais adiante por meio da autonomia do pensar, sendo que deverão ser iniciados e aperfeiçoados racionalmente a partir do contato com as estratégias de ação definidas por seus professores para que venham a atingir a aprendizagem.

No decurso de nossa prática docente em diferentes escolas, enquanto professores de Filosofia, deparamo-nos com desafios metodológicos que nos levaram a refletir sobre a questão do ensino-aprendizagem dos estudantes da rede pública. A questão: Como ensinar Filosofia? foi uma inquietação originada a partir da nossa prática docente junto àqueles que consideramos vítimas de um sistema de ensino não comprometido com a educação pública. A displicência observada se dá por muitos fatores, sendo que os que mais nos chamaram atenção por prejudicar o progresso das aulas foram: a existência de uma carga horária insatisfatória para o ensino de Filosofia nas escolas, a presença de professores de outras áreas ministrando aulas de Filosofia e a falta de interesse dos alunos pela disciplina.

A desvalorização da disciplina filosofia tanto no ensino médio (com duas aulas semanais no primeiro e no segundo ano; uma aula semanal no terceiro ano) e, principalmente, no ensino fundamental maior (com apenas uma aula semanal) é uma fala decorrente de muitos professores. A carga horária insatisfatória dificulta o trabalho docente, uma vez que dificilmente um professor conseguirá trabalhar, com

qualidade, os conteúdos presentes no livro didático, caso sejam presentes na escola. Cremos que a iniciação filosófica dos estudantes, no ensino fundamental, encontra-se comprometida já que o professor possui apenas um momento de contato na sala de aula com os discentes. Isso ocasiona no Ensino Médio a dificuldade pela promoção do trabalho filosófico, uma vez que, falta aos alunos o domínio de informações que deveriam ter sido anteriormente vistas.

Podemos, também, observar que a presença de professores nas salas de aula não graduados em Filosofia, compromete significativamente, para que ocorra a transmissão das competências e habilidades atribuídas à disciplina. Se para muitos professores, que possuem formação em Filosofia, ensinar não é uma tarefa fácil, podemos imaginar que as dificuldades se ampliam para os professores vindos de outras áreas do conhecimento. Isso é um dos fatores que interferem para que haja o desinteresse dos alunos em relação às aulas da disciplina. Sendo assim, a existência de práticas docentes incoerentes praticadas por professores, não preparados para exercer o cargo que ocupam nas escolas, faz com que muitos estejam perdidos em relação à maneira de como ensinar Filosofia. As atuações improvisadas por parte destes profissionais contribuem para que muitos estudantes percebam a Filosofia como uma disciplina sem importância.

Entendemos que uma formação acadêmica de qualidade é essencial para que as aulas de Filosofia sejam mais interessantes, proporcionando a aproximação dos alunos com os conhecimentos filosóficos trabalhados pelo professor. É imprescindível nas escolas, a presença de professores cuja formação acadêmica lhes permita com maior propriedade saberem lidar com o desafio de ensinar conteúdos existentes na tradição filosófica, seja por meio de aulas temáticas ou históricas, contextualizando-as com o cotidiano dos estudantes da Educação Básica.

A sensação de se perceber enquanto sujeito participante das aulas de Filosofia é uma incumbência que deverá ser empregue pelos professores aos alunos, visando promover a motivação dos mesmos durante o processo educativo. Em vista disso, acreditamos que o profissional da área de Filosofia possui papel fundamental para que os alunos sintam-se motivados a participar constantemente de suas aulas.

Diante dos problemas acima apresentados, conjecturamos que, de fato, não existe um método seguro a ser seguido, uma vez que, os diferentes contextos escolares demandam ações diferenciadas por parte dos professores. Contudo,

pensamos que o ensino-aprendizagem de Filosofia deve ocorrer a partir da concepção e uso de métodos que possibilitem aos estudantes relacionarem os conteúdos trabalhados com a sua percepção de mundo e com as demais disciplinas. Logo, o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer a partir de um convite que possibilite o exercício do pensar, feito pelos professores aos seus respectivos alunos, cabendo aos educadores reconhecer que não existe o controle da aprendizagem a partir de métodos pré-estabelecidos e fazendo com que o desenvolvimento da aquisição de novos conhecimentos pelos discentes esteja sob o seu domínio.

Partindo dessa compreensão, cabe a cada professor desenvolver e, constantemente, buscar aprimorar seu próprio método de ensino, aspirando que os conhecimentos transmitidos possam motivar os jovens a pensar por si próprios, podendo, então, construir suas escolhas durante sua vivência no mundo. Buscaremos expor a proposta da arte de narrar histórias, a partir das aulas de Filosofia, como uma prática que venha a contribuir para que os jovens possam se posicionar intelectualmente, diante da realidade na qual se encontram inseridos.

2.3 A arte de narrar como proposta metodológica para o ensino de filosofia

As aulas de Filosofia não devem aceitar submeter-se a toda finalidade técnico-econômica atual. Do mesmo modo, não devem deixar de possuir uma unidade própria e específica da disciplina dentro das escolas. Cabe, então, a cada professor ser consciente de sua identidade a partir do próprio ideal de filosofia que conhece, possibilitando aos alunos a oportunidade de poderem filosofar através de um diálogo que proporcione a aprendizagem daquilo que se deseja transmitir. Entendemos que o diálogo sobre os filósofos e os seus pensamentos permite que possamos entender as questões ou problemas que serviram para a tomada de seus posicionamentos, em meio ao tempo que estiveram inseridos, uma vez que “[...] o filósofo não inventa as suas questões ou seus problemas do nada. Antes, poderíamos dizer, que ele é um re-criador de problemas. A filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias”. (CERLETTI, 2009, p.25).

Compreendemos ser possível o contato com os filósofos e os seus pensamentos através da narrativa. Portanto, o contato com a tradição através da

arte de narrar é capaz de influenciar os mais variados posicionamentos intelectuais diante da realidade à qual nos encontramos inseridos, tendo em vista que o posicionamento de ouvir e contar histórias é um exercício antigo. O ato de narrar histórias desde os tempos mais antigos servia para que os mais versados transmitissem conhecimentos aos mais jovens. Atualmente, apesar das histórias concorrerem com a televisão e as novas mídias, não foram destituídas de seu fascínio e de seu entretenimento, uma vez que são capazes não apenas de transmitir ensinamentos, mas, também, de entreter os ouvintes.

Segundo Ramos (2010), os homens ao fazerem uso da narrativa expressam aquilo que imaginam e, para que possamos imaginar, buscamos visualizar narrativas que outros homens imaginaram. Infelizmente, na modernidade e na contemporaneidade a experiência de se narrar alguma história está cada vez mais em desuso, visto que “[...] enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil”. (GAGNEBIN, 1994, p. 10). Mesmo assim, a arte de narrar histórias é uma experiência possível de ser vivenciada no presente, proporcionando os conhecimentos gerados a partir do contato entre o narrador e o ouvinte. As histórias a serem narradas na escola originam-se dos mais diferentes lugares e constituem o tesouro da tradição.

Desde os tempos mais longínquos os homens se reuniam e contavam entre si acerca de histórias inventadas ou de fato experimentadas. São as sabedorias depositadas nas histórias que o narrador busca, na atualidade, compartilhar com os demais indivíduos, tornando-se então um representante da sapiência contida na memória da humanidade, contribuindo para a tomada de posicionamentos críticos diante da realidade. Os conteúdos apresentados por meio da arte de narrativa detêm sabedorias que possibilitam o aprimoramento da consciência dos educandos. Percebe-se que:

Trabalhar conteúdos em sala de aula não implica uma agressão ao indivíduo e à sua consciência, como se ele fosse apenas depositário de um saber que hipoteticamente não possui, e sim consiste em munir esse educando de elementos teóricos e metodológicos para que ele faça a crítica de si mesmo e do seu mundo, no sentido de auxiliá-lo a tomar consciência de si, do próprio pensamento, do que pensa e por que pensa o que pensa e a partir de quê pensa. (ALVES, p. 117, 2002).

Cabe ao professor, a partir de seu repertório e das pessoas a quem se direciona, transmitir para os seus espectadores os conhecimentos existentes a partir das histórias selecionadas a serem narradas. Por meio das sabedorias presentes a partir do que é narrado é possível que os jovens conheçam mais sobre sua própria cultura e, também, de outras populações.

A leitura das narrativas filosóficas não deve ser vista com estranheza, já que contribuem para o desenvolvimento da segurança pessoal dos alunos. O contato literário é capaz de gerar a reflexão no interior da sala de aula sobre as mais diferentes informações, contribuindo para que os estudantes possam se posicionar intelectualmente dentro e fora do ambiente de ensino, sendo capazes, no futuro, de interagirem com outras pessoas através da elaboração de suas palavras e de suas ações. Podemos então concluir que a narrativa é capaz de chamar a atenção dos indivíduos para os acontecimentos históricos que lhes são apresentados, contribuindo para o posicionamento do homem ao longo de sua vida diante de outros homens e do mundo através dos significados que lhes são adquiridos.

Consideramos, então, ser necessário que a escola oportunize o acesso dos jovens ao conhecimento filosófico, dispondo de narrativas como recurso metodológico de auxílio aos professores. O ensino de filosofia nas escolas é de suma importância, visto que “Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los”. (CERLETTI, 2009, p. 80). Nessa perspectiva, narrar alguma história ou algum encadeamento de fatos baseados em acontecimentos reais e fictícios, de forma filosófica, é uma tarefa possível de ser assumida pelos educadores.

Proporcionar o desenvolvimento da capacidade de pensar através do contato com a arte de narrar poderá estimular a reflexão dos estudantes sobre as informações expostas, possibilitando-lhes elaborar suas próprias conclusões acerca do mundo a qual participam e que se encontra em constante transformação. Cremos que o ensino acerca do passado não deve servir como meio para doutrinar os indivíduos que pertencem as mais diferentes realidades. O pensamento deve ser livre para o surgimento das mais variadas ideias que se originam a partir dos conteúdos trabalhados no ambiente de ensino. O artigo intitulado *O uso da narrativa no ensino de Filosofia* é fruto das reflexões de Dalva Aparecida Garcia sobre a finalidade da narrativa na sala de aula. Segundo a autora,

[...] o professor de filosofia se vê diante de uma árdua empreitada: transformar o esforço da reflexão presente na história do pensamento em investigação viva, instigando, que revê e cria novos significados no cotidiano do aluno e da escola. (GARCIA, 2009, p.03).

O argumento de Garcia evidencia que os professores de Filosofia possuem o desafio de motivar os alunos para a reflexão acerca do mundo, uma vez que o ambiente de ensino deverá proporcionar a instrução, ou melhor, conhecimentos que os educandos não detêm. Cabe, então, aos professores de Filosofia utilizarem-se de meios que permitam a problematização e a investigação filosófica para que seja possível, por meio do ensino-aprendizagem, o alcance de novos saberes por parte dos estudantes.

Dalva Garcia afirma que o ensino de Filosofia nas escolas deve ocorrer através de uma prática na qual o profissional da área busque metodologias que possam garantir o sentido do seu trabalho, havendo de ser construída uma comunicação que possibilite a aproximação da teoria filosófica com a prática escolar. O contato dos alunos com a narrativa a ser proposta pelo professor, no ambiente de ensino, deve lhes propiciar o entendimento sobre os conceitos filosóficos.

Temos o entendimento que as informações históricas preservadas são um meio para que alcancemos esclarecimentos acerca do presente, mesmo que seja através da leitura de fatos que se desdobraram no passado, e quando trabalhadas o mais cedo possível na sala de aula, irá colaborar para que não ocorra um desenvolvimento tardio da compreensão dos educandos sobre determinadas informações existentes no campo da Filosofia. A narrativa, como recurso metodológico a ser utilizado pelo professor de Filosofia, poderá colaborar para que os jovens possam aprender sobre o conceito de tradição e sua contribuição para o desenvolvimento do pensar e do agir dos seres humanos.

A contribuição da narrativa como recurso metodológico a ser utilizado pelos profissionais de Filosofia está em poder proporcionar um ensino filosófico crítico-reflexivo, uma vez que, o desenvolvimento da capacidade de pensar dos educandos é uma meta que deve ser assumida pelos educadores através do seu exercício em sala de aula. Para tanto, vale acentuar que os profissionais envolvidos com o ensino de Filosofia devem empenhar-se na busca dos meios capazes de fazer com que suas aulas possam ocorrer de maneira satisfatória.

Ligia Maria Rodrigo, através da obra *Filosofia em sala de aula*, nos conduz a pensar sobre o ensino de Filosofia efetuado em meio a um ensino massificado e nos propõe alternativas que possam contribuir para uma prática docente que venha a oportunizar aos jovens o contato com a história. O esclarecimento dos alunos acerca do conceito de tradição pode se dar a partir de certas abordagens históricas apresentadas pelos professores.

Observa-se que Rodrigo expõe ser necessário refletirmos sobre o conhecimento filosófico apresentado pelos professores no Ensino Médio. Tendo-se em vista que o conhecimento acerca dos conceitos nos propicia o alcance da compreensão sobre o que é compartilhável através da comunicação entre os homens, percebemos, então, que o professor de Filosofia, em meio ao seu ambiente de trabalho, possui, também, o desafio de “[...] encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria, estabelecer essas mediações”. (RODRIGO, 2009, p.60).

Sílvio Gallo, a partir de suas reflexões acerca da obra *O que é a filosofia?* de Deleuze e Guattari, escreve o texto *Filosofia no Ensino Médio: em busca de um mapa conceitual*. As meditações de Gallo servem como motivação para que os educadores possam aprimorar suas aulas a partir da adoção de práticas que lhes permitam realizar a socialização dos saberes durante as aulas de Filosofia. Segundo Gallo (2002, p. 205-206), os professores possuem o seguinte desafio:

[...] do diálogo da filosofia com os outros saberes, diálogo esse que também precisa ser produtivo. Penso que ele deva se dar através da transversalidade. Parece-me que os currículos escolares e acadêmicos devem cada vez mais abandonar a perspectiva disciplinar, que se encontra em crise enquanto modelo de produção/socialização de saberes, em direção a currículos não disciplinares. [...] É necessário salientar que essa noção de transversalidade em nada se aproxima daquilo que os documentos mais recentes de política educacional têm chamado de “temas transversais”, que nada mais são do que formas de se tentar colocar em prática a interdisciplinaridade, que, na verdade, não rompe com o currículo disciplinar. Assim, esses temas transversais mantêm e reforçam a hierarquia dos currículos, ao passo que uma visão transversal deles romperia com essa hierarquização, possibilitando a emergência de novos saberes e novas práticas. Na perspectiva da transversalidade, a filosofia no ensino médio deve atravessar as demais áreas de conhecimento e também ser atravessada por elas, de forma a possibilitar uma perspectiva da complexidade dos saberes e alimentar de forma crítica e criativa o processo de produção de conceitos.

Observamos que a construção de conceitos pode se dar a partir do contato da filosofia com outras áreas de conhecimento. Assimilamos, então, que o conceito de tradição é possível de ser apresentado aos estudantes por meio da leitura e da oralidade de informações históricas que se desencadearam no passado e que atualmente encontram-se presentes nos mais variados domínios de conhecimento.

Lenice Gomes e Fabiano Moraes a partir da obra *Alfabetizar letrando com a tradição oral* e Valéria Santos da Silva por meio do seu escrito *Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias* discutem sobre a importância do contato dos indivíduos com a tradição através da arte narrativa e salientam sobre a necessidade de termos contadores de história nas salas de aula. O valor da atividade realizada pelos contadores está em preservar, através de seus feitos, certos conhecimentos que não foram eliminados ao longo do tempo, devendo o narrador ter a perspicácia de adequar seus posicionamentos ao público e ao ambiente com o qual se depara.

Paul Ricoeur, por meio da obra *Tempo e Narrativa*, lança a tese de que é a narrativa que possibilita as experiências dos sujeitos ao longo da história. Somente através da narrativa, que o tempo adquire uma identidade moldada pela presença humana no mundo. A linguagem permite ao homem sentir-se pertencente à história e ser capaz de elaborar a significação e o conhecimento. Na introdução da obra *Tempo e Narrativa* de Ricoeur, o autor Gentil (2010, p. 13-14) destaca que:

As obras de linguagem, em particular as narrativas, revelam-se mediadoras entre um ponto de partida e um ponto de chegada, entre uma determinada configuração do mundo e outra. É nessa mediação que as narrativas produzem um conhecimento do mundo e, ao mesmo tempo, participam de sua configuração, em particular de sua dimensão temporal. O trabalho da imaginação na produção das obras de linguagem e o dinamismo que constitui uma determinada tradição cultural, combinando os movimentos de inovação e sedimentação, também ganham enorme esclarecimento.

Existem diversas formas de se narrar uma história, podendo-se utilizar objetos, figurinos ou nenhum desses recursos. Glaucimar Carlos Sanches e Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira publicaram na *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP* o artigo *Professor/contador de histórias buscando possibilidades para uma aprendizagem lúdica*. Este trabalho aponta que a arte de narrar poderá se dar a partir de recursos auxiliares para contar histórias, viabilizando a comunicação que o autor almeja transmitir aos seus leitores, sendo que os

narradores não precisam encontrar-se presos à utilização de nenhum desses utensílios para poderem narrar alguma história de maneira eficaz.

Vania Dohme a partir das obras *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história* e *Técnicas de contar histórias 2: um guia para os adultos usarem as histórias como meio de comunicação e transmissão de valores* nos direciona a utilizar, de forma livre, recursos que possam contribuir para que se desenvolva a arte narrativa, auxiliando os educadores a ensinar os jovens a partir das narrações recebidas, preservadas ao longo do tempo, podendo contribuir para a formação de conceitos e a transmissão de concepções básicas referentes à educação e à cultura no ambiente de ensino.

Portanto, o contato com a tradição através da arte de narrar é capaz de influenciar os mais variados posicionamentos intelectuais diante da realidade na qual nos encontramos inseridos. Sendo a presença física do narrador, aliada à sua voz, ao apresentar uma história selecionada é mais do que suficiente para que a sabedoria seja compartilhada. Observamos que o contato com os conhecimentos narrados favorece ao ouvinte uma visão aprimorada acerca da realidade a partir do que é dito sobre o passado. Segundo Arendt (2010, p. 230-231):

Que toda vida individual entre o nascimento e a morte possa, afinal, ser narrada como uma estória com começo e fim é a condição pré-política e pré-histórica [history], a grande estória sem começo nem fim. Mas razão pela qual cada vida humana conta sua estória e pela qual a história se torna finalmente o livro de estórias [storybook] da humanidade, com muitos atores e oradores e ainda assim sem quaisquer autores tangíveis, é que ambas resultam da ação.

A narrativa em Arendt encontra-se ligada a ação dos homens. Eles criam seus discursos a partir de informações que preferem não esconder do anonimato, possibilitando aos demais a oportunidade de entrarem em contato com seus conhecimentos. Percebemos, então, que o acesso às informações, que marcaram a história da humanidade, permite-nos o alcance das memórias que contribuem para a formação dos sujeitos através do seu aprendizado. Notamos que,

A história como ciência do passado permite que as memórias de uma geração de indivíduos sejam transmitidas para as gerações seguintes. Estas memórias compõem a consciência histórica, a qual se torna imprescindível para a formação das futuras gerações. (ALMEIDA, 2016, p. 115).

Entendemos que a ampliação da consciência dos sujeitos pode ser gerada a partir das histórias que lhes são contadas, o pensamento humano pode expandir-se a partir dos significados existentes nas mais variadas informações que constituem o tesouro da tradição. Narrar uma história é possibilitar aos sujeitos a oportunidade de atrever-se a pensar e agir no mundo a partir dos significados retirados da análise do que fora contado, tendo-se em vista que

[...] as mais diversas narrativas contribuíram para a ampliação da consciência humana, para a descoberta do mundo e autodescoberta dos sujeitos, orientando-os para a vida em sociedade, povoando e alimentando o imaginário coletivo há milênios. (SILVA, 2015, p.18).

O contar histórias é enfatizado por Leite ao refletir certos momentos sobre a arte de narrar a partir das obras *A condição humana* e *Responsabilidade e Julgamento* de Hannah Arendt, assim como, através de sua leitura sobre *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo* de Vanessa Sievers de Almeida. A noção de tradição como fonte ético-política dos educandos também é explorada por Almeida em seu trabalho publicado na revista *Entreideias*, cujo título é *Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin* a autora aponta que Hannah Arendt e Walter Benjamin são:

[...] motivados a tratar da tradição quando constatarem sua perda na modernidade. Benjamin (2012) explica, por exemplo, que a arte de comunicar experiências está em vias de extinção e, no entanto, é justamente nesse momento que podemos perceber com mais nitidez aquilo que está desaparecendo (ALMEIDA, 2015, p. 63).

Hannah Arendt através de suas reflexões acerca do posicionamento assumido por algumas personalidades que vivenciaram o cenário totalitário da primeira metade do século XX escreve um ensaio bibliográfico acerca de Walter Benjamin. Esse material compõe ao lado de outros escritos a obra *Homens em tempos sombrios*. A experiência de termos cúmplices a partir do contato com a história que é narrada é algo que se fez presente na vida de Walter Benjamin desde sua infância. Atentamos para o seguinte acontecido:

O corcunda era um velho amigo de Benjamin, que o encontrou pela primeira vez quando, ainda criança, se deparou com um poema num livro infantil e nunca o esqueceu. Mas apenas uma vez (no final de Uma infância berlinense em torno de 1900), antecipando a morte, tentou apreender “sua vida inteira” [...] como, segundo dizem, passa ante os olhos do moribundo” e fixou nitidamente quem e o que o aterrorizava tão cedo na vida e o acompanharia até a morte. Sua mãe, como milhões de outras mães na

Alemanha, costumava dizer “O Sr. Desajeitado manda lembranças (Ungeschicktlässtgrüssen), sempre que ocorria uma das incontáveis pequenas catástrofes da infância. E a criança sabia, é claro, o que era essa estranha falta de jeito. A mãe se referia ao “corcundinha”, que fazia com que os objetos pregassem suas peças às crianças; foi ele que lhe passou uma rasteira quando você caiu, e tirou o objeto de sua mão quando se quebrou. E depois a criança se tornou o adulto que sabia o que a criança ainda ignorava, isto é, que não foi ele que provocou “o homenzinho” ao olhá-lo – como se fosse o menino que quisesse aprender o que é o medo -, mas foi o concunha que olhou para ele, e que a falta de jeito era uma má sorte (ARENDR, 2008, p.171).

A experiência de narrar uma história em uma sociedade na qual essa prática encontra-se em vias de extinção é algo cuja significância foi tratada por Walter Benjamin em seu escrito *O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, assim como, no texto *Experiência e pobreza*, ambos os textos encontram-se presentes no livro *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. Estes manuscritos contribuem para que venhamos a alcançar uma maior compreensão sobre a natureza do narrador e a importância de sua presença na sociedade.

O narrador é portador de uma comunicação capaz de trazer ao presente experiências que se desdobraram no passado e que necessitam serem preservadas através das re-narrações daqueles que anteriormente ouviram as histórias que haviam sido contadas, para que os acontecimentos que se destacaram no tempo não venham cair no esquecimento, uma vez que “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”. (BENJAMIN, 1994, p.205).

Percebemos que a arte de narrar uma história transmite sentidos e que graças à função desses sentidos que a história é contada pelo narrador. Se o narrador se distanciar desses sentidos suas histórias não alcançarão os ouvintes, uma vez que os estes possuem sensibilidade e são capazes de perceber quando determinado narrador não se encontra de fato envolvido por uma história e pela defesa de sua comunicação. O artigo *Hannah Arendt e Walter Benjamin: História, memória e narrativas perdidas*, de Davi da Costa Almeida, nos oferece um olhar sobre os problemas sociais do presente a partir da história, da memória e das narrativas perdidas.

Almeida, por meio de suas leituras sobre Hannah Arendt e Walter Benjamin, descreve que as informações existentes na tradição contribuem para a formação da identidade do sujeito, tecendo suas memórias para que possa se afirmar diante dos

demais, uma vez que “O passado sempre tem algo a nos dizer e o presente e o futuro sempre estão questionando o passado. Sem o passado eu não sou, não posso existir sem as memórias dos meus antepassados”. (ALMEIDA, 2016, p.116) e defende que devemos recuperar o hábito de transmitir a sapiência contida nas narrativas no mundo atual.

3 TRADIÇÃO E NARRATIVA: uma contribuição para a metodologia do ensino de filosofia

Ao tratar da existência de uma lacuna entre o passado e o futuro, um tempo e um espaço no qual nossos antigos fundamentos estão dissolvidos em memórias oficiais sem sentido, Hannah Arendt cita o poeta e escritor francês René Char, em seu último ano de resistência (Colapso da França): “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”. (ARENDR, 2003, p. 28). Tal aforismo de René Char leva ao centro da questão, mostrando o estado atual em que o homem se encontra, ou seja, sua condição:

O tesouro foi assim perdido, não mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro. (ARENDR, 2003, p. 31).

A falta de um testamento é um empecilho no acesso aos tesouros do passado e da tradição. Não recebemos de nossos antecessores nenhuma herança que pudesse nos transmitir seus conhecimentos. Trata-se do esquecimento que afetou os homens na modernidade, provocando um lapso de memória, que é incapaz de arquivar informações fora de um quadro de referências pré-estabelecido, e só em raríssimos momentos a mente humana é capaz de arquivar algo absolutamente desconexo.

Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. (ARENDR, 2003, p. 31)

Para que o presente possa usufruir da herança do passado é preciso que a memória seja articulada e retomada, com o intuito de edificarmos uma história e, dessa forma, fazer uso do “Tesouro Perdido”. Para que se possa entender melhor a história e suas relações com a memória e o esquecimento do pensamento, vale ressaltar as palavras de Heródoto ao afirmar o papel da história: “[...] preservar aquilo que deve sua existência aos homens, [...] para que o tempo não oblitere”. (ARENDR, 2003, p. 70). Assim, a história teria a função de tornar os homens

imortais, salvar os seus feitos (a imortalidade está na recordação), ou seja, é como se fosse uma oposição ao ciclo vital humano, considerando que é mortal.

A crise política na modernidade¹⁶ confere comprovação ao rompimento do fio da tradição, considerando que a experiência política perdeu seu sentido, graças à divergência entre pensamento e ação. De acordo com Hannah Arendt, a nossa tradição de pensamento político se iniciou quando Platão descobriu que os assuntos humanos são inseparáveis da experiência filosófica e teve seu fim com a contraposição entre o agir e o pensar, contradição essa que, vedando de realidade o pensamento e de sentido as ações, efetuou com que ambos ficassem destituídos de significado.

Essa é a herança que recebemos da modernidade, o tesouro perdido foi o das próprias informações do passado, cuja falta prejudica o nosso modo de pensar e agir no mundo. Então, cabe ao homem a defesa da lacuna no tempo em que vive, pois ele se encontra no meio entre o passado e o futuro, julgando as diferentes forças e tentando se reconciliar com a realidade, para poder obter a paz com o mundo.

[...] O imenso e sempre cambiante espaço – tempo criado e delimitado pelas forças do passado e do futuro; teria encontrado um lugar no tempo suficientemente afastado do passado e do futuro para lhe oferecer a posição de juiz, da qual poderia julgar com imparcialidade as forças que se digladiam. (ARENDR, 2003, p. 39).

A perda das informações do passado é reforçada pela própria ideia de valorização daquilo que é novo. As informações passadas encontram-se em conflito com a ideia de novidade presente no mundo moderno e cabe ao homem julgar de forma imparcial o que se encontra no passado e no futuro, após cada novo ser humano ter sido iniciado no mundo. Assim:

[...] inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo [...] O problema, contudo, é que, ao que parece, não parecemos estar equipados nem preparados para esta atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro [...] Quando, afinal, rompeu-se o fio da tradição, a lacuna entre o passado e o futuro deixou de ser uma condição peculiar unicamente à atividade do pensamento e adstrita, enquanto experiência, aos poucos

¹⁶ Resulta da dúvida que se estabelece sobre a trindade romana, composta pela religião, a tradição e a autoridade. O sentido proveniente dessa relação foi degenerado ao longo do tempo, assim como a vivência política. A crise política mencionada por Hannah Arendt inicia-se na modernidade com a deterioração da importância da trindade citada pelos homens, ocasionando uma ruptura sem precedentes entre o passado e o futuro. Por meio da brecha temporal dissemina-se em meio aos indivíduos o senso comum, a experiência totalitária, assim como a irresponsabilidade pelo mundo.

eleitos que fizeram do pensar sua ocupação primordial. Ela tornou-se realidade tangível e perplexidade para todos, isto é, um fato de importância política. (ARENDR, 2003, p. 40).

A atenção às ideias de Hannah Arendt contribui para que se possa refletir sobre os problemas que assolam o mundo moderno. Seu pensamento tem como pano de fundo as questões acerca da modernidade. Neste contexto, os discursos educacionais diminuem a formação educacional, pois se agrupam ao redor de objetivos como a aquisição de uma posição cada vez mais elevada no meio social ou um grau mais elevado de autoestima.

Tais discursos educacionais são reflexos de várias perdas que tivemos no espaço público, como o surgimento da crise da tradição, da crise da autoridade e da crise na educação. Esses objetivos dos discursos educacionais, dificilmente existiriam se não tivéssemos entrado em contato com diversas crises, que são as perdas registradas na esfera pública, espaço comum entre os homens, para que possam viver de forma mais harmoniosa uns com os outros e sejam capazes de preservar a nossa morada.

Banalidade do mal, a crise da tradição e da autoridade, “Amor Mundi”. Trata-se de algumas expressões elaboradas por essa pensadora, que presenciou os acontecimentos urgentes de seu tempo, como os danos causados pelo Totalitarismo¹⁷. Seus termos nos levam a refletir, para que possamos perceber a importância da vinculação entre pensar e agir. Assim:

[...] Esta pensadora entendeu que quando há eventos que promovem rupturas em nossa existência, impedindo que o mundo permaneça sendo a casa que nos acolhe e abriga, precisamos desesperadamente compreendê-los, para que possamos nos reconciliar com esse mesmo mundo e voltarmos a nos sentir em casa nele. (CRITELLI, 2007, p. 77).

Compreensão que será possível de ser alcançada através da escola, do educar para o pensar. Pois a educação é uma das atividades mais elementares da sociedade humana, sociedade esta, que está em constante mudança pelo fato de sempre receber novos integrantes, através do nascimento.

¹⁷ Forma de dominação fundamentada na organização das massas, no terror e na ideologia posta em prática por esse tipo de governo. As consequências do regime totalitário, como a negação da liberdade e o colapso moral observado por meio do comportamento dos indivíduos que apoiam tal regime político, serviram que Hannah Arendt pudesse escrever sobre o que ocasionou o ódio e a perseguição dos judeus no século XX.

Segundo Hannah Arendt, “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo”. (ARENDR, 2003, p. 223). Nesse sentido, sabendo-se que a criança é um estrangeiro em um mundo que lhe é estranho, que já existia antes de sua chegada e que continuará a existir mesmo depois de sua morte, a educação existe para apresentar o mundo às crianças, apresentação que fica a cargo dos adultos, sendo a escola o instrumento que permite tal apresentação.

É pela educação que os adultos assumem a responsabilidade pela vida da criança e pela continuidade do mundo dos homens. A educação é o ponto em que decidimos se amamos realmente o mundo para assumirmos a responsabilidade por ele, e com isso salvá-lo da ruína, fruto das próprias crises presentes em nossa morada. A proposta de renovação da nossa morada só é possível graças à vinda dos recém-chegados, pois estes podem dar um novo rumo ao futuro dos homens, fazendo com que o nosso habitat seja preservado.

A educação deve estar comprometida com o trabalho de renovação do mundo, mas para isso, é necessária a reconciliação do homem com a sua morada. Tal reconciliação se dará a partir do pensamento, pois possibilita aos homens a busca de compreensão e significado para a nossa realidade. A escola deve estimular os recém-chegados a pensar sobre a realidade e seus atos, uma educação que não exercita o ato de pensar tem como efeito o não comprometimento, o não tomar decisões ou mesmo não se responsabilizar por elas.

Através da escola podemos preparar as crianças e jovens para ingressar no espaço público, lugar da ação e do discurso, sendo que o educar para o pensar, possa nos favorecer a possibilidade de conquista de um ambiente livre das ações impensadas pelos homens. Observa-se que podemos trabalhar no sentido de que ocorra a renovação do mundo, renovação presente no conceito de “Natalidade” criado pela autora e que uma educação voltada para a realização da atividade do pensar nas escolas é de suma importância para que possamos tanto renovar esse mundo repleto de crises, assim como, possamos também preservá-lo.

É de fundamental importância esclarecer que no decorrer deste capítulo acabamos recorrendo às análises lançadas por vários comentadores de Hannah Arendt, pois eles estão pensando a educação a partir do pensamento arendtiano, assim como, é de suma importância refletir sobre a questão da educação em meio à crise no mundo moderno.

3.1 A educação entre as esferas pública e privada

Impulsionada por eventos que ocorreram numa tentativa governamental de integração racial em instituições de ensino no sul dos Estados Unidos, Hannah Arendt, acaba escrevendo *Reflexões sobre Little Rock*. Em tal escrito, tem-se a presença de várias consequências oriundas da crise no mundo moderno, servindo como exemplo, as reflexões feitas por esta pensadora acerca de uma jovem estudante negra, que sofre na esfera social a consequência do conflito resultante entre o lar e a escola.

O caso da estudante negra dificilmente ocorreria se não tivéssemos os valores da autoridade, tradição, assim como, a finalidade da educação corrompidos. A fotografia nos jornais divulgava uma jovem voltando para casa depois de ter saído de uma escola recém-integrada, sendo protegida por um amigo branco de seu pai, já que era perseguida por um bando de crianças brancas. A face da garota servia como testemunho de algo óbvio: ela não se sentia bem por se encontrar em tal posição.

A referida foto revela como estavam sendo afetadas as crianças pela ordem do tribunal federal no que se refere à política de integração dos negros. Esse foi o ponto de partida das reflexões de Hannah Arendt acerca da educação, tendo ela se colocado no lugar de uma mãe negra que se propusesse a ter uma ação acerca dos acontecimentos, e deteve a seguinte resposta: “[...] em nenhuma circunstância exporia meu filho a condições que dariam a impressão de querer forçar a sua entrada num grupo em que não era desejado” (ARENDR, 2004, p. 261). Tal resposta é fruto do que Hannah Arendt acredita ser o orgulho pessoal, que é um sentimento inato e natural de identidade que temos desde o nascimento, algo de grande importância e que naquele exato momento estava sendo violado devido à posição humilhante em que se encontrava a estudante negra.

A autora via na jovem da foto a representação de muitas outras crianças que não tinham segurança apenas para ir à escola, mas também, pareciam se encontrar abandonadas no mundo pelos adultos. Esta cena era um retrato da própria modernidade, no que se refere à educação, pois de acordo com Arendt, elas não eram protegidas no mundo dos adultos: “[...] quando o homem aparece em sua condição de recém-nascido, com a possibilidade de dar início a algo totalmente

novo, já encontra um mundo baseado na autoridade do adulto e repleto de significações”. (SERRA e SILVA, 2006, p.166).

Para Hannah Arendt, uma educação que não tenha em vista iniciar os recém-chegados no mundo e formar uma identidade de preservação e renovação do mundo, degenera o espaço público, pois a responsabilidade que deve ser assumida pelos homens não se torna presente fazendo com que coloquemos a nossa morada em risco. Então, percebemos que a recusa de guiar as crianças no mundo se dá pelo fato dos próprios adultos não terem sido orientados de forma adequada pelas gerações anteriores. Logo, não há uma responsabilidade pelo mundo.

Nesse ponto, destaca-se a individualidade que é uma das consequências do mundo moderno. No mundo moderno, não há espaço para uma política autêntica, pois não há lugar para a decisão comum e nem para o debate que reclamam a atenção de todos os homens. “Nele, a vida política se reduziu ao exercício do voto. Ninguém tem mais clareza sobre sua responsabilidade pelos rumos tomados pelo mundo comum”. (FRANCISCO, 2007, p.31).

Podemos dizer que a esfera política se encontra doente no nosso mundo, e por isso, temos a avaliação da autora acerca desses tempos, como sendo, por excelência, sombrios. Para Hannah Arendt, o espaço público é o lugar onde todos podem participar, mas a individualidade foi uma das maiores rivais para a existência de um espaço público onde esteja presente a coletividade. Outra consequência do individualismo é a segregação, a discriminação imposta pela lei, tanto que “[...] a desagregação não pode fazer mais do que abolir as leis que impõem a discriminação”. (ARENDR, 2004, p. 272).

Tais acontecimentos drásticos nos E.U.A. ocorreram devido à população viver em um ambiente cuja segregação racial era aceita, e em pouco tempo ter que se deparar com uma realidade em que se dava passos rumo a tentativa de se abolir a discriminação, forçando a igualdade dentro da esfera pública, devido a decisão federal de iniciar o processo de integração nas escolas, sendo algo surpreendente na história americana. Não que as diferenças não possam existir, mas não devem atrapalhar o espaço onde todos têm o mesmo direito de falar e serem ouvidos. Assim para Hannah Arendt: “[...] sem algum tipo de discriminação, a sociedade simplesmente deixaria de existir e possibilidades muito importantes de livre associação e formação de grupos desapareceriam”. (ARENDR, 2004, p. 274).

Segundo Hannah Arendt, a discriminação é um direito social tão imprescindível quanto à igualdade é um direito político. O que está sendo levantado não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada na esfera social, evitando que passe para a esfera política quando é destrutiva, como é o caso da garota negra com ar de desconforto vindo da escola, perseguida por um grupo de crianças brancas. Assim, o governo deve assegurar que a discriminação social e outras consequências danosas nunca cerceiem a igualdade política, deve também resguardar os direitos dos indivíduos de agirem como quiserem dentro das paredes de suas moradias. Por isso, que:

[...] no momento em que a discriminação social é legalmente imposta, torna-se perseguição [...] no momento em que a discriminação social é legalmente abolida, a liberdade da sociedade é violada, e o perigo é que o tratamento irrefletido da questão dos direitos civis pelo governo federal resume numa violação desse tipo. (ARENDR, 2004, p. 277).

O governo deve ter cuidado para com a esfera pública e privada, pois a educação é algo de extrema importância para o pensar e agir na sociedade, devido a sua influência na formação dos homens. Estes têm que saber sua colocação dentro das duas esferas (pública e privada), pois a escola é a ponte que leva os jovens a serem instruídos para viverem no público e não deixa de promover bases como a importância da vida privada e de como vivê-la.

O surgimento do domínio do grupo de crianças que deixavam a estudante negra em uma posição desconfortável é o resultado do conflito entre o lar (espaço privado) e a escola (espaço público), entre o preconceito da família e a exigência da escola, devido à discriminação não se encontrar confinada na esfera social, provocando a eliminação da autoridade dos pais e professores, trocando-a pela opinião pública das crianças “[...] que não têm nem a capacidade nem o direito de estabelecer uma opinião pública própria”. (ARENDR, 2004, p. 281).

Logo, cabe aos adultos a autoridade de guiar os recém-chegados no mundo em que vivemos, pois as crianças são estranhas em relação a nossa morada, elas não podem se orientar pelos próprios julgamentos. Isso posto, iremos buscar uma possibilidade de reflexão para que os novos possam de fato serem acolhidos no mundo a partir de uma educação comprometida em disseminar diante dos recém-chegados o tesouro que lhe é herdado pela tradição.

3.2 Educação e tradição: diálogo entre Hannah Arendt e Walter Benjamin

Redigido em Inglês e publicado em 1951, o livro *As Origens do Totalitarismo* fez com que Hannah Arendt se tornasse mundialmente famosa. Em 1963 lança o livro *Eichmann em Jerusalém: relato sobre a Banalidade do Mal* devido ter acompanhado o processo do ex-funcionário nazista Adolf Eichmann, que foi responsável pelo transporte de prisioneiros aos campos de concentração, percebe-se que uma das maiores preocupações da pensadora era descobrir por que tantos cidadãos apoiaram o genocídio nazista.

Mesmo assim, o seu interesse pelo fenômeno do pensamento e no modo como ele opera em tempos sombrios¹⁸, fez com que Hannah Arendt não deixasse de se ocupar com o ensino. “Seu próprio tratamento da educação só poderá ser adequadamente compreendido se o analisarmos estritamente à luz de suas preocupações e elaborações conceituais acerca da política”. (FRANCISCO, 2007, p. 27). No livro *Entre o Passado e o Futuro* (1959) a autora reflete sobre a educação de uma forma aprofundada no capítulo intitulado *A crise na educação*. Segundo Almeida (2016, p. 125-126):

Esta obra veio à luz depois das horripilantes experiências totalitárias da Segunda Guerra Mundial, mas traz consigo o mesmo diagnóstico identificado por Walter Benjamin, o despedaçamento da tradição e a extinção das experiências partilháveis. Hannah Arendt evoca duas frases marcantes para registrar esse momento de dissolução do passado, ou seja, isso significa que o passado deixou de lançar luzes sobre o presente. A primeira frase foi pronunciada por René Char durante seu período na resistência Francesa de 1943 a 1944: “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” (Arendt, 2005, p. 28); a segunda, que soa qual uma variante, foi escrita por Tocqueville na sua obra *Democracia na América*: “Desde que o passado deixou de lançar sua luz sobre o futuro, a mente do homem vagueia nas trevas” (Arendt, 2005, p. 32). As duas frases impressionam pela similaridade dos seus significados, que para Hannah Arendt se traduzem numa devastação aos processos de memória e na sua transmissibilidade.

O espaço temporal localizado entre o passado e o futuro o qual nos encontramos deixou de ser um ambiente propício para o exercício do pensar a partir

¹⁸ Francisco afirma que Hannah Arendt avalia os nossos tempos como sendo sombrios uma vez que perdeu-se na modernidade “[...] o sentido originário e autêntico, conferidos pelos gregos, de vida política, que dizia respeito ao cuidado daquilo que era dotado do mais alto valor e merecia, em consequência, o mais alto apreço de todos: os assuntos comuns, o mundo comum a todos. Perdeu-se, ainda, junto com a vida política autêntica, a própria dimensão coletiva da vida humana: o partilhar de palavras e ações, representando no debate, na construção de projetos coletivos e de lutas conjuntas. Tudo o que concerne ao coletivo, ou, na terminologia de Hannah Arendt, à esfera política está, em nosso mundo, profundamente doente”. (FRANCISCO, 2007, p. 31)

de múltiplas experiências que marcaram o passado. O fio da tradição foi rompido devido às crises desencadeadas na modernidade. A humanidade vivencia no presente as consequências originadas pela dificuldade no acesso às memórias que outrora marcaram sua história. Ocupar-se do pensar como atividade fundamental ao longo da existência deixou de ser uma prática compartilhada pela maioria dos recém-chegados para com as gerações vindouras, para que possam melhor compreender o espaço temporal que ocupam. Observamos que:

Efetivada a ruptura da tradição do pensamento político sob o impacto da novidade radical do totalitarismo, Arendt tinha diante de si os grandes cacos desconexos do presente e do passado, partes de uma história irremediavelmente partida. Nessa situação caótica, em que presente e passado desconectaram-se, Arendt temia pela perda definitiva do acesso ao passado, bem como pela impossibilidade de compreender os traços que caracterizam o próprio presente. No entanto, desde sua constatação da ruptura da tradição, ela estava certa de que não se tratava mais de tentar reconstruir o seu “fio partido”; melhor seria proceder a um “desmantelamento” crítico da tradição a fim de recuperar aquilo mesmo que não se viu legado e que, agora, jaz escondido por sob os escombros do presente e do passado: os fragmentos da essência do político. (DUARTE, p. 121 – 122, 2000).

Hannah Arendt e Walter Benjamin apontam que o esfacelamento das informações que constituíram a tradição na modernidade contribuiu para que os indivíduos tenham dificuldade de entender a relevância de suas vidas no mundo devido a carência na absorção de significados advindos da “herança” a ser transmitida pela tradição. Notamos que a partir do “[...] “empobrecimento” da experiência e o enfraquecimento da “memória” na modernidade capitalista, Arendt pensa que a ruptura da tradição constitui uma situação verdadeiramente dramática”. (DUARTE, 2000, p.122).

A perda de significados é um resultado catastrófico advindo da ruptura da tradição. A privação do entendimento sobre a dimensão da existência humana contribuiu para a destruição dos documentos e monumentos que trazem à luz no presente as recordações acerca do passado.

Os recém-chegados no mundo deparam-se com um presente no qual as convicções são pouco seguras, uma vez que o entendimento oportunizado pelo pensar, encontra-se carente de uma experiência investigativa acentuada a partir dos conteúdos que vinculam a atualidade ao passado por meio da preservação das diferentes ações desencadeadas pelos homens ao longo da história.

Segundo Hannah Arendt, Walter Benjamin conseguiu perceber o caráter irremediável da descontinuidade da tradição. Ela observou que a renovação do mundo deve partir do diálogo decorrente dos sujeitos que pensaram a partir da escuta da tradição. Benjamin contribuiu para que Arendt percebesse que a linguagem guarda verdades e que “[...] os conceitos guardam as experiências fenomênicas subjacentes a eles, isto é, que as palavras guardam consigo a memória do passado”. (DUARTE, 2000, p. 128).

De acordo com Hannah Arendt, o contato com os conteúdos que constituem a tradição contribui para que possamos nos posicionar diante do presente para que este possa atualizar-se, direcionando suas mudanças a partir de eventos que outrora ocorreram. Observamos que:

Para Arendt, o passado não oferece apenas contrastes elucidativos e modelos heurísticos com os quais se pode confrontar e julgar o presente, ele também guarda consigo um estoque de possibilidades políticas que não são de modo algum passadas, pois ainda irrompem subitamente no presente [...] A repetição não constitui uma reposição daquilo que hoje nos apresenta como o passado, mas traz à luz um evento inédito, um “novo começo”, abrindo o presente para o futuro ao atualizar possibilidades esquecidas e perdidas no passado. (DUARTE, 2000, p. 136).

Hannah Arendt volta sua atenção para a atitude filosófica de Benjamin em buscar conhecer as informações ocultas do passado, capazes de serem descortinadas no presente a partir de suas narrações. Vale ressaltar que “como historiadora, Arendt é muito mais uma narradora em busca de histórias esquecidas do que uma cientista preocupada com a estrita recuperação do passado” (DUARTE, 2000 p. 144). O historiador é um narrador que busca significados a partir das diversas atitudes humanas individuais, capaz de descobrir conexões dotadas de significados nos fragmentos analisados no presente.

A experiência totalitária e o diagnóstico apontado por Walter Benjamin nos propicia a indagar acerca de como educar os estudantes, que, de acordo com Hannah Arendt são estranhos em relação ao mundo e capazes de agir dando início a algo novo, e inseri-los na esfera pública. O espaço público deve ser ocupado por aqueles que foram educados, para que possam preservar e renovar o mundo, conseguindo, assim, alcançar o que Hannah Arendt denomina ser o “Amor Mundi”.

Hannah Arendt diz em *A crise na Educação* que “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo”. (ARENDR, 2003, p. 223). Nesse sentido, a educação existe em virtude de que os homens são

estrangeiros, em um mundo que já existia muito antes de sua chegada - “O mundo no qual são introduzidas as crianças [...] é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração”. (ARENDR, 2003, p. 226), Logo, o novo ser humano por consequência precisa ser inserido nesse mundo estranho, atividade que somente pode ser realizada pela educação.

A educação é algo privilegiado, pois podemos através dela retomar às questões essenciais, já não enraizadas em preconceitos e ideias feitas na modernidade, preconceitos e ideias como os existentes no totalitarismo. Esse tipo de sistema político ocasionou a desumanização do outro, fazendo com que o diferente fosse excluído, degradado. Assim, o diferente é visto no totalitarismo como não tendo um lugar entre os verdadeiros membros da raça, nesse sentido: “Essa crise não pode ser esquecida pelos processos educacionais, pois sem a experiência humana e sua compreensão não existe a ação que possa ser mediada a partir da educação”. (ALMEIDA, 2016, p. 134-135).

É evidente que a tradição proporciona experiências que devem ser assimiladas pela humanidade. Cabe, então, a necessidade de preservação das experiências mais preciosas observadas ao longo da história, uma vez que, “[...] a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação de identidade – individual e coletiva”. (ALMEIDA, 2016, p. 116). Nesse sentido, o educador a partir do presente deve se lançar no passado e extrair as informações que deverão ser compartilhadas através da sua mediação na escola.

Para Hannah Arendt, os acontecimentos dos séculos XIX e XX violaram as contribuições originadas do pensamento político grego, na Antiguidade, até os fatos históricos que marcaram a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, fazendo com que o passado ou a tradição perdesse a sua riqueza de significados para os modernos. É possível observar a aproximação das reflexões feitas por Hannah Arendt com as de Walter Benjamin. De acordo com Almeida (2016, p.117):

Walter Benjamin, quando afirma que as experiências narrativas deixaram de ser comunicadas e partilhadas. Isso Benjamin percebe após a Primeira Guerra Mundial, quando os soldados voltavam para suas casas, mas não voltavam mais ricos em experiências comunicáveis e, sim, calados, silenciados pelas catástrofes e horrores que a guerra moderna criou. Estes não tinham experiências para narrar nem compartilhar. Benjamin percebia que a função do narrador estava desaparecendo e a única coisa que restou, e que tinha valor depois desses acontecimentos no mundo capitalista, era a

informação. E Benjamin percebia que a informação não transmitia aquele conteúdo próprio da narração que é a sabedoria.

Apesar da arte de narrar histórias nos possibilitar a experiência de acessarmos os tesouros da tradição, ela infelizmente encontra-se, na modernidade, em vias de extinção. Os homens modernos e contemporâneos possuem certa dificuldade de narrar devidamente a alguma eventualidade que se desdobrou no passado. Percebe-se que “quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. (BENJAMIN, 1994, p. 197-198).

Para Benjamin narrar alguma experiência não significa estar incumbido de passar adiante apenas as experiências dos outros, já que o narrador possui uma marca que lhes possibilita transformar os relatos das experiências, formando a partir delas sua narração. Entendemos que:

A marca do narrador não é menos valiosa do que o conteúdo da história; pelo contrário, com cada nova marca, a história fica mais rica. A narração perfeita, explica o autor, é composta pelas camadas de várias re-narrações (BENJAMIN, 2012, p. 223; 1997, p. 448). Elas surgem quando as pessoas, em diferentes momentos e a partir de múltiplas preocupações e interesses, retomam a história e estabelecem uma nova relação com ela, acrescentando elementos novos e dando-lhes novos matizes. Com isso, a narrativa não sofre uma perda de autenticidade, ou seja, não se trata de uma omissão ou de falsificação de dados. Pelo contrário, ela se torna mais perfeita cada vez que alguém (indivíduo ou comunidade) a relaciona com a sua própria experiência, ressignificando-a. (ALMEIDA, 2015, p.68).

Por ser perceptível que a tradição e a educação compartilham a preocupação pela continuidade do mundo público, do patrimônio humano a ser preservado, é necessário refletirmos sobre o papel do ensino para que seja possível aos jovens serem preparados para assumirem a responsabilidade pela ressignificação da tradição, a partir de ações que resultam da sua maneira de pensar como sujeitos que fazem parte desse mundo. Diante desse aspecto é relevante que tenhamos o entendimento sobre a responsabilidade dos professores diante do mundo comum, uma vez que eles são capazes de entregar o legado da tradição para os mais jovens. Em vista disso, os recém-chegados podem sentir-se em casa.

3.3 O professor e sua responsabilidade pelo mundo comum

O mundo, segundo Hannah Arendt, se torna um espaço habitável e a convivência tolerável é desejada quando os homens assumem a responsabilidade por ele. Assumir tal postura diante do mundo é proporcionar uma declaração de amor para com ele, uma vez que ele possui uma relação íntima conosco, já que a sua existência é essencial para a nossa convivência. Caso essa declaração de amor não ocorra, o mundo acaba se tornando um lugar impróprio para se habitar.

Não assumir essa declaração de amor diante do mundo foi uma postura que se tornou presente na história por muitos homens, mais precisamente no século XX com o regime totalitário nazista. Tais posturas trágicas realizadas por muitos de nós distanciam-nos das ações para a manutenção da vida pública, uma vez que já não há o respeito para com o outro, existindo entre esses homens apenas a negação daqueles que deveriam ser aceitos como seus iguais.

A proposta apresentada por Hannah Arendt para que possamos nos reconciliar com o mundo, tem como base a educação dos recém-chegados para que possam ser inseridos no espaço público, lugar por excelência daqueles que já se encontram educados, para que possam assim preservar e renovar o mundo, alcançando assim o “Amor Mundi”.

A condição para que possamos alcançar o “Amor Mundi” em meio a uma modernidade repleta de calamidades provocadas por nossas ações impensadas, se dará através de uma educação que propicie a atividade do pensar. Tal educação deverá ser trabalhada nas escolas para com as crianças, para que desde pequenas sejam exercitadas a realizar tal atividade tão essencial para que possamos nos reconciliar com o nosso lar, e que com o tempo possam aprimorá-la cada vez mais, já que a atividade do pensar é um exercício que com o passar do tempo nos permite mais precisão e facilidade ao tomar decisões diante da nossa morada.

Através da crítica à Era Moderna, temos a análise do que seja a “Vida Activa”: “[...] toda forma de engajamento ativo que os homens têm neste mundo”. (CRITELLI, 2007, p.78), que é composta pelo: Trabalho, Obra e Ação. Essas atividades são consideradas essenciais, pois correspondem as condições básicas para que possa existir a vida humana na Terra. Essas atividades se diferenciam uma das outras pelas suas finalidades: o trabalho tem por finalidade a preservação da vida e a satisfação das necessidades vitais e individuais de toda espécie, por isso, seus

produtos são os bens de consumo capazes de garantir a sobrevivência na Terra, como os alimentos, vestuário e a sexualidade; a Obra visa construir um mundo de artefatos, nosso *habitat* sobre o mundo natural, que persista por gerações. Por isso, seus produtos são tanto os objetos de uso (pontes, monumentos, edifícios) como as obras de arte. Enquanto o Trabalho se torna presente devido à necessidade e a Obra ocorre graças a sua utilidade, a Ação que é constituída por gestos e palavras visa às próprias relações entre os homens e seus acordos para uma vida em conjunto. É se utilizando de gestos e palavras que somos inseridos no mundo humano, que obtemos então o nosso segundo nascimento “[...] no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original”. (ARENDDT, 2010, p. 221).

Segundo Hannah Arendt, os seres humanos são submetidos na maior parte de sua existência pelos compromissos da “Vida Activa”, pois é ela que os possibilita existir na Terra, mas o segundo nascimento possui uma relação entre ação, enquanto início, e natalidade, devido à preservação e renovação do mundo que está sempre em um contínuo fluxo de recém-chegados. Cada ser humano é diferente do outro, apesar de todos terem uma certa igualdade pelo fato de serem humanos. Por sermos afetados pela igualdade e diferença conseguimos ter a vida política.

A pluralidade humana [...] tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, de fazer planos para o futuro e prever as necessidades de gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas. (ARENDDT, 2010, p. 219-220).

Aos homens não cabe utilizar apenas gestos e palavras para comunicarem as necessidades fundamentais à sobrevivência, mas também de comunicar a si mesmos, mostrando o que realmente são no mundo comum. Pois a dimensão pública é o espaço onde demonstramos nossa ação e nossa aparência, é o espaço onde todos podem ser vistos através do agir e do falar no espaço que abriga a pluralidade, graças à liberdade que é concebida como um atributo da vida pública, e expressa uma condição política simplesmente reconhecível que é a de cidadão. Assim “livre é o cidadão, que não se submete ao governo de outro, mas governa com seus iguais”. (CARVALHO, 2007, p.22). Nesse sentido, se faz necessário indagar acerca de como educar os recém-chegados que são estranhos em relação

ao mundo e capazes de agir dando início a algo novo e inseri-los na esfera pública que diz respeito aos que já estão educados, para que possam preservar e renovar o mundo, conseguindo assim, alcançar o que Hannah Arendt denomina ser o “Amor Mundi”.

Hannah Arendt diz em *A crise na Educação* que “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo”. (ARENDR, 2003, p. 223). Nesse sentido, a educação existe em virtude de a criança ser um estrangeiro em um mundo estranho que já existia muito antes dela chegar - “O mundo no qual são introduzidas as crianças [...] é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração”. (ARENDR, 2003, p. 226). Logo, o novo ser humano, por consequência, precisa ser inserido nesse mundo estranho, atividade que somente pode ser realizada pela educação.

Normalmente, a criança é introduzida no mundo pela escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (ARENDR, 2003, p. 238).

O conceito que começa a se formar aqui é o de responsabilidade. Aos educadores cabe uma dupla responsabilidade: pelos mais jovens e por nossa morada. Responsabilidade pelos recém-chegados, na medida em que se não forem inseridos em um mundo, com uma tradição, normas, modelos de comportamento, eles estarão lançados à própria sorte, exilados na própria pátria. Já a responsabilidade pelo mundo se dá porque ele precisa continuar a existir, ou seja, necessita ser preservado. Após a mortandade dos atuais seres humanos quem dará continuidade ao mundo serão as gerações futuras.

Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação [...] corresponde a um duplo relacionamento com o mundo, de lado, e com a vida, de outro. (ARENDR, 2003, p. 234 e 235).

De acordo com Hannah Arendt, a crise na educação tem sua raiz em causas gerais que transcendem os limites da educação. Não se trata de uma crise específica de um país ou outro, com causas igualmente particulares. As causas de

uma crise na educação se localizam na própria crise do mundo moderno e que, no decorrer do século XX parecem ter tomado uma forma aguda, invadindo inclusive a esfera familiar e educacional. A leitura de Hannah Arendt acerca da modernidade é dramática. Nesse período histórico se dá a derrocada da esfera pública conforme a constituição da sociedade de massa. A sociedade moderna rejeita qualquer separação entre o que é público e privado.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para as suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento. (ARENDR, 2003, p. 238).

A referida autora entende por esfera pública, o mundo comum no qual todos podem ser vistos e ouvidos pelos seus gestos e palavras humanas, cuja duração é determinada pelo tempo, mesmo dos discursos e dos feitos humanos. É a única esfera na qual o homem pode realizar-se como ser humano, como animal político, distinguindo-se dos outros animais, que somente se ocupam com necessidades de sobrevivência, com questões particulares.

Quando os indivíduos de uma sociedade são massificados, quando a singularidade expressiva de cada um pelos seus feitos públicos deixa de ter sentido, dá-se a falência da esfera pública. Indivíduos que somente se ocupam com questões particulares são seres que ao modo de animais apenas cuidam de suas necessidades de sobrevivência.

Para Arendt, os homens são absorvidos em grande parte da sua existência pelos compromissos da *Vita Activa*, e são elas que correspondem e possibilitam nossa existência na Terra. Todavia, o homem tem a necessidade e o dom de buscar significado e sentido para o seu agir e para o resultado de suas atividades. E é para atender a esta requisição que se desenvolverá as atividades espirituais – Pensar, Querer e Julgar, que performam a *Vida Contemplativa*. (CRITELLI, 2007, p.79).

Mais uma vez registra-se que, para Hannah Arendt, a crise da modernidade fundamenta a crise na educação. Ora, a educação, cuja essência é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo, fracassa quando é desenvolvida na ausência de uma esfera pública à qual a criança deveria ser gradativamente introduzida. Por isso que o problema educacional é um problema político, pois a

própria natureza política que surge faz com que ocorra a perda do espaço público. A escola deveria ser o lugar de preparação dos jovens para o espaço público que é pré-existente e é “[...] lugar por excelência da formação do cidadão”. (CÉSAR, 2007, p. 37).

Por se estabelecer entre o espaço íntimo familiar e o mundo público da prática da cidadania a escola deveria realizar a passagem de um mundo a outro. A educação deve preparar a criança para abandonar a esfera privada, a esfera familiar, e adentrar a esfera pública, na qual o mundo humano é construído e preservado graças à responsabilidade a ser assumida pelos recém-chegados.

[...] os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em continua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDR, 2003, p. 239).

Isso não significa que não existe saída, que a educação não pode mais desempenhar sua função de introduzir os novos no mundo. Ao contrário, a educação se torna tanto mais fundamental na sociedade e uma tarefa igualmente mais árdua para pais e professores.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 2003, p. 239).

Vale ressaltar que, segundo Hannah Arendt: “A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”. (ARENDR, 2003, p. 246). Os conhecimentos devem ser ensinados, o aprender não pode ser substituído pelo fazer, a educação não pode deixar de ensinar conhecimentos para inculcar habilidades, apesar do que se revela na modernidade ser o oposto. Tem-se uma educação sem aprendizagem que propicia a diluição do homem na sociedade, graças ao pragmatismo educacional, que visa, na segunda metade do século XX, não ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade como ensinar a dirigir um automóvel ou a usar uma máquina de escrever. Hannah Arendt acredita que o aluno deve ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto às nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos. (ARENDR, 2003. p. 245 e 246).

A apresentação do mundo e a motivação para mudá-lo exige que busquemos novas formas de nos relacionarmos com o passado, uma vez que as memórias históricas nos possibilitam sentirmo-nos seguros e capazes de nos posicionar de diferentes maneiras diante da realidade, graças aos diálogos que estabelecemos com as informações preservadas ao longo do tempo e que guardam em si autoridade. Arendt, afirma que: “Na medida em que o passado foi transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta historicamente, converte-se em tradição”. (ARENDR, 2016, p.208).

Nesse sentido, os professores, por meio de sua prática na sala de aula, deverão buscar se posicionar diante dos jovens a partir de uma metodologia de ensino que contribua para o surgimento de falas e ações proporcionadas pelos diferentes diálogos estabelecidos em relação às informações que haviam sido comunicadas. O desenvolvimento do pensar dos sujeitos e as consequências desse tipo de atividade poderá ocorrer por meio de uma metodologia que favoreça a realização da narração de histórias, como será esclarecido a seguir.

3.4 A metodologia de ensino e a narrativa: contribuições para a experiência do pensamento dos sujeitos

A compreensão do presente através da narrativa, como um contar histórias, contribui para que possamos recuperar memórias acerca do passado. O contexto histórico e cultural de cada sociedade serve de base para a sustentação da vida dos homens no presente. Sendo assim, contar histórias que marcaram o passado só é possível graças à importância que possuem para os indivíduos.

Narrar fatos acerca do passado nos possibilita preservar a história construída pelos homens por meio de suas ações, Hannah Arendt utiliza como epígrafe o pensamento de Isak Dinesen, escritora e contadora de histórias, para dar início ao capítulo V da obra *A Condição Humana*: “Todas as mágoas são suportáveis se as colocamos em uma estória [story] ou contamos uma estória sobre elas”. (ARENDR, 2010, p. 219). O pensamento de Isak Dinesen aponta que a história é constituída pelas ações dos homens e que o contar histórias os ajudam a aprender sobre o mundo que habitam, assim como os auxilia a alcançar a reconciliação com o passado, a partir da narrativa pessoal para que possam compreender a si mesmos. Estas contribuições, originadas da valorização da experiência compartilhada através da arte de narrar, chegou a passar por um processo de decadência da oralidade na modernidade¹⁹.

A perda da herança simbólica no mundo moderno, ou seja, da tradição a qual Hannah Arendt e Walter Benjamin tratam em seus escritos, nada mais é do que a perda do fio que nos guiava em segurança pelo passado e que nos prevenia do esquecimento que passou a assolar os homens a partir do século XX.

Com o esquecimento resultante da perda das memórias que outrora serviram para conduzir os homens no mundo, perdemos as informações sobre as tradições culturais, assim como a dimensão da profundidade sobre os valores presentes nas heranças simbólicas. No texto *Experiência e Pobreza*, Walter Benjamin já advertia sobre o risco da perda da experiência alcançada a partir do contato com o saber coletivo e partilhado entre os homens. A falta de acesso dos jovens com as experiências provenientes das gerações anteriores influencia para que tenham uma formação deficiente de significados. Segundo Benjamin (2011, p. 114):

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido

¹⁹ No capítulo 4, do livro *Alfabetizar letrando com a tradição oral*, a autora, ao se referir à decadência da oralidade no ocidente moderno, escreve que “[...] nos idos dos anos 1980 o linguista italiano Maurizio Gnerre (1998) criticava o mecanismo de poder fundado em crenças que defendiam ideologicamente a superioridade da escrita sobre a fala. Para Gnerre (1998), ao tratar negativamente a fala, a superioridade da escrita tornou-se contraditória à democracia, pois se a proposta democrática é a extinção de qualquer tipo de preconceito étnico, político e religioso, a superioridade da escrita mantém preconceitos linguísticos, educacionais, e, conseqüentemente, culturais ao promover a discriminação tanto dos falares de determinados grupos sociais quanto dos saberes neles propagados. Portanto, na sala de aula, saberes e falares são calados a cada vez que a escrita é imposta sem o devido respeito à oralidade dos alunos que os preferem. (GOMES, 2014, p.132)

uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. Ou: “Um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

É evidente, historicamente, que a modernidade serve como palco para diversas adversidades ocasionadas pelas ações dos homens. Walter Benjamin chega a afirmar que os homens, nesta época, ficaram “pobres”, uma vez que as peças que compõem as memórias do patrimônio humano foram abandonadas.

A intensidade das crises que surgiram no mundo moderno serviu para que pudéssemos questionar a respeito do mundo em que vivemos, e a ocorrência em série de diversas ações negativas contribuíram para que muitos homens não mais se escandalizassem com tal cenário de horror (nazismo) presente no mundo moderno. Assim, “o trágico dessa realidade é que estamos nos acostumando com o horror. Parece que perdemos a capacidade de nos indignar, de nos rebelar com tudo isso”. (SOUZA, 1999, p.84). Será que em meio aos enormes danos praticados, seria possível encontrar algo que elimine tais barbáries que se tornaram comuns em nosso cotidiano para que possamos nos reconciliar com o mundo?

Para que possamos encontrar algo que vise tentar solucionar tais danos, que são frutos da própria crise que se instaura no mundo moderno, recorreremos à análise feita por Hannah Arendt ao narrar sobre o julgamento de Adolf Karl Eichmann, ocorrido em 1961. Adolf Karl Eichmann era responsável pelo transporte de prisioneiros para os campos de concentração e foi capturado em Buenos Aires em 1960, sendo levado a julgamento pelos seus crimes na corte de Israel, onde foi condenado à morte por meio da forca. Em seu relato, Hannah Arendt percebeu algo de distinto de toda a tradição no que se refere à conceituação de mal. Ela então, apresenta o termo “banalidade do mal” e afirma:

Em meu relato, mencionei a “banalidade do mal”. Por trás dessa expressão não procurei sustentar nenhuma tese ou doutrina, muito embora estivesse vagamente consciente de que ela se opunha à nossa tradição de pensamento – literário, teológico ou filosófico – sobre o fenômeno do mal. Aprendemos que o mal é algo demoníaco; sua encarnação é Satã, “um raio

caído do céu” (Lucas 10:18), ou Lúcifer, o anjo decaído [...] cujo pecado é o orgulho [...]. Diz-se que os homens maus agem por inveja [...], ou podem ter sido movidos pela fraqueza [...], ou ainda, ao contrário, pelo ódio poderoso que a maldade sente pela pura bondade [...]; ou pela cobiça “raiz de todo mal” [...]. Aquilo com que me defrontei, entretanto, era inteiramente diferente, e, no entanto, inegavelmente factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível retraçar o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava agora em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. (ARENDDT, 1991, p.05-06).

Ao investigar o que seja a “banalidade do mal”, Hannah Arendt tenta separar de sua análise as tradicionais justificativas para a ação má. Para ela, Adolf Karl Eichmann não parecia ter qualquer motivo desprezível, como sentir prazer ao ver o sofrimento dos outros ou um fanático antissemitismo que motivasse suas horríveis ações. Para Hannah Arendt, Adolf Karl Eichmann era um homem comum, assim como muitos outros homens presos às necessidades, preocupados apenas com o seu trabalho.

“Banalidade do mal” então é um termo empregado por Hannah Arendt para designar a falta de profundidade que caracteriza o acusado, sendo que o grande mal ocasionado por seus atos não podia ser atribuído a motivações consideradas malignas do ponto de vista religioso. Também não tem origem em sentimentos como a inveja, cobiça, fraqueza ou ódio que a pura maldade mantém pelas boas coisas. Ela percebeu que a única característica que se podia detectar no acusado era uma autêntica incapacidade de pensar, que se relaciona com o fracasso moral, já que a moralidade teria se desfeito no sentido originário da palavra *mores* (costumes, hábitos).

O problema é que a moralidade parecia ter se reduzido simplesmente à absorção dos costumes, vigentes nesse período, fossem quais fossem, e que os princípios considerados em outros tempos orientadores da ação virtuosa, várias vezes conflitantes com os poderes instituídos nesse período, já não possuíam qualquer efetividade.

Funcionava no papel de notório criminoso de guerra tão bem quanto funcionara sob o regime nazista; não tinha a menor dificuldade em aceitar um conjunto de regras inteiramente diferente. Sabia que aquilo que um dia considerara seu dever agora se chamava crime, e aceitava esse novo código de julgamento como se não passasse de uma nova regra de linguagem. Acrescentara algumas frases feitas a seu estoque já bem limitado, e bastava defrontar-se com situações em que nenhuma dessas frases se aplicava, para que ficasse totalmente desorientado; foi o que ocorreu no momento grotesco em que, tendo de fazer um discurso ao pé da

força, viu-se forçado a lançar mão de clichês da oratória fúnebre, inadequados em seu caso, já que não fora ele o sobrevivente. Refletir sobre quais deveriam ser suas últimas palavras em caso de uma sentença de morte, pela qual ele esperara o tempo todo, eis um elemento simples que não lhe ocorrera – do mesmo modo como não o haviam perturbado as inconsistências e flagrantes contradições no interrogatório durante o julgamento. Os clichês, as frases feitas, a adesão a códigos convencionais e padronizados de expressão e conduta têm a reconhecida função social de nos proteger da realidade, isto é, da exigência de nossa atenção pensante que todos os acontecimentos e fatos despertam, em virtude de sua mera existência. Se atendêssemos a essa exigência o tempo todo, logo estaríamos exaustos; a diferença, no caso de Eichmann, é que era evidente que ele desconhecia por completo esse tipo de exigência. (ARENDDT, 1993, p. 145).

A autora inicia sua investigação acerca do pensamento e percebe que o pensar nos possibilita um distanciamento do mundo cotidiano, ou seja, a atividade de pensar nos oportuniza examinar o mundo com um certo distanciamento para depois reaproximarmos-nos das coisas com um novo olhar. Não que o pensamento sirva como uma fuga ou mesmo uma omissão dos problemas que presenciamos no mundo, mas é como se realizássemos uma parada em relação à nossa morada para que possamos melhor analisá-la. É como se a experiência do pensamento surgisse de uma sensação de estranhamento, principalmente das coisas do cotidiano.

O pensamento não pode ser confundido com o conhecimento. O conhecimento busca apreender as percepções que são dadas aos sentidos, isso significa que este pertence ao mundo das aparências, por isso ele conhece seu fim. Assim “o conhecimento manipula, experimenta, demonstra, prova e pára” (SOUZA, 1999, p. 89), ele é um ato que corresponde à necessidade de definir e instituir verdades estáveis que nos permitam dar andamento à vida, a exemplo da medicina, da geografia, da economia etc. A intenção do conhecimento é determinar e consentir o cálculo e o controle das questões e elementos do mundo. É o conhecimento que dá a base para o desenvolvimento da ciência e da vida moderna.

Já o pensamento é algo elevado, e diz respeito a tentar compreender o significado das coisas em sua dimensão geral; é um saber livre, pois pode-se fazer seu uso a qualquer momento e atribuir vários significados; também é desinteressado, pois para pensar não é preciso assumir o compromisso de solucionar definitivamente algum problema. O pensamento não conhece seu limite, pois vai além, continua no significado sempre novo e imprevisível e sua atividade invisível torna-se presente através das palavras, mas tal presença se dá a partir de

procurar entender os conceitos mais simples do cotidiano. Por isso, ele não admite regras de conduta, justamente porque dissolve doutrinas, teorias e convicções.

Estar vivo é estar exposto ao vento do pensamento, na busca de entender os conceitos mais simples do cotidiano. Segundo Hannah Arendt, pensar é viver e buscar o significado do mundo. E se a busca também é uma espécie de amor, então só buscamos coisas dignas de amar; e não o mal. Só se busca o bem, só se deseja. Se o pensamento desfaz o conceito encontrando a originalidade das coisas, certamente desfaz o conceito do mal, até encontrar sua falta de originalidade. Só os que desejam o que falta, que amam o ausente, podem pensar. E o pensar talvez possa garantir a incapacidade do mal. (SOUZA, 1999, p. 92).

Compreendemos que o pensamento se torna alvo das crises presentes na modernidade, não que esteja em crise a nossa capacidade de pensar, mas sim como tradicionalmente pensamos, pois os nossos fracassos morais presentes neste cenário de catástrofes ocasionados por nossas ações são frutos da nossa incapacidade de pensar que gera a não articulação entre pensamento (Vida Contemplativa) e ação (Vida Activa). Dessa forma, essa não articulação entre pensar e agir ocasionaram as dificuldades e a falta de sentido para a vida política. O pensar, assim como o querer e o julgar, compõe a Vida Contemplativa e é uma operação invisível e jamais produz objetos sensíveis como os gerados pelo trabalho, obra e ação.

O pensar nos possibilita buscar significado. Com isso, dissolve-se e reexamina-se todas as doutrinas e regras aceitas, podendo muitas doutrinas e regras voltarem-se contra si mesmas, devido à busca de significado para criar uma revisão dos antigos valores e declarar que temos valores novos, estes que são contrários aos antigos, devido no existir humano tudo se encontrar em constante mudança. Assim “[...] ideias, sensações, emoções, perspectivas, interesses, lembranças, tudo muda! Até mesmo a maneira de relacionamento que o homem mantém com as coisas, com os outros e consigo mesmo sofre alterações”. (SILVA, 2006, p. 174).

Logo, no exato momento em que o significado das coisas escapa ao ser humano, o mundo se revela em sua inospitalidade, pois se mostra não como um conjunto de acontecimentos naturais no qual os homens pensam estarem perfeitamente integrados graças a conviverem em um mundo comum e produzirem o próprio convívio, a partir “[...] da significação que dão ao mundo, através das atividades que se manifestam na ação e no discurso”. (SILVA, 2006, p. 175). É como

se o mundo desaparecesse e os homens começassem então a viver como que sem mundo, em um ambiente que lhe parece estranho e, conseqüentemente, não apto para morar. Através do pensar, também temos a possibilidade de buscar sentido para o agir, para os resultados das atividades dos homens, necessários para se viver em conjunto. Portanto, o pensamento é:

[...] um diálogo que se estabelece na relação que o eu mantém consigo mesmo. Logo para que o diálogo possa fazer-se é necessário admitir-se que o eu consigo mesmo refere-se, na verdade, a dois e não apenas a um só ego pensante. Portanto, enquanto durar a atividade de pensar, o dois-em-um é estabelecido, mas quando a realidade do mundo que rodeia aquele que pensa lhe chama de volta, este torna a ser apenas Um, cessando-se, assim, dialogo e pensamento. [...] Contudo, há um requisito: para que o diálogo seja estabelecido os parceiros precisam estar no mesmo patamar, ou seja, em conformidade, como dois amigos, caso contrário, o sujeito entraria em contradição consigo mesmo, isto é, tornar-se-ia seu próprio adversário. (SILVA, 2007, p. 72).

Essa contradição conosco mesmo leva-nos a mergulhar na solidão, em razão de nos encontrarmos abandonados da companhia dos outros, assim como o da nossa própria companhia, pois assumimos a postura semelhante a estar diante de um assassino, ou seja “não é fácil estar só com um assassino, nem para o próprio eu do assassino”. (SOUZA, 1999, p. 93). Logo, não se realiza o diálogo interno necessário para organizar um ambiente que tente evitar a prática do mal, uma vez que não ser hábil para pensar é uma possibilidade presente para todos a todo momento, que tem como efeito os horrores cometidos pelos homens. As conseqüências presentes em meio à sociedade de massa, que se encontra mergulhada na solidão, são a prova do silenciamento do diálogo interno no espaço vivido.

Talvez o que falte para nos livrarmos desta solidão seja pensar acerca da realidade. Mas como pensar acerca da realidade? Hannah Arendt aponta em direção a uma educação para o pensamento que deverá ser realizada pelos educadores, que possui como conseqüência o aprendizado para a democracia²⁰, para a tolerância e para a paz.

A educação deve estar comprometida com o trabalho de renovação do mundo, mas para isso, é necessária a reconciliação do homem com a sua morada.

²⁰ Segundo Duarte, por meio do escrito *Educação: entre a tradição e a ruptura*, aponta que “[...] Como Arendt não se cansou de afirmar, o novo somente advém ao mundo por meio da atividade política coletiva, mediada pela discussão entre adultos que aceitam a exigência da persuasão e da troca de opiniões. Tal atividade política pressupõe a educação, não é coisa para crianças.”

Tal reconciliação se dará a partir do pensamento “[...] que possibilita a busca de compreensão e significado”. (SILVA, 2006, p.170). A escola deve levar os alunos a pensar sobre a realidade de seus atos, pois uma educação que não exercita o ato de pensar tem como efeito o não comprometimento, o não tomar decisões, ou mesmo não se responsabilizar por elas.

[...] os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram porque nunca pensaram na questão, e, sem lembranças, nada consegue detê-los [...]. O maior mal não é radical, não possui raízes, não tem limitações, pode chegar a extremos impensáveis e dominar o mundo todo. Ainda assim, podemos aprender com Sócrates que um modo de experimentar o pensamento, como uma atividade reflexiva, pode ter alguma relevância para considerarmos a possibilidade de algo que possa evitar o mal. (CORREIA, 2007, p. 50).

Educar para o pensamento nos direciona a estar só e realizar o diálogo do eu conosco mesmo, pois a nossa vida necessita ser pensada. Precisamos, então, sermos expectadores dos nossos atos, cada homem necessita distinguir-se de si mesmo, conversar consigo próprio, assim como um outro homem conversaria com ele. Tal proposta poderá ser cultivada nas escolas, uma vez que o diálogo sem som do dois-em-um²¹ torna-se urgente, já que o silêncio para o pensamento na maioria das vezes não é valorizado. E as consequências de não haver tal silêncio chegam a ser aterrorizantes.

Privilegia-se a fala, a leitura, o trabalho de grupo, etc. Contudo, não se quer aqui desvalorizar o diálogo com o outro (o/a professor/a, o texto, o grupo). Toda conversa dialógica – entre professor/a e aluno/a, aluno/a e textos e alunos/as entre si – deve levar ao “silêncio”, deve instigar o aluno e aluna para seu diálogo sem som consigo mesmo. O que queremos dizer é que toda explicação, texto ou trabalho de grupo deve propiciar, no/a educando/a, uma reflexão pessoal e interna. (SOUZA, 1999, p.94).

As leituras sobre Sócrates realizadas por Hannah Arendt conduziram-na a constatar que Sócrates desenvolvia sua Filosofia nas praças públicas, cujo método contribuiu para que fosse comparado a três tipos de seres vivos na obra *A Vida do Espírito*. Através da ironia, fazia com que as pessoas percebessem sua própria ignorância, e a partir disso, têm-se o despertar para o pensamento uma vez que

²¹ Hannah Arendt escreve no capítulo 3, *O que nos faz pensar?*, da obra *A vida do espírito* que segundo Sócrates “[...] a dualidade do dois-em-um significa apenas que quem quer pensar precisa tomar cuidado para que os seus parceiros do diálogo estejam em bons termos, para que eles sejam *amigos*.” (ARENDR, 1993, p. 141). Neste sentido, quando o homem se engaja a pensar ele se submete a prática de uma dualidade reflexiva do sentir-se sozinho consigo mesmo. Sócrates não defendia a ideia de os homens deveriam preocupar-se apenas consigo mesmos, esquecendo-se do mundo. O diálogo sem som do dois-em-um é consequência da experiência do pensar, segundo Hannah Arendt, e demonstra que cada indivíduo existe no plural.

Sócrates é identificado como um moscardo, um inseto que nos ferroa retirando-nos do sono. Através dessa fase de seu método, fazia com que os homens não mais dormissem para a vida e que procurassem ter atenção sobre o cotidiano. Ele também foi comparado a uma parteira já que através da maiêutica os seus discípulos podiam então caminhar rumo à reconstrução de suas próprias ideias, uma vez que Sócrates fazia com que seus discípulos concebessem seus próprios pensamentos, assim como uma grávida deve conceber seu próprio feto. Por último, ele é comparado à arraia-elétrica já que era capaz de paralisar os outros por meio de suas incertezas pessoais, ou seja, mesmo agindo para que as demais pessoas pudessem refletir acerca de diferentes questões que fazem parte de suas vidas, ele próprio não oportunizava respostas definitivas para os problemas apresentados. Observa-se que atividade realizada por Sócrates serve como modelo de proposta para que possamos começar a ressignificar o mundo em que vivemos, tendo-se em vista que através do pensar, podemos perceber de forma mais clara o cenário que habitamos.

Apesar de ser inexistente uma esfera pública que anuncie a responsabilidade dos adultos para com o mundo e para com as crianças, estas que deverão futuramente preservar a nossa morada, ainda assim os professores (devido estarem dentro das escolas, trabalhando para a preparação de crianças e jovens para o espaço público) devem assumir essa responsabilidade se entenderem que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2003, p. 247).

Educar para o pensar deve ser um comprometimento assumido pelos educadores por não ser algo distinto de sua responsabilidade pelas crianças e pelo mundo. O “Amor Mundi” só será alcançado se tivermos o compartilhamento da ideia de necessidade de se pensar acerca da nossa morada para que possamos nos reconciliar com ela, preservando-a. Uma vez que os seres humanos chegam ao mundo como estranhos, a reconciliação só será possível se alcançarmos a compreensão que possibilita um sentido para os homens no mundo.

O pensamento é a ferramenta essencial a todo e qualquer homem nesse mundo, para que possa se situar nele e enfrentar seus desafios políticos – e a visão partilhada pelos muitos educadores [...] que lutam [...] para promover seus alunos a seres pensantes e críticos, como o único meio de fazer deles cidadãos plenos em sociedade. (FRANCISCO, 2007, p. 29).

Assim, pode-se dizer que o “Caso Eichmann”, como já foi citado, é o reflexo de muitos homens que vivem nos tempos sombrios, onde as consequências monstruosas oriundas da não atividade de pensar por si mesmos em suas ações ocasiona a desarmonia entre nós e o mundo, uma vez que não mais o preservamos.

A nossa consciência moral é fruto do pensamento e o pensamento em sua ligação com a ação tem o poder de prevenir contra o mal. Adolf Karl Eichmann é realmente considerado culpado, pois a capacidade de pensar é comum aos homens, só que ele não a desenvolve, tornando-se inadequado para o relacionamento com os outros. Isso nos mostra que a incapacidade de pensar foi uma trágica experiência dos regimes totalitários. O que podemos dizer é que “[...] sem pensamento não há consciência moral, que se apresenta, na verdade, como um efeito colateral e não como algo permanente no sujeito orientando suas ações”. (SILVA, 2007, p.73). Por isso, a educação é um ato civilizatório entre o passado e o futuro, que nos proporciona o “Amor Mundi”, ou seja, uma reconciliação com o mundo. Educar para o pensamento serve como proposta para que os recém-chegados realizem o diálogo sem som, o dois-em-um, que assumam a postura de cidadãos, ou seja, que vivam em conjunto, agindo de acordo com o pensar.

A incapacidade para pensar de Adolf Karl Eichmann contribuiu para a grande barbaridade nazista presente na história, e esta, assim como outras aberrações do agir humano, cada vez mais nos afastam da preservação de nossa morada. Hannah Arendt pressupõe que a atividade do pensamento é estimular a responsabilidade mediante o mundo e as gerações futuras, aflorando a vontade de modo a vencer todo o mal que corrompe o espaço público, ou seja, a atividade de pensar talvez seja a possibilidade de favorecer um ambiente que desenvolva a incapacidade de fazer o mal. A narrativa feita por Hannah Arendt acerca do caso Eichmann proporcionou aos homens recordações sobre o testemunho do passado. Observamos que:

Além dos testemunhos que nos permitem recordar, penso que a tarefa de repor histórias e recompor sua tessitura social exige não só daqueles que

estejam dispostos a relatar e se expor diante dos outros, mas também uma escuta atenta e receptiva. (CARVALHO, 2017, p. 82)

A ação daqueles que estejam motivados a relatar uma história diante dos demais, como o relato feito por Arendt acerca do julgamento de Eichmann, exige que o narrador tenha o entendimento de que sua fala seja capaz de preservar aquilo que não deve ser esquecido ao longo do tempo, uma vez que existem memórias capazes de proporcionar a reflexão e o cuidado dos homens com o mundo, notamos que “[...] o desejo de ser narrado não permanece sobre a superfície banal da vida ordinária, mas sim que cala na raiz da experiência, expõe e abre uma instância de perguntas e diálogos inesperados entre as gerações”. (CARVALHO, 2017, p. 94).

Hannah Arendt, ao narrar o julgamento de um prisioneiro de guerra, acaba transmitindo entre as gerações informações capazes de gerar articulações inéditas para que se possa imaginar e agir no futuro. Hannah Arendt (2016, p. 242-243) expõe que:

[...] o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. [...] Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que, ou já está fora dos eixos, ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado.

A narrativa testemunhal sobre os atos de Eichmann é capaz de educar aqueles que estejam atentos a escutar e sejam receptivos à aprendizagem de novas memórias, uma vez que existem experiências que merecem ser narradas e escutadas, já que contribuem para que haja a busca pela manutenção da ordem do mundo por seus habitantes.

Maria de Fátima Simões Francisco, professora-doutora da área de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP, em seu artigo *Preservar e renovar o mundo* afirma que apresentar o mundo às gerações presentes significa proporcionar a elas, então, o contato com o tesouro das gerações passadas e a tomada da responsabilidade pelo mundo, cabendo aos educadores a tarefa de fazer

com que as gerações presentes se reconciliem com o mundo, a fim de que ele possa continuar existindo para as futuras gerações.

A tradição, numa das imagens pelas quais Arendt a apresenta, é o testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro. Cabe a um testamento selecionar os valores a transmitir, transmiti-los propriamente aos herdeiros – ou impedir que se percam por falta de quem os preserve –, e ainda dizer por que se trata de valores preciosos. Tais são precisamente as funções que nossa autora atribui a tradição. Esta seleciona nas experiências de cada geração o que há de mais precioso a ser preservado, salva-o da ruína do esquecimento, conferindo-lhe inteligibilidade – ou seja, transformando-o em histórias – e transmitindo-o ao futuro. (FRANCISCO, 2007, p.34).

Cabe aos professores, o cuidado para que os saberes que constituem a tradição filosófica sejam trabalhados com seus alunos. Esta atitude demonstra o compromisso do professor em garantir aos educandos o contato com os saberes elaborados ao longo do tempo, presentes no currículo escolar²², e até questioná-los.

Saber de fato escolher qual posicionamento deverá ser tomado no mundo, exige que tenhamos antes nos lançado a escutar as mais diversas informações. A disposição para escutar a enunciação dos testemunhos a serem narrados contribui para que as gerações posteriores ou distantes possam perceber sua própria realidade a partir de diálogos feitos por meio das experiências apresentadas pelo narrador.

[...] o narrador afirma que esteve ali, que foi testemunha de um acontecimento, que atuou (ou não). E esse ato de fala fica então exposto a outros, com suas verdades e contradições; se presta a suas perguntas e indiferença, pode ser contestado, desvalorizado ou reconhecido; pode ser inclusive negado, interpretado em sentidos inimaginados por gerações posteriores ou distantes. (CARVALHO, 2017, p. 88)

Verifica-se que o ensino acerca da tradição não deve servir como meio para doutrinar os indivíduos que pertencem às mais diferentes realidades, pois o pensamento deve ser livre para o surgimento das mais variadas ideias que se

²² Os conteúdos que deverão ser abordados ao longo do processo de ensino-aprendizagem encontram-se presentes no currículo escolar, assim sendo, o currículo deve oportunizar aos estudantes valores que venham contribuir para que sintam em casa em um mundo que é comum a todos os homens por meio da educação. Observamos que: “Pensar a educação a partir da perspectiva arendtiana convoca-nos a um novo olhar sobre o currículo, onde o educando, como sujeito da educação, possa encontrar o seu lugar no mundo junto aos outros [...] a compreensão de currículo, considerando a reflexão arendtiana de que a nossa tradição foi deixada sem testamento, pode ser a possibilidade do encontro com algumas preciosidades do tesouro desse testamento que nos é de direito. Todavia, tal possibilidade fica pendente de todo adulto que habita um mundo que, constantemente, recebe os novos, mas, sobretudo, é responsabilidade direta do educador.” (LEITE, 2015, p. 90-91)

originam a partir dos conteúdos trabalhados no ambiente de ensino. O entendimento que as informações históricas preservadas são um meio para que alcancemos esclarecimentos acerca do presente, mesmo que seja através da leitura de fatos que se desdobraram no passado, e quando trabalhadas o mais cedo possível na sala de aula irá colaborar para que não ocorra um desenvolvimento tardio da compreensão dos educandos sobre determinadas informações existentes no campo da filosofia.

Tornar oportuno o desenvolvimento da capacidade de pensar através do contato com a arte de narrar, como prática metodológica a ser utilizado pelos professores, poderá estimular a reflexão dos estudantes sobre as informações preciosas que puderam ser preservadas ao longo da história, possibilitando-lhe elaborar suas próprias conclusões acerca do mundo a qual participam e que se encontra em constante transformação.

Segundo Silva (2015), cabe aos professores valorizar a arte de narrar histórias, devendo este relembrar sua trajetória pessoal através de suas memórias, para delas vir à tona o que havia sido lido ou contado. O contato dos alunos com as narrativas, planejadas pelo professor contador de histórias²³, contribuirá para a composição de memórias discursivas, uma vez que, as informações acerca do passado enriquecem a compreensão dos homens sobre o mundo em que vive. Verifica-se que:

Por ser uma arte, uma expressão artística que dialoga em várias direções, os contadores precisam ainda: ter percepção para compreender cada passagem da trama e torná-la sua; saber direcionar o olhar e a compreensão dos ouvintes, fazendo-os enxergar nas entrelinhas aquilo que está por trás dos fatos e das situações propostas pelo texto, convidando-os a adentrar no mundo da história; ter noções de tempo, de espaço e de ritmo; e, estar disponível, ou seja, em estado de prontidão para o momento da narração. Só conseguimos tocar outra alma humana se estamos completamente dispostos a fazê-lo, por isso a identificação do narrador com o texto é fundamental. (SILVA, 2015, p. 24).

Na narração oral, proveniente da ação dos contadores tradicionais, nos apoiamos em nossas próprias memórias acerca de algo, no ato de gesticular por meio da fala e também na expressão corporal. A forma como o narrador entra em

²³ Valéria Santos da Silva, através do capítulo cujo título é *Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre narração de histórias* afirma que “[...] para cada história a ser contada é necessário um planejamento anterior. É preciso que haja uma identificação do narrador com o texto a ser narrado e isso só é possível a partir do estudo. O estudo prévio do texto, bem como a elaboração de um detalhado planejamento possibilitará a escolha acertada da técnica a ser utilizada, a seleção correta dos acessórios que serão necessários, a definição das melhores ênfases e entonações a serem dadas ao texto. (SILVA, 2015, p. 22)

contato com seus ouvintes intervém para que a transmissão e a aprendizagem das informações narradas se fortaleçam.

Ressaltamos que, a arte de narrar favorece para que haja desenvolvimento da capacidade de pensar dos educandos, tendo-se em vista o entendimento que a extinção da arte de narrar traz consigo consequências danosas para a humanidade. Segundo Almeida (2016, p. 136):

O fim das narrativas é muito mais do que pensaram Benjamin e Arendt, é o completo esquecimento sobre os processos do passado que nos deram origem ou que nos deixaram como legado a banalidade do mal. Recuperar a sapiência perdida das narrativas na contemporaneidade requer enfrentarmos um processo histórico que a técnica suplantou quase por completo.

Os estudantes ao re-narrarem histórias que haviam sido apresentadas através da leitura ou pela oralidade do professor, poderão pôr em prática o exercício da marca do narrador. Segundo Benjamin (1994, p. 205):

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.

O essencial durante as aulas de Filosofia é a tentativa de ensinar o estudante a adquirir uma visão aprofundada sobre a realidade, revisando-a em sua totalidade, assumindo a postura radical enquanto sujeito problematizador, ou seja, daquele que duvida daquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. Tal propósito pode ser alcançado a partir da ligação entre o ensino da Filosofia e a prática filosófica, assim como, os professores e os alunos que compartilham o mesmo espaço destinado ao desenvolvimento do pensar, ao favorecimento de perguntas filosóficas e ao questionamento geral sobre o que se apresenta no mundo e que deve ser preservado.

Heródoto, o pai da história ocidental, buscava preservar aquilo que poderia ser esquecido ao longo do tempo para que as futuras gerações pudessem sempre lembrar das palavras, os feitos e os eventos que se fizeram presentes graças às ações dos homens. Nesse sentido, a experiência de cada geração pode ser contada

através de histórias aos recém-chegados, estas possibilitam a transmissão e a preservação da tradição no mundo.

O contato com a história, através do seu ensino e da sua reflexão pode se dar através da arte de narrar. A narrativa nos possibilita pensar, já que ao ouvirmos ou lermos certas histórias podemos nos ausentar da realidade e direcionar o nosso pensamento para determinadas coisas que não se encontram presentes na atualidade. Sendo assim:

Almeida, a partir da reflexão arendtiana, afirma que contar histórias sobre os acontecimentos no mundo é uma modalidade do pensamento. No entanto, enfatiza que a faculdade do pensar ou mesmo a reflexão de Arendt sobre ela, não se resume a isso. A autora (2008, p.13) ressalta que considera o “contar histórias” de especial relevância para uma educação “[...] que procura introduzir os novos no mundo e contribuir para que encontrem seu lugar nele”. [...] Portanto, as narrativas permitem o encontro com o passado – não para trazê-lo de volta, exatamente como era, mas afim descobrir o sentido, como pérolas que nos são trazidas e apresentadas após o mergulho da nossa herança simbólica, cultural e histórica. (LEITE, 2005, p. 104).

O descobrimento do passado pode contribuir para que possamos escolher “aqueles” que servirão como nossas companhias ou cúmplices, exatamente por terem se destacado na história por suas atitudes e pensamentos. Nossos posicionamentos no mundo podem estar vinculados a alguma companhia que escolhemos para ter ao nosso lado no decorrer de nossas vidas. Leite afirma que Arendt escolheu vincular-se com Sócrates, Jaspers, Kant e Isak Dinesen no que se refere à responsabilidade a ser assumida pelo homem, diante do mundo. Logo, as respostas dadas às mais variadas questões pelos filósofos devem ser vistas e revistas como caminhos que possibilitam um caminhar filosófico na terra. Sendo assim, é válido atentarmos ao conselho de Kant:

Também o autor filosófico, em que nos baseamos no ensino, deve ser considerado, não como modelo do juízo, mas apenas como o ensejo de julgarmos, nós próprios, sobre ele e até mesmo contra ele; e o método de refletir e concluir por conta própria é aquilo cujo domínio o aprendiz está a rigor buscando, o qual também é o único que lhe pode ser útil, de tal sorte os discernimentos decididos, que por ventura se tenham obtido, ao mesmo tempo têm que ser considerados como consequências contingentes dele, consequências estas para cuja plena abundância ele só tem de plantar, em si mesmo, a raiz fecunda. (LORIERI apud KANT, 2002, p.77-78).

Segundo Arendt, nossas companhias podem ser escolhidas não apenas através de exemplos de pessoas vivas, mas também através de exemplos de

peças mortas, reais ou fictícias, até mesmo incidentes passados ou presentes que podem influenciar em nossas escolhas. As narrativas podem contribuir para o surgimento das decisões a serem tomadas pelos recém-chegados ao longo de suas vidas no mundo, já que ela é capaz de fazê-lo sentir pertencente a um mundo comum a todos em sua singularidade.

Apresentar o mundo às gerações presentes significa proporcionar às mesmas o contato com o tesouro das gerações passadas e a tomada da responsabilidade pelo mundo. A humildade pelo buscar aprender, através da convicção pessoal de que somos ignorantes diante da grandeza dos conhecimentos existentes, faz com que possamos refletir, de fato, sobre o nosso real posicionamento enquanto sujeitos que se consideram mestres.

Segundo Hannah Arendt, a não iniciação dos novos em um mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais, para que possam preservar e renovar o mundo pode levar os seres humanos a continuarem cometendo os mesmos erros que cometeram no passado, ou quem sabe, cometerem erros piores. Por isso, “a Educação, a Natalidade e o Pensamento” estão relacionados à proposta de alcançarmos o “Amor Mundi”, que significa a capacidade de proporcionar aos homens uma nova chance em sua morada, um novo sentido na história de cada um, pois ao sermos formados para o mundo, assumimos a responsabilidade por ele. Portanto, iremos apresentar a seguir uma experiência voltada para a formação dos estudantes a partir da tradição oral na escola, uma vez que o profissional da educação é capaz de oportunizar ações que venham a contribuir para o enriquecimento dos saberes através do compartilhamento da herança cultural concebida ao longo da história.

4 A ARTE DE NARRAR COMO METODOLOGIA MOTIVADORA PARA O ACESSO DOS ESTUDANTES AO TESOIRO DA TRADIÇÃO: um estudo de caso no CETI Domingos Vieira Filho

Os saberes culturais a serem transmitidos pelas instituições de ensino deverão proporcionar relações favoráveis entre os saberes escolares e os saberes dos discentes. Assim, os jovens não apenas terão a oportunidade de entrar em contato com certas informações presentes na tradição, mas também podem contribuir com o acréscimo de informações obtidas por eles por meio de suas próprias vivências. Constatamos que “o aluno deve ser visto pelo professor como agente social e produtor da cultura”. (GOMES, 2013, p.18). Logo, o uso da narrativa oral e escrita como meio de compartilhamento das informações presentes nas diferentes tradições culturais contribui para o desenvolvimento dos saberes dos alunos.

O estudante, ao entrar em contato com os saberes compartilhados pelo professor, poderá realizar transformações nas histórias por eles escutadas e lidas. O contato com as narrativas, por meio de uma metodologia que os motive a terem acesso ao tesouro da tradição, deverá fazer com que sintam-se como participantes de uma prática voltada para o compartilhamento do seu próprio repertório linguístico a partir do que anteriormente havia sido narrado na sala de aula pelo professor. Compreendemos que o acesso à tradição cultural contribui tanto para a formação dos sujeitos como para o conhecimento de si mesmos, permitindo-os associar o aprendido com o vivido constantemente.

A fala é uma forma de comunicação importante em meio às diferentes sociedades, cabendo aos professores valorizar a fala dos alunos, uma vez que estes vivenciam uma realidade estruturada a partir de um contexto histórico preexistente que necessita ser preservado para as futuras gerações. Caso ocorra a desvalorização dos pontos de vistas apresentados oralmente pelos alunos, estaremos interferindo enquanto professores para que os jovens não compartilhem seus próprios entendimentos acerca do que até então puderam assimilar sobre o cotidiano.

Podemos obter sentidos ao nos depararmos com narrativas reais ou fictícias expressas oralmente nas salas de aula. Cada educador ao narrar uma história poderá fazer com que cada estudante retome o processo comunicativo com o

professor, assim como, compartilhe aquilo que foi aprendido com o docente e os demais alunos a partir de sua expressividade ao re-narrar uma história. Ao ouvir narrativas, os homens podem conceber imagens a partir das expressões, gestos e interações humanas demonstradas pelos contadores de histórias.

O professor contador de histórias apresenta aos ouvintes suas experiências prévias, através da fala, para que possam comunicar aquilo que outrora haviam atribuído relevância e por isso não merece desvanecer, apesar dos possíveis desafios que o professor poderá deparar-se no ambiente de ensino para que ocorra a arte de narrar histórias. Notamos que:

[...] contamos e recontamos as histórias de que gostamos não apenas por serem “boas”, mas porque em algum momento essas histórias nos invadiram, perpassaram-nos, tocaram-nos. O mesmo parece haver ocorrido com as crianças que pedem para repetirmos incessantemente determinadas histórias [...] Ainda no que tange aos vínculos entre pedagógico e lúdico inerentes ao trabalho com tradição oral na escola, sabemos que o professor tem um tempo exíguo em virtude dos projetos e dos requisitos curriculares e formais que precisa realizar e cumprir. Esse fator pode, à primeira vista, dificultar a constituição de condições propícias para a contação de histórias, para o momento de brincar com as palavras. No entanto, essa dificuldade pode ser vista pelo educador como um favorável desafio, o desafio de constituir tais condições justamente a partir daquilo que se tem em mão, levando-se em consideração que estamos inseridos em uma dada cultura escolar (que, para além de traços herdados de outros tempos, apresenta caracteres próprios do nosso mundo atual, o mundo da informação, dos estímulos visuais, das metas, do tempo cronometrado, da aceleração, da globalização, da diversidade). (GOMES, 2013, p. 52-53).

Apesar dos possíveis desafios encontrados pelo professor para que consiga exercitar a arte de narrar histórias junto aos discentes, ele poderá motivar os alunos ao aprendizado de obras que expressam a riqueza da oralidade quando narradas.

A tradição oral possui valor educacional, uma vez que guarda uma dimensão de ensinamentos capaz de provocar admiração, mistério e encantamento, que interferem no modo de pensar e agir dos indivíduos. A internalização daquilo que é ouvido ou explorado através da leitura é capaz de contribuir para a composição de uma memória discursiva.

O professor contador de histórias ao realizar uma abordagem em sala de aula, através da contação de histórias, terá a possibilidade de selecionar obras desenvolvidas em meio à determinada cultura na qual os ouvintes encontram-se inseridos. Tal ação é capaz de conduzir os estudantes a refletirem sobre o teor cultural daquilo que é narrado.

Optamos por trabalhar em sala de aula um livro que evidencia eventos que fascinam o imaginário popular maranhense, sendo tais fatos possíveis de serem detectados no tempo e no espaço. Reparamos que a identidade social de determinada região é marcada por sua cultura popular, sendo a narrativa ficcional e histórica fontes de conhecimentos sobre a constituição da individualidade de cada povo.

Ressaltamos que a obra selecionada, para que pudéssemos utilizar nas salas de aula a arte de narrar histórias, por possuir elementos ficcionais que proporcionam aos alunos o contato com a ludicidade, favorece a atenção dos ouvintes sobre aquilo que está sendo contado. A ludicidade é capaz de fazer conferir sentido ao mundo, uma vez que, o lúdico é mediador da relação pessoa e mundo. Reparamos que:

O homem não é apenas faber, fabricante de instrumentos. É também um ser lúdico, homo ludens [...] O sentimento lúdico nos acompanha em toda nossa vida e aqueles que não o possuem têm uma vida incredivelmente triste. O homem não é apenas homo economicus, mas também homo mythologicus. Vivemos de mitologia, sonhos, imaginário. Essa é a concepção complexa do ser humano. (MORIN, 2007, p.92).

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa sobre a arte de narrar como metodologia motivadora para o acesso dos estudantes ao tesouro da tradição é necessário que venhamos a planejar e a executar ações que preparem os docentes, enquanto expectativa, para que possam se posicionar enquanto narradores conscientes de suas práticas. Ao longo deste capítulo, iremos descrever nossos procedimentos metodológicos, assim como, apresentaremos a análise dos resultados obtidos acerca da nossa proposta metodológica, mas para que tudo isso ocorra é necessário que primeiramente apresentemos o cenário ao qual iremos aplicar nossa pesquisa.

4.1 Contextualização do *locus* de pesquisa

O Projeto Político Pedagógico da escola, além de ser uma exigência expressa na LDB, Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é um documento que evidencia a identidade da Instituição, considerando seus princípios e suas pretensões. Ele nos possibilita o alcance de informações acerca do perfil e o papel socioeducativo da escola a qual foi selecionada para que fosse concretizado o presente estudo.

Algumas das informações apresentadas abaixo foram obtidas a partir do modelo de Projeto Político Pedagógico, em elaboração da escola, agregado às nossas observações acerca do ambiente de ensino.

A pesquisa ocorreu na escola estadual CETI Domingos Vieira Filho, localizada na Avenida 06, S/Nº, Conjunto Maiobão – Paço do Lumiar/MA. Constatamos que em 1981, durante o governo de João Castelo, o Centro de Ensino Domingos Vieira Filho havia sido fundado. Todavia, ao longo de 1981 até 1983 a escola não teve aulas devido à ausência de alunos matriculados²⁴.

Observamos que o funcionamento da escola ocorreu graças ao empenho de alguns professores por terem ido matricular os primeiros alunos de casa em casa. Após a matrícula dos alunos, a população atuou em prol da busca pela reforma da escola que havia até então ficado dois anos fechada. Apenas no dia 03 de outubro de 1983, durante o governo de Luís Rocha, juntamente com a secretária de educação Leda Maria Chaves Tajra e o prefeito Joaquim Aroso que a escola obteve o aval para o funcionamento de 1ª a 4ª do ensino fundamental. A data a qual ocorreu a liberação para o funcionamento passou a ser adotada como a indicação do dia, mês e ano da fundação da escola. O dia 03 de outubro é concebido em meio à comunidade como sendo a data de aniversário da escola.

Após sua fundação, durante a direção geral de Lúcia Maria Santos de Oliveira e adjuntas Lucimêre Menezes e Maria Iraci dos Santos Malheiros, a escola iniciou suas atividades apenas com o 1º ciclo. Após o término da 4ª série dos alunos matriculados as famílias se mobilizaram por lutar pela autorização do ensino fundamental da 1ª a 8ª série. Em 1987 as reivindicações das famílias foram atendidas, a escola passou a ofertar o ensino não apenas no primeiro ciclo, mas também no segundo ciclo do fundamental por meio da Resolução nº 038/87 do Conselho Estadual de Educação.

Em 1992, passou a funcionar o Jardim de Infância HAVITA, ampliando o cenário educacional da escola. Em 2003, a referida instituição de ensino transitou de Unidade Integrada (UI) para Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio (CEEFM). Após o estabelecimento do Ensino médio, o jardim de infância e o primeiro ciclo do ensino fundamental deixaram de existir, uma vez que, a escola não

²⁴ Ressaltamos que o PPP da escola justifica esse fato, por ocasião do Maiobão ter, em 1980, a construção de suas primeiras residências. Por se tratar de um bairro em desenvolvimento havia poucos moradores, logo, existiam poucas famílias interessadas pela oferta de vagas disponíveis para o ingresso dos mais jovens na escola.

possuía um espaço físico adequado que possibilitasse a oferta de vagas do jardim de infância até o Ensino médio. Priorizou-se, então, apenas por manter o segundo ciclo do ensino fundamental e do Ensino médio.

Por meio da resolução nº 282/05 de 15 de dezembro de 2005 do Conselho Estadual de Educação, tendo como gestor geral Antonio Carlos Carneiro Silva e como diretora adjunta Eliane Ribeiro Pinto, houve o funcionamento em 2006 apenas do Ensino Médio Regular, assim como da modalidade EJA durante o turno noturno.

Em dezembro de 2015, após passarem pelo curso de formação para futuros gestores, prova de seleção e eleição da comunidade escolar, o professor Josenildo Saldanha Nogueira foi eleito como gestor geral e o professor Raphael Carvalho Monteiro escolhido para ocupar o cargo de diretor adjunto. Atualmente, o cargo de diretor adjunto é ocupado pelo professor Hebbglaydson Luís Silva do Nascimento.

Desde 2018 está sendo implantado, progressivamente, o período integral²⁵, ocasionando a reorganização do espaço de ensino dos estudantes do primeiro e do segundo ano e, posteriormente, também será reorganizada a rotina dos estudantes do terceiro ano, uma vez que até o ano de 2020 a presente instituição deverá cessar de ofertar o regime parcial de ensino em prol do regime integral.

Em 2017, o Centro de Ensino Domingos Vieira Filho possuía: 420 alunos matriculados no primeiro ano; 210 alunos matriculados no turno matutino e 210 no turno vespertino; 35 alunos inscritos por turma, sendo os mesmos dispostos em 12 turmas, que se encontram distribuídos em 6 salas em cada turno mencionado. Em 2018, com a implementação do tempo integral na escola, foram ofertadas 200 vagas a serem cursadas pelos alunos matriculados no primeiro ano, tendo 40 alunos inscritos por turma, sendo os mesmos dispostos em 5 salas de aula. No presente ano (2019), foram ofertadas 160 vagas para os ingressos no primeiro ano, tendo por volta de 40 alunos inscritos por turma, sendo os mesmos dispostos em apenas 4 salas de aula. Neste momento, existem, em média, 360 alunos que estão no regime de tempo integral.

Duas turmas do primeiro ano foram selecionadas para que pudéssemos desenvolver a experiência da arte narrativa na escola. A opção por trabalhar a pesquisa nas turmas 102 e 103 deu-se por serem espaços nos quais o professor

²⁵ O PNE – Lei Nº 13.005/2014 possui como meta proporcionar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das instituições de ensino das redes públicas, de forma a atender, 25% dos estudantes matriculados na educação básica.

pesquisador utiliza para ministrar aulas de filosofia, pelas manhãs no decorrer de dois horários seguidos, em uma escola cujo horário de aula tem início as 07:30h e término as 17:00h.

As turmas caracterizam-se por serem cheias. Ressaltamos que a procura por vagas pelos responsáveis dos alunos no CETI Domingos Vieira Filho é acentuada, devido à escola ser considerada uma referência pela comunidade na qualidade do ensino. O quantitativo de alunos por turma contribui para que haja distrações e conversas paralelas em alguns momentos, sendo necessário solicitar a atenção dos envolvidos para que se concentrem nas aulas e se envolvam nas atividades. Apesar dos eventuais transtornos nas salas de aula foi possível perceber, durante a aplicação da pesquisa, que felizmente, a maioria demonstra empenho em participar.

Verificamos que existe uma relação amistosa entre os professores e os alunos e que os funcionários buscam trabalhar de forma coletiva para que haja a organização do espaço escolar, tendo-se em vista a importância de cuidar para que o processo educativo se desenvolva de forma satisfatória.

A formação de jovens autônomos, solidários e competentes é uma das principais características visadas constantemente pelo CETI Domingos Vieira Filho. Os funcionários empenham-se para que os estudantes possam ser preparados tanto para o exercício da cidadania quanto para o mercado de trabalho a partir de um ensino de qualidade, no qual os jovens são incentivados a desenvolver com responsabilidade seus projetos de vida.

Destacamos que a formação integral caracteriza-se, segundo o projeto político da escola, por abranger o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes a partir dos saberes elaborados ao longo da história, assim como, o da criticidade e da criatividade, para que os mesmos venham a ser agentes de transformação da realidade a qual se encontram inseridos.

4.2 Descrição dos procedimentos metodológicos

Objetivamos analisar a proposta do uso da narrativa como recurso metodológico capaz de proporcionar um ensino filosófico crítico-reflexivo em nível Médio na rede pública estadual de ensino do Maranhão. Tal recurso poderá ser utilizado pelos professores na sala de aula, servindo como instrumento facilitador

para que haja a aprendizagem dos estudantes na educação básica. Concretizamos uma pesquisa sobre a aplicabilidade de uma proposta do uso da narrativa em duas turmas no primeiro ano do CETI Domingos Vieira Filho. Destacamos que a escola mencionada funciona como nosso local de trabalho²⁶.

A existência de um instrumento metodológico que contribua, significativamente, para a prática na sala de aula dos professores é algo que merece nossa atenção, já que tal ideia nos motivou a buscar concretizar um estudo que nos permitiu avaliar a arte de narrar como metodologia motivadora dos jovens, cooperando, então, para o ensino de filosofia no interior da escola, uma vez que entendemos que um problema de pesquisa é:

[...] o problema ou a questão que conduz à necessidade de um estudo. Ele pode se originar de muitas fontes potenciais. Pode provir de uma experiência que os pesquisadores tiveram em suas vidas pessoais ou em seus locais de trabalho. Pode decorrer de um debate extenso que tenha surgido na literatura. Pode se desenvolver a partir de debates políticos no governo ou entre altos executivos. As fontes dos problemas de pesquisa são, em geral, múltiplas. (CRESWELL, 2010, p. 128).

O problema da pesquisa selecionada, que serve de objeto de estudo deste trabalho, surgiu, a partir das nossas próprias reflexões sobre as possíveis contribuições educativas acerca do contato dos estudantes com a arte de narrar. O foco pela investigação desse tipo de instrumento metodológico levou-nos a posição de não apenas acreditar no potencial existente nesse tipo de ferramenta de ensino a ser utilizado nas escolas, mas também, a de nos colocar na função de narrar uma história referente à cultura maranhense, contribuindo para que tenhamos um ensino eficaz, significativo e prazeroso.

Realizamos ao longo desta pesquisa um estudo de caso, no qual houve uma análise sobre o assunto proposto, cujos resultados proporcionaram um conhecimento das turmas selecionadas, levando os alunos a questionar o “por quê” da importância do contato, a tradição e “como” as narrativas transmitidas contribuíram para o seu aprendizado. O estudo de caso nos proporciona:

[...] uma análise centrada de forma detalhada em um caso individual, o qual torna inteligível a sua dinâmica, observe que o delineamento dado ao aplicar o estudo de caso enquanto forma metodológica de investigação é realizado em torno de poucas perguntas que trazem como escopo o “como”

²⁶ Danilo Matos de Deus exerce suas funções, como professor de filosofia, na escola CETI Domingos Vieira Filho, polo IV da Unidade Regional de Educação de São Luís – MA.

e o “porquê” do assunto a ser pesquisado. (FRASSON; OLIVEIRA JUNIOR, 2010, p. 105).

O estudo de caso nos possibilitou uma pesquisa descritiva, cujas observações, análises e interpretações, sobre o contato dos alunos com o objeto de estudo trabalhado foram registrados de forma imparcial em um caderno de anotações. Nossas impressões ao longo do trabalho foram descritas em um diário de campo.

É necessário informar que “uma das características da pesquisa descritiva é que nos permite apresentar as características de um fenômeno ou de alguma população”. (FRASSON; OLIVEIRA JUNIOR, 2010, p. 100). Levando-se em consideração que uma problemática de pesquisa surge antes das observações a serem feitas pelo pesquisador, compreendemos que é ela quem nos direciona para aquilo que deve ser observado pelos nossos sentidos e selecionado para que possamos relacionar estas informações com o objeto de pesquisa que buscamos desenvolver. A reflexão sobre a problemática da nossa pesquisa nos levou a optar pelo uso da observação participante, já que existem:

[...] muitos elementos que não podem ser aprendidos por meio da fala ou da escrita. O ambiente, os comportamentos individuais e grupais, a linguagem não verbal, a sequência e a temporalidade em que ocorrem os eventos são fundamentais não apenas como dados em si, mas como subsídios a interpretação posterior dos mesmos (VICTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 62).

Os dados obtidos através da investigação no interior da escola resultaram no alcance de interpretações que nos permitiu, através de suas descrições, atingir a compreensão do contexto que havia sido observado na sala de aula.

A pesquisa além de possuir um caráter descritivo, ela é também bibliográfica. Segundo Frasson e Oliveira Junior (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do uso de artigos científicos, livros, teses, dissertações e de material disponibilizado pela internet, possibilitando que o pesquisador conheça, teoricamente, o que já foi escrito sobre o assunto que se deseja estudar.

Esta pesquisa consistiu em desenvolver-se, principalmente, a partir das contribuições originárias das reflexões de Hannah Arendt e Walter Benjamin, assim como nas obras de seus comentadores acerca da educação. Recorreremos, também, ao estudo de livros voltados para a metodologia do ensino de Filosofia, em especial os que trabalham o ensino de Filosofia no nível Médio.

As turmas escolhidas serviram de espaço para a prática de uma experiência de ensino aprendizagem em Filosofia, a partir dos recursos metodológicos selecionados, para que pudéssemos trabalhar o conceito de tradição através de aulas temáticas relacionadas à “A Cultura”²⁷. Seguimos os seguintes passos para que a presente pesquisa pudesse ser realizada:

Passo 1: Aplicação de um questionário socioeconômico e étnico-cultural, bem como, foi empregue um questionário fechado a ser respondido pelos alunos. O primeiro questionário teve como objetivo nos possibilitar certos conhecimentos acerca do perfil socioeconômico e étnico-cultural dos alunos ingressos no primeiro ano do Ensino Médio. Todavia, o segundo questionário nos permitiu realizar um levantamento prévio acerca do contato dos alunos com a técnica de contar histórias, vistas anteriormente, nas aulas que tiveram de filosofia no Ensino fundamental.

Passo 2: Exibição, análise e discussão do filme “Narradores de Javé”, com os estudantes. Nesse momento propomos, principalmente, o levantamento dos seguintes questionamentos: Qual a finalidade, dos atuais moradores, de conhecer a história da fundação do Vale do Javé? Quem poderia contar a história sobre os acontecimentos que marcaram o passado do Vale do Javé? Existem narradores no Vale do Javé? Narrar é o mesmo que contar histórias? Assim como foi realizada a leitura do texto *Cultura: As respostas ao desafio da existência*, presente no livro didático, para que os alunos pudessem melhor compreender o significado da palavra cultura, relacionando-a com o filme exibido.

Passo 3: Expor as reflexões de Hannah Arendt e Walter Benjamin acerca da tradição e da narrativa. Nesse momento, foi proposto aos alunos que estabelecessem a relação entre narrativa e tradição a partir das reflexões dos filósofos apresentados.

²⁷ No quadro de competências por área de conhecimento, presente nas diretrizes curriculares da rede estadual de ensino, podemos identificar que as ciências humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) devem direcionar os estudantes do ensino médio a “Compreender os elementos culturais que constituem as identidades [...] no desenvolvimento do conhecimento e na vida social, comparando pontos de vista expressos em diferentes fontes na elaboração de sínteses”(SEDUC, 2014, p. 36). A cultura é um tema filosófico abordado em livros didáticos, podemos exemplificar a presença desta temática na sala de aula a partir de algumas obras didáticas a qual tivemos contato, como: *Temas de Filosofia e Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, assim como, o próprio livro didático de filosofia adotado na escola a qual realizaremos nossa pesquisa no ensino médio. No capítulo 7 do livro *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, temos a exposição destes autores acerca da temática que pretendemos abordar junto aos alunos na escola.

Passo 4: Narrar uma história presente na literatura infanto juvenil. A obra selecionada foi *Quem tem medo de Ana Jansen?* de Wilson Marques, sendo acrescentado junto a esta narrativa outras leituras secundárias acerca da personagem Ana Jansen²⁸.

Após o contato dos estudantes com a narrativa, apresentada por nós e com a leitura da obra trabalhada, estes, foram separados por grupos e ficaram incumbidos de recontar a história que havia sido trabalhada, podendo utilizar livremente algum recurso que lhes auxiliassem a contar a história (maquete, radionovela, fantoche, dramatização, teatro de sombra, cineminha, etc.).

Passo 5: Aplicação de um questionário, com questões fechadas, após o contato dos estudantes com o recurso metodológico já trabalhado. Ele serviu como um instrumento de auto avaliação dos estudantes sobre o uso das narrativas durante as aulas de Filosofia.

A participação dos alunos através de suas perguntas, comentários e ações foram descritos no tópico que trata sobre a apresentação e análise dos resultados, uma vez que, buscamos registrar nossas impressões acerca do interesse dos estudantes sobre o que havia sido trabalhado durante os passos 2, 3 e 4 no caderno de anotações e no diário de campo²⁹. Enquanto pesquisadores, os dados coletados quantitativamente (Passos: 1 e 5) e qualitativamente (Passos: 2, 3 e 4) nos auxiliaram a responder o seguinte questionamento ao término da pesquisa: os alunos, do primeiro ano do Ensino Médio, sentiram-se motivados para o ensino de Filosofia através do contato com as narrativas?

Utilizamos ao longo da coleta de dados métodos mistos de pesquisa para que pudéssemos obter um maior esclarecimento do problema apresentado a partir das contribuições geradas por meio das estratégias qualitativas e quantitativas utilizadas, sendo que a ênfase à pesquisa qualitativa é considerada, por nós, de maior interesse do que a pesquisa quantitativa, já que a nossa principal estratégia de investigação dos alunos do primeiro ano é a narrativa dos fatos a partir de um estudo de caso. Conferimos que:

²⁸ A obra *Ana Jansen, Rainha do Maranhão* integra o Programa Editorial da Academia Maranhense de Letras. Esta obra nos oportuniza informações sobre o passado da vida maranhense no século XIX, auxiliando-nos para que venhamos obter um maior enriquecimento teórico acerca da narrativa principal a ser contada para os estudantes.

²⁹ Por viés do aspecto qualitativo buscamos selecionar e apresentar ao leitor as principais informações obtidas através do nosso contato com os sujeitos participantes da pesquisa durante os passos 2, 3 e 4. As respostas e os comentários elaborados pelos alunos, que julgamos possuir maior relevância, encontram-se expostos no próximo tópico.

Um estudo de métodos mistos pode empregar tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa (ou alguma combinação delas) para a redação de uma introdução. Em qualquer estudo de métodos mistos, a ênfase pode apontar na direção da pesquisa quantitativa ou qualitativa, e introdução vai refletir essa ênfase. Para outros projetos de métodos mistos, a ênfase será igual entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Nesse caso, pode abordar-se um problema em que exista uma necessidade tanto de entender a relação entre as variáveis em uma situação quanto de explorar o tópico em maior profundidade. (CRESWELL, 2010, p. 130).

Notamos que o aspecto quantitativo torna-se presente devido ao emprego de dois questionários (Passos 1 e 5), voltados para a quantificação da média dos dados que deverão ser obtidos, estas informações forneceram um maior esclarecimento sobre a compreensão dos alunos diante do objeto trabalhado através de variáveis. Ressaltamos que as perguntas respondidas pelos alunos, através dos questionários aplicados, foram anexadas ao término da dissertação.

Esta pesquisa objetiva demonstra uma exposição quantitativa da população de amostra ao realizar um levantamento prévio do ponto de vista dos alunos acerca de suas relações com a leitura e a Filosofia. Tal levantamento foi feito a partir de um questionário fechado aplicado na sala de aula (Passo1). Os dados coletados serviram para que tivéssemos uma generalização inicial sobre o perfil da turma diante da proposta de levantamento que foi apontada.

Foi aplicado um novo questionário fechado na sala de aula (Passo 5) e as informações coletadas serviram para que pudéssemos alcançar uma compreensão sobre o perfil da turma diante do instrumento metodológico trabalhado. O levantamento dos dados coletados, nesse momento da pesquisa, foi contraposto com dados coletados a partir do levantamento prévio. Tal estratégia serviu para que tivéssemos resultados que refletissem o potencial do uso da arte de narrar como experiência do ensino de Filosofia nas turmas de Ensino Médio.

Através do aspecto qualitativo buscamos compreender as atitudes comportamentais dos alunos, através da descrição dos diferentes tipos de observações realizadas pelo pesquisador em seu campo de atuação. Sobre a pesquisa qualitativa temos:

Escolhemos a pesquisa qualitativa também porque pareceu-nos pertinente o posicionamento de Watson (1985), quando a caracteriza com descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis. Ademais, ela incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como

são expressadas por eles mesmos. (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p.70).

Apontar o problema em questão e a justificativa para o seu estudo, levou-nos a explorar através do viés qualitativo o fenômeno da aprendizagem a partir das narrativas a serem apresentadas aos alunos pelo professor e das narrações feitas pelos discentes.

A posição assumida pelos estudantes acerca do conceito de tradição surge a partir do viés da narrativa, sendo a questão central a ser descrita a partir de uma perspectiva qualitativa, sem deixar de lado os relatos pessoais do pesquisador descritos em um diário de campo que foram posteriormente analisados de forma indutiva, visto que “[...] os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades de informações cada vez mais abstratos”. (CRESWELL, 2010, p. 208 – 209), sem perder de vista os significados atribuídos pelos alunos diante do problema focado. As possíveis transformações após iniciarmos a coleta de dados fez com nos deparássemos com um projeto emergente, em razão de:

O processo de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar em campo e começar a coletar os dados. (CRESWELL, 2010, p. 209).

A lente teórica acerca da importância da utilidade da narrativa para a aprendizagem contribuiu para que pudéssemos nos guiar durante o processo de investigação, posto que existe um contexto histórico que serve de plano de fundo para o problema a ser investigado, tendo-se em vista que a interpretação do investigador sobre o problema não poder “[...] serem separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores”. (CRESWELL, 2010, p. 209).

Ressalta-se que o saber construído através do viés qualitativo é fruto da relação que se dá entre o pesquisador e o ambiente a qual está inserido, cabendo a ele considerar pelas suas observações as atitudes comportamentais dos alunos, não devendo optar pelo “[...] emprego de instrumento estatístico. Significa que no tocante aos seus resultados não é utilizado o fator de medir ou numerar as categorias”. (FRASSON; OLIVEIRA JUNIOR, 2010, p.96).

Os estudos apresentados através da pesquisa qualitativa têm o olhar do pesquisador como uma fonte de informações de suma importância, uma vez que são os próprios pesquisadores quem colhem os dados a serem analisados. No presente trabalho, a coleta de dados foi realizada dentro da sala de aula, sendo significativo informar que diante do caráter qualitativo dessa pesquisa, não irá ser aplicado em meio aos estudantes nenhum tipo de questionário fechado, de cunho avaliativo de conteúdo durante os passos: dois, três e quatro. Qualquer questionário a ser aplicado se originará a partir de uma perspectiva quantitativa que já foi comentada.

O aspecto qualitativo se assentou firmemente nas análises descritas no caderno de anotações e no diário de campo. Tais ações contribuíram para a escolha da narrativa como abordagem de investigação qualitativa. Sobre esse tipo de abordagem temos:

Connelly e Clandinin utilizam a terminologia “pesquisa narrativa” para designar um fenômeno sob estudo e um método de estudo. Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e o modelo de investigação que vai ser utilizado para seu estudo. Para eles, o ensino e o conhecimento do professor são expressos em histórias sociais e individuais corporificadas e, à medida que entram em relação de pesquisa com os professores, escrevem histórias narrativas sobre vidas educacionais. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p.119-120).

Nossa pesquisa narrativa foi tecida pela história do pesquisador junto aos seus alunos, para que ao final do trabalho pudéssemos não apenas estabelecer resultados baseados qualitativamente em seus relatos existentes no caderno de anotações, os resultados estabelecidos também refletem o nosso modo de pensar sobre o uso da arte de narrar na escola. Produzir e transmitir informações são pontos importantes que não podem ficar de fora das análises a serem realizadas, uma vez que a investigação qualitativa se foca “[...] no processo que está ocorrendo e também no produto ou resultado. Os pesquisadores estão particularmente interessados em entender como as coisas acontecem”. (CRESWELL apud FRAENKEL; WALLEN; MERRIAM, 2010, p.230).

Como estratégia de validade do caráter qualitativo da pesquisa, realizamos uma descrição das informações para que ocorresse a transmissão das conclusões atingidas sobre a importância do uso da arte de narrar como recurso metodológico a ser utilizada pelo professor. As discussões manifestas na sala de aula foram descritas como experiências a serem compartilhadas, contribuindo para o aumento

da validade dos resultados, já que houve a descrição escrita dos acontecimentos observados durante a permanência no campo.

4.3 Apresentação e análise dos resultados

Antes de aplicarmos a presente averiguação dos dados a partir do contato com os alunos, foi realizado o momento de socialização da seguinte forma: explicamos a importância do projeto à direção pedagógica da escola e aos alunos das turmas escolhidas para a execução do nosso projeto de pesquisa do Mestrado, visando à consolidação da proposta. Foi solicitado aos alunos, após serem informados sobre o objetivo de nossa pesquisa, que comunicassem aos seus responsáveis sobre a relevância do projeto a ser aplicado durante os horários de Filosofia.

Durante a aplicação da pesquisa não tivemos alterações em seu público. Foi constatado, por meio dos questionários aplicados, que 40 alunos³⁰ de cada turma se interessaram em participar da pesquisa.

A pesquisa foi dividida em 5 passos, realizados em 8 encontros. Foi realizado um 1 (hum) encontro de 50 min e 7 (sete) encontros de duas horas aula (de cinquenta minutos cada uma), que ocorreram entre os meses de maio e junho de 2018. Foi necessário destinar para a aplicação da pesquisa: 50 min para o Passo 1; 3:20h para o Passo 2; 1:40h para o Passo 3; 6:10h para o Passo 4; 30 min para o Passo 5. Destinamos dois horários (de 09:30 - 11:10h), às segundas-feiras, para o desenvolvimento da pesquisa na turma 102 e dois horários (07:30 - 09:10h), às quintas-feiras, na turma 103.

Como primeiro passo da pesquisa, tivemos que aplicar um questionário socioeconômico e étnico-cultural, assim como, um segundo questionário fechado a ser respondido pelos alunos (vide Apêndice A). Através do último questionário

³⁰ Através do entendimento sobre a inviabilidade da coleta de dados, a partir da execução da presente pesquisa, em todas as instituições de ensino da rede pública estadual do Maranhão, optamos por utilizar um estudo de caso para que pudéssemos avaliar a arte narrativa como um possível recurso metodológico capaz de possibilitar um ensino filosófico crítico-reflexivo em apenas uma escola estadual do Maranhão. É importante destacar que antes de iniciarmos a pesquisa tínhamos em mente que a quantidade de sujeitos, possíveis de contribuir com a nossa investigação, era indefinido. Após comunicarmos aos estudantes matriculados em duas turmas do primeiro ano do CETI Domingos Vieira Filho sobre o objetivo geral de nosso estudo, fomos surpreendidos pela aceitação individual de todos os discentes em querer cooperar com a nossa pesquisa em andamento.

podemos fazer um levantamento prévio acerca do contato dos estudantes com a técnica de contar histórias, possivelmente vista nas aulas de Filosofia que participaram no Ensino fundamental.

Por meio da aplicação dos questionários socioeconômico e étnico-cultural, foi possível constatar que 60% dos estudantes são do sexo masculino, 92% são solteiros e pertencentes à faixa etária de 14 a 17 anos de idade. 83,8% dos estudantes moram no município de Paço do Lumiar e 13,7% em São José de Ribamar.

Observou-se que 46,3% dos alunos que responderam o questionário prévio haviam cursado o Ensino fundamental apenas em escola pública, sendo 35% que estavam matriculados na escola por ser integral; 25% pela vontade dos pais; 20% por terem ouvido falar que os professores eram bons e os demais por outros motivos. A maioria dos estudantes apenas estuda e faz parte de um ambiente familiar cuja renda total varia de 1 a 3 salários mínimos. São jovens que utilizam como principais meios de informação a televisão e a internet, assim como, chegam a ler em média por ano de 2 a 5 livros.

Quando perguntados sobre a faixa etária à qual tiveram um maior contato com as histórias reais e fictícias contadas pelos professores na sala de aula, 56,3% responderam que foi nos anos finais, sendo que durante as aulas de Filosofia, que quase a totalidade dos alunos teve no ensino fundamental, 83,8% disseram que às vezes os professores contavam histórias reais e fictícias voltadas para os conteúdos que estavam sendo ensinados na sala de aula, mas quando foi perguntado se era exigido durante as aulas de Filosofia que os alunos recontassem as histórias que haviam sido apresentadas pelos professores; 67,5% responderam que nunca foi exigido e 25% informaram que poucas vezes foi exigido esse tipo de prática dos mesmos. Pudemos atentar que, apesar da maioria ter escutado histórias durante as aulas que tiveram, na faixa etária regular dos alunos dos anos finais, 66,3% desconhecia o significado do termo narrativa.

Observou-se que 60% dos alunos pesquisados identificam-se como tendo a cor parda e quase a totalidade dos participantes informou identificar algum preconceito de ordem étnica na sociedade, sendo que 43,8% acreditam que as formas de preconceito étnico no Brasil são muito fortes e não irão mudar. Ressaltamos que 56,3% dos jovens informaram que é possível identificar muito preconceito contra a mulher na sociedade brasileira, sendo que 60,4% das alunas

responderam que já ter sofrido algum tipo de preconceito pelo fato de serem do sexo feminino.

Os dados apresentados por meio do questionário socioeconômico e étnico-cultural nos permitem traçar o perfil dos participantes das duas turmas selecionadas para a aplicação da pesquisa, assim como contribuem para que possamos melhor compreender o posicionamento assumido pelos estudantes diante da leitura de histórias e do preconceito oriundo das diferentes etnias e contra a mulher.

Os resultados obtidos a partir do Passo 1 nos possibilitou uma compreensão prévia dos sujeitos participantes da pesquisa em relação a certas informações que seriam apresentadas adiante durante os demais passos da pesquisa, como a atividade de narrar histórias a serem recontadas, assim como, a visão dos jovens acerca do preconceito existente na sociedade a qual encontram-se inseridos. Esses pontos de vista puderam ser relacionados às informações observadas a partir da narração histórica e de ficção sobre Ana Jansen³¹.

Para que os alunos pudessem ter uma maior compreensão acerca do que seja a narração de uma história, assim como as suas contribuições para a humanidade, optamos por exibir o filme nacional *Narradores de Javé* nas salas de aula. O enredo do filme proporcionou não apenas o entretenimento da turma, mas, principalmente, a oportunidade de traçarem respostas sobre os questionamentos exigidos por nós na sala de aula acerca da relevância de termos fatos históricos cuja transmissão é necessária para as gerações vindouras, uma vez que, o legado histórico é necessário para que as novas gerações possam situar-se no mundo no qual habitam.

Os questionamentos, acerca do filme, foram expostos nas salas de aula por meio de slides (vide Apêndice B). Verificamos que ao serem solicitados a responder as perguntas que havíamos elaborado, conseguimos obter oralmente as seguintes explicações dos alunos:

³¹ Personalidade maranhense que viveu no Maranhão, no século XIX, alguns detalhes de sua história foram contados aos estudantes do primeiro ano, por meio das seguintes obras: *Quem tem medo de Ana Jansen?* e *Ana Jansen, Rainha do Maranhão*.

Tabela 1 – Respostas 1

Qual a finalidade, dos atuais moradores, de conhecer a história da fundação do Vale do Javé?	
Dora-10206 ³²	Eles tinham que conhecer a história para poderem salvar a cidade de ser alagada, porque a história da cidade é um patrimônio.
Neemias-10225	Eu entendi que eles estavam tentando conhecer a história para ter uma história científica para evitar que construíssem a represa.
Joana-10322	Para escrever um dossiê científico.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2 – Respostas 2

Quem poderia contar a história sobre os acontecimentos que marcaram o passado do vale do Javé?	
Dora-10206	Os descendentes das pessoas que fizeram parte da história.
Gael-10208	Os próprios moradores antigos.
João-10212	Quem conta a verdadeira história da cidade são os moradores, cada um conta de um jeito diferente.
Sara-10236	Os moradores.
Isabel-10317	Os moradores mais antigos e cada um contava de um jeito diferente.
Joana-10322	O aprendizado acerca do Vale do Javé foi passado de uma geração para outra.

Fonte: Dados da pesquisa

³²Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por adotar nomes fictícios e um código elaborado a partir da junção da numeração da turma com o da frequência. Através dos códigos utilizados podemos identificar a quem pertence cada fala.

Tabela 3 – Respostas 3

Existem narradores no Vale do Javé?	
João-10212	Na minha opinião, a maioria dos personagens que apareceram no filme eram narradores, pois cada um conta uma pequena parte do que aconteceu em Javé.
103	Sim (Resposta Coletiva)

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4 – Respostas 4

Narrar é o mesmo que contar histórias?	
Bárbara-10202	Ao narrar se conta uma história
103	Sim (Resposta Coletiva)

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados obtidos a partir do Passo 2 nos oportunizaram averiguar que o filme exibido contribuiu para que os estudantes obtivessem uma aproximação com o contexto da narrativa presente no enredo, podendo compreender o valor da transmissão das histórias a serem narradas e como elas podem sofrer alterações ao serem contadas as novas gerações, a partir do olhar de cada narrador acerca do que lhe fora transmitido sobre o passado.

O entendimento sobre o valor de atentarmos para as informações que outrora marcaram o passado foi algo observado pelos próprios participantes da pesquisa. Observamos que:

Tabela 5 – Respostas 5

Vitória-10239	A importância de se narrar uma história é porque podemos aprender sobre o passado. Se, por exemplo, existir uma casa que será demolida em Paço do Lumiar, se descobirmos que
---------------	--

	alguém muito importante morou lá por algum tempo, ela não poderá ser demolida, pois aquela casa é um patrimônio, possui alguma coisa importante para se contar.
Sara-10236	É importante atentarmos sobre a origem, sobre como certas coisas aconteceram.

Fonte: Dados da pesquisa

Identificamos que os questionamentos propostos à turma sobre o enredo do filme motivaram os alunos a afirmar que no espaço temporal, no qual habitam os homens, acabaram abandonando certos costumes por não terem tido acesso a determinadas informações que constituem o passado.

O ato de preservar as informações que servem como base fundamental para que possamos situar-nos enquanto indivíduos que possuem um contexto histórico preexistente é uma atitude essencial para aqueles que desejam transmitir às novas gerações, saberes acerca dos antigos habitantes de determinado espaço. Notamos que esse tipo de entendimento somado ao nosso comentário sobre o que seja a tradição, fez emergir os seguintes comentários em meio aos estudantes:

Tabela 6 – Respostas 6

Samara-10233	Eles contando a história disseram que o povo antigamente havia levado o sino pra onde iam e quando a cidade foi inundada o que eles levaram de lá adiante também foi o sino, então eles levaram e continuaram a tradição herdada dos antepassados.
Neemias-10225	A tradição é algo que já vem dos nossos antepassados.
Gael-10208	O que somos hoje é resultado do que aprendemos graças à tradição que é passada de uma geração para outra.
Lino-10218	Temos que preservar a tradição.

Fonte: Dados da pesquisa

A figura do contador de histórias e o efeito de sua prática foram analisados a partir dos personagens presentes no filme. Sendo possível observar a identificação da existência dos contadores de histórias na atualidade pelos alunos, uma vez que,

afirmam viverem em uma sociedade na qual convivem com contadores de histórias e eles mesmos são capazes de assumir tal papel.

Ao nos voltarmos para o passo 2 sobre o tema *Cultura: as respostas ao desafio da existência*, presente no livro didático, os alunos realizaram a leitura sobre o texto proposto, percebendo que a cultura engloba diversos conceitos, símbolos, valores e comportamentos que servem para formar e caracterizar as sociedades e que ela é fruto daquilo que os homens produziram graças ao seu pensamento encontrando-se presente nas mais diferentes sociedades ao longo do tempo.

Através da análise do tema em questão, estabeleceram oralmente a relação entre cultura e tradição. Para eles, todo o conjunto de informações existentes em cada cultura serve para consolidar o que é possível chamar de tradição. Apontaram que há diferentes conhecimentos e que o filme trata sobre a cultura dos moradores do Vale de Javé, ressaltando ser interessante a busca pelo entendimento acerca do presente, por meio das diferentes informações contadas sobre o passado, conforme mencionou um dos alunos participantes da pesquisa:

Tabela 7 – Resposta 7

Nívea- 10329	Podemos falar diferente uma história e todas terem o mesmo sentido.
-----------------	---

Fonte: Dados da pesquisa

Iniciamos o Passo 3 da pesquisa expondo sobre as difíceis experiências confrontadas por Hannah Arendt em meio a uma época designada como sendo “Tempos Sombrios”, e sua relação de amizade com Walter Benjamin. Certas informações obtidas durante o desenvolvimento desta pesquisa sobre o pensamento de Hannah Arendt e Benjamin foram compartilhadas com os alunos, oralmente ou por meio de citações de um de nossos próprios escritos existentes na presente pesquisa.

O relato de Arendt acerca de Adolf Karl Eichmann, a questão da banalidade do mal, o desenvolvimento da capacidade de pensar e a questão da tradição foram pontos a serem discutidos para que os estudantes pudessem obter o esclarecimento sobre a importância do contato com as lembranças de eventos que outrora marcaram a humanidade para que pudessem pensar e agir no presente de uma

forma diferenciada, ou seja, tendo ações cujo pano de fundo foram suas próprias memórias acerca de fatos manifestos no passado que chegaram ao seu alcance.

Buscamos esclarecer o que sejam conceitos e como os significados conceituais contribuem para que possamos alcançar pensamentos aprimorados sobre a realidade. O pensar nos proporciona compreender os mais variados tipos de conceitos e contribui para que, a partir dos saberes adquiridos, busquemos nos situar de forma crítica, levando-se em consideração os modelos aprendidos na sociedade. Tal entendimento pode ser observado a partir da interpretação do seguinte comentário do estudante:

Tabela 8 – Resposta 8

Laura-10326	As pessoas fazem o mal sem pensar.
-------------	------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa etapa da pesquisa buscamos nos posicionar enquanto narradores comprometidos com o compartilhamento dos nossos próprios aprendizados, ou seja, tratamos de partilhar certas experiências pessoais adquiridas ao longo de nossas investigações, acerca do presente trabalho acadêmico. Empenhamos esforços para que os alunos pudessem compreender através dos fatos narrados que existem determinadas informações que carecem ser selecionadas ao longo da história para que sejam contadas às futuras gerações, evitando assim, que desapareçam, devido à falta de quem as preserve, posto que a tradição é um tesouro de valor inestimável, vez que engloba valores que marcaram o passado e que necessitam serem salvos do esquecimento.

A leitura, a análise e a reflexão sobre a marca do narrador contribuíram para que os estudantes pudessem perceber a possibilidade de demonstrar diferentes aproximações com a história, sem que ocorra a perda da veracidade da mesma. Cada um pôde voltar-se àquilo que é contado e estabelecer novas relações graças ao seu próprio modo de vida, sendo facultado a cada indivíduo acrescentar à determinada história, novas percepções. A partir das informações apresentadas no passo 3, solicitamos que os alunos pudessem responder o presente questionamento:

Tabela 9 – Resposta 9

Estabeleça a relação entre narrativa e tradição, a partir dos filósofos apresentados.	
Gael-10208	A narrativa faz parte da cultura e não existe cultura sem tradição, logo a narrativa se torna uma tradição que vem do passado e chega até o futuro.
Lucas-10219	A narrativa está ligada a tradição, mas a tradição é cultura. A cultura é adquirida por meio da história e dos conhecimentos passados e por sua vez a história só pode ser repassada e guardada por meio de uma narrativa.
Dora-10206	A tradição tem a ver com a narrativa. A tradição é cultura, porque uma cultura é feita de tradições.
Vitória-10239	A narrativa pode contribuir para o surgimento das decisões a serem tomadas pelos recém-chegados e a tradição é um testamento que acompanha o tesouro do passado ligado ao futuro.
Joana-10322	A narrativa tem relação com a tradição pelo simples fato dela estabelecer o conjunto de informações ou histórias já realizadas ou até mesmo fictícias e a tradição é o conjunto de ações, falas, atos ou até mesmo a cultura já estabelecida em um determinado local.

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando-se a ideia da apropriação dos alunos sobre o que seja tradição e narrativa, nos propomos no passo 4 a assumir o papel de narradores de uma história pertencente a nossa cultura regional. A obra *Quem tem medo de Ana Jansen*, de Wilson Marques foi contada oralmente aos discentes na sala de aula. Através da obra selecionada pudemos observar a atenção dos participantes sobre o enredo apresentado, assim como, o acréscimo de informações individuais por parte dos alunos sobre a personagem principal.

Evidencia-se que a figura de Ana Jansen está além dos livros que retratam sua vida. Ela é o tipo de personagem que povoa o imaginário popular e que serve de referência para que determinadas atitudes possam ser assumidas por algumas pessoas, como, por exemplo, o amedrontamento evidenciado a partir da seguinte fala:

Tabela 10 – Resposta 10

Noemi- 10226	Minha avó não sai de quinta pra sexta com medo de Ana Jansen.
-----------------	---

Fonte: Dados da pesquisa

Pensamos que esse tipo de relato enriquece a história. É como se uma nova camada fosse acrescentada aquilo que anteriormente havia sido contado, evidenciando, de acordo com a nossa análise, a ocorrência da marca do narrador em meio aos diálogos proferidos pelos alunos.

Após termos contado a história de Ana Jansen, foi repassado para cada aluno uma cópia do livro *Quem tem medo de Ana Jansen*, de Wilson Marques para que fosse feita a leitura e delegada aos alunos a função de recontarem a história que havia sido trabalhada, podendo utilizarem-se de algum recurso que viesse a lhes auxiliar durante as apresentações. Em cada turma foram formados cinco grupos: as equipes formadas teriam dois dias para se apresentar, o que foi desenvolvido de acordo com a tabela seguinte:

Tabela 11 – Datas das apresentações

Turma	Grupos	Datas
102	01	18.06.2018
	02	18.06.2018
	03	18.06.2018
	04	25.06.2018
	05	25.06.2018
103	01	21.06.2018
	02	21.06.2018
	03	21.06.2018
	04	28.06.2018
	05	28.06.2018

Fonte: Dados da pesquisa

Por estarmos realizando a presente pesquisa em uma escola de tempo integral, os alunos não poderiam usufruir durante a semana de um tempo adequado fora da escola, para que pudessem planejar. Optamos, então, por reservar durante o passo 4 dois horários anteriores as apresentações para que os grupos pudessem se organizar, traçando ideias a serem postas posteriormente com o início das narrações.

O exercício de contar histórias desenvolveu-se de modo proveitoso entre a maioria das equipes. Os estudantes conseguiram recontar a narrativa a qual havíamos trabalhado nas salas de aula, estabelecendo sua própria marca ao passar adiante a história de Ana Jansen. Observamos a preferência pela escolha de um a dois narradores por grupo, responsáveis por contar a história, enquanto diferentes dramatizações ou o uso de diferentes recursos auxiliares eram utilizados na sala de aula, em conformidade com os acontecimentos que estavam sendo narrados.

O assumir-se enquanto contador de histórias foi umas das características que percebemos em relação aos alunos. A preocupação de cada narrador em selecionar pontos da história e compartilhar com os demais uma fala que traduzisse sobre aquilo que haviam ouvido, lido e interpretado foi algo evidente durante as apresentações. Ressaltamos que os maus tratos dos escravos transmitidos ao longo do tempo devido à lenda de Ana Jansen somados à contação de história e a leitura do livro *Quem tem medo de Ana Jansen?* foram o ponto de maior destaque em todas as apresentações.

A sala de aula tornou-se um espaço lúdico, no qual as informações presentes na narrativa ficcional e histórica foram retratadas, contribuindo para a construção de saberes em meio ao coletivo, a partir da percepção de cada grupo. No que se refere às apresentações, pudemos então certificar, por equipe, os seguintes pontos relatados da história de Ana Jansen e os recursos auxiliares utilizados:

Tabela 12 – Pontos narrados/recontados e recursos utilizados nas apresentações

Turma	Grupos	Principais pontos narrados	Recurso auxiliar
102	01	Quem foi Ana Jansen; A lenda da carruagem encantada.	Dramatização com performance.
	02	A lenda da carruagem encantada.	Não utilizado.

		A companhia de águas do Rio Anil. A compra da escrava	
	03	Quem foi Ana Jansen. A lenda da carruagem encantada. A briga com o comerciante Antônio José Meireles. A companhia de águas do Rio Anil. A compra da escrava.	Dramatização.
	04	A lenda da carruagem encantada. A briga com o comerciante Antônio José Meireles. A companhia de águas do Rio Anil.	Dramatização.
	05	Quem foi Ana Jansen; A lenda da carruagem encantada.	Apresentação musical.
103	01	A lenda da carruagem encantada. A briga com o comerciante Antônio José Meireles. A companhia de águas do Rio Anil.	Teatro de sombras.
	02	Quem foi Ana Jansen; A lenda da carruagem encantada. A briga com o comerciante Antônio José Meireles.	Dramatização.
	03	Não apresentaram	
	04	A lenda da carruagem encantada. A briga com o comerciante Antônio José Meireles. A companhia de águas do Rio Anil.	Dramatização
	05	A lenda da carruagem encantada. A briga com o comerciante Antônio José Meireles. A companhia de águas do Rio Anil.	Cineminha.

Fonte: Dados da pesquisa

Dando prosseguimento às ações a serem realizadas durante cada etapa da pesquisa, tivemos durante a execução do último momento de intervenção diante dos alunos, Passo 5, a aplicação de um questionário com questões fechadas. Pudemos constatar que 87,5% dos alunos responderam que o ato de contar, ouvir e recontar histórias, durante as aulas de Filosofia no Ensino Médio, contribuiu para o seu desenvolvimento crítico-reflexivo, sendo que 82,5% informaram que os recursos auxiliares possíveis de serem utilizados ao se contar histórias contribuíram para o alcance de uma melhor compreensão sobre o conteúdo que havia sido trabalhado durante as aulas de Filosofia.

A preservação da tradição, segundo 86,3% dos estudantes pode se dar a partir da narração oral de histórias no decorrer das aulas de Filosofia, bem como 77,5% indicaram que a atividade de recontar uma história pode ser uma experiência que motive os alunos para o ensino de Filosofia. Notamos que 82,5% dos participantes da pesquisa acreditam que a arte de narrar poderá ser utilizada em outras escolas, durante as aulas de Filosofia no Ensino Médio, contribuindo para o aprendizado dos estudantes.

5 CONCLUSÃO

As reflexões de Hannah Arendt servem como referência para que possamos observar que possuímos um espaço público onde não há mais a preocupação por parte das pessoas em preservá-lo. O que é notado a partir da Modernidade é um não entendimento da importância do cuidado para com o mundo comum, criado por nós para que pudéssemos efetivar a nossa existência, através do agir e do pensar. É recorrente na modernidade o desentendimento entre os homens, ocasionando várias tragédias em vez da coletividade que é capaz, através do agir e do pensar, tanto de renovar a nossa morada quanto preservá-la para as futuras gerações.

O pensamento arendtiano nos permite observar que o agir e o pensar são fundamentais para que, na atualidade, possamos ter contato com a experiência política que marcou a história em tempos anteriores e que agora devido à crise da tradição parece ter perdido seu sentido. Parece-nos claro falar que a crise da autoridade ocorre em seguida ao rompimento do fio da tradição, uma vez que, perdendo-se as informações do passado como realmente são, não temos mais como fazer o uso da obediência sem o uso da força e da violência, fazendo com que nos distanciemos ainda mais da forma de viver em um espaço público, pois as informações necessárias que deveríamos entrar em contato muitas vezes não são transmitidas às novas gerações, o que prejudica a nossa forma de agir e pensar. Logo, utiliza-se a força e a violência para a manutenção da autoridade e da ordem.

Os homens já não mais trabalham em favor da preservação de nossa morada, tentando evitar conflitos. O que temos é a presença de homens que se encontram à mercê da individualidade e que aprovam o uso de ações terríveis para com os outros da mesma espécie. Por isso que presenciamos grandes perdas como a desumanização do outro, fazendo com que aqueles considerados diferentes sejam excluídos, degradados, desvalorizados, podendo até mesmo perder a própria vida.

O mais estranho de tudo é que os homens são capazes de dar um novo significado à sua morada, mas, mesmo assim, a maioria não realiza algo que possa modificar seu meio, muito pelo contrário, muitos participam de atrocidades para a destruição de seus próprios semelhantes, comprometendo a própria existência do espaço público desejado por Hannah Arendt. Então, o que ocorre com os homens para que eles não modifiquem essa condição que não lhes é natural, mas imposta pelas perdas presenciadas no mundo moderno?

Talvez seja possível encontrar tal resposta na própria análise que Hannah Arendt faz acerca do julgamento de Adolf Karl Eichmann, ocorrido em 1961. Para ela, o réu era incapacitado para o pensar, do diálogo sem som do dois-em-um que nos permite ter um certo distanciamento da nossa realidade, através de um diálogo interno, que nos permite, logo depois que tenha sido realizado, voltar à realidade com uma visão diferente, verificando o que se esconde atrás do que se encontra imposto no mundo moderno.

A não realização do diálogo sem som do dois-em-um deste prisioneiro de guerra se relaciona com o fracasso moral. Podemos dizer, então, que Eichmann é o reflexo de muitos outros homens, haja vista que as consequências monstruosas oriundas da não atividade de pensar por si mesmos em suas ações ocasionam diversos males a nossa morada.

A partir de Hannah Arendt, podemos considerar que a atividade do pensamento é estimular a responsabilidade mediante o mundo e as gerações futuras, evitando que os homens desenvolvam ações capazes de corromper o espaço público. Ou seja, o desenvolvimento da capacidade de pensar contribui para que possamos lidar com a vida. Os significados adquiridos são capazes de amenizar a falta de conhecimento porque nos possibilitam elaborar atitudes voltadas para o cuidado com o mundo comum, pois, “na prática, pensar significa que temos que tomar novas decisões cada vez que somos confrontados com alguma dificuldade”. (ARENDR, 1991, p.133).

Não é difícil notarmos que a ação do pensar se sobrepõe ao mal. Na obra *A vida do espírito*, ao escrever sobre Sócrates, Hannah Arendt diz que a busca por significados representa um tipo de amor, no sentido grego de Eros. Sendo assim, as pessoas desejam o que não possuem, elas amam o conhecimento porque não são sábias. Posto isto, é possível constatar que o pensamento é uma espécie de amor que deseja aquilo que é digno de ser amado – sabedoria, justiça, beleza, etc. Já o mal não é desejado por meio do pensar, uma vez que é visto como uma deficiência, já que se opõe ao bem.

Na qualidade de cidadãos, devemos agir para que o mal não se manifeste, pois, o que está em jogo é a nossa morada comum, que abriga tanto as vítimas quanto os malfeitores. Assim, é relevante analisarmos o caso de Adolf Karl Eichmann, que foi condenado à morte pelas suas horríveis ações, mas será que o

réu que acredito ser o reflexo de muitos outros homens em tempos sombrios poderia ter agido de outra forma, não cometendo os crimes pelos quais foi sentenciado?

Ao ler os escritos de Hannah Arendt, percebemos que a atividade de pensar é comum a todos os homens. Foi então que nos perguntamos: Se é comum a todos os homens, então porque tivemos tantas tragédias na história causadas por nossas ações e que ainda persistem, tragédias que são facilmente percebidas, comunicadas aos homens através de vários instrumentos principalmente através dos jornais, dos noticiários na TV e das inúmeras páginas na Internet? Será que tanto Adolf Karl Eichmann, como os outros homens são realmente providos da capacidade de pensar?

O que acontece realmente com o réu é apenas o não desenvolvimento da capacidade de pensar, que é comum a todos os homens só que ele não consegue desenvolvê-la. Então, como podemos fazer para que a atividade do pensar, o diálogo sem som do dois-em-um possa ser colocado em prática?³³

A forma seria através de uma educação que esteja comprometida com o educar para o pensar e não em uma educação que se encontra em crise desde a modernidade e que surgiu após o rompimento do fio da tradição e da crise na autoridade, esta educação em crise acaba não introduzindo os novos no mundo e se preocupa apenas em inculcar habilidades.

O educar para o pensar pode fazer com que os recém-chegados sejam preparados para fazer o uso do pensamento, e, com isso, possam realizar uma interrupção no cotidiano que favoreça a possibilidade de distanciar-se e reaproximar-se das coisas ao nosso redor com um novo olhar, ficando mais atento, pensando e dialogando sobre justiça, piedade, sabedoria e coragem, assim como, muitas outras coisas, mesmo os conceitos mais simples que nos confrontam cotidianamente, para que assim não sejamos injustos e impiedosos como Adolf Karl Eichmann.

Temos a tarefa de realizar algo que ele não fez, qual seja, o uso da atividade de pensar, que nos possibilita poder enxergar o mundo de outra forma para depois significá-lo. O exercício do pensar nos impulsiona a fazer o bem e também colabora para que possamos entender racionalmente a ideia de ser melhor sofrer uma injustiça do que cometê-la. Haja vista que:

³³ Trata-se da questão-problema que nos conduz a propor uma investigação que contemple discussões morais em sala de aula.

[...] quem gostaria de ser amigo e ter que conviver com um assassino? Nem mesmo outro assassino. No fundo, é a essa consideração bastante simples sobre a importância do acordo de uma pessoa consigo mesma que o Imperativo Categórico de Kant recorre. Subjacente ao imperativo “aja apenas segundo uma máxima tal que você possa ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal” está a ordem: “não se contradiga.” Um assassino ou um ladrão não podem querer que mandamentos como “tu matarás” ou “tu roubarás” se tornem leis válidas para todos, já que eles temem, evidentemente, pela própria vida e pela propriedade. Quem abre uma exceção para si mesmo se contradiz. (ARENDDT, 1991, p. 141).

Considerando as ponderações acima mencionadas, elaboramos uma proposta metodológica que contribua para o desenvolvimento de um ensino filosófico crítico-reflexivo no ensino médio. Enxergamos que o acesso ao tesouro da tradição a partir da narrativa histórica e de ficção sobre Ana Jansen serviu como meio capaz de motivar os educandos para o aprendizado de informações presentes no seio cultural na qual se encontram inseridos.

As re-narrações feitas pelos ouvintes a partir do que, anteriormente, havia sido apresentado na sala de aula, através do professor contador de histórias, tornou visível a constatação de que a marca do narrador mencionada nos escritos de Walter Benjamin pode ser posta em prática pelos estudantes durante as aulas de Filosofia. A história de Ana Jansen foi recontada de diferentes formas, contribuindo para que os discentes pudessem se posicionar de forma crítica diante dos acontecimentos que marcaram a história de uma personagem que faz parte do cenário cultural maranhense. Pudemos, então, constatar que a contação de histórias é capaz de contribuir para o exercício do pensar na sala de aula.

As referências obtidas pelos educandos, a partir dos relatos sobre o passado, que lhes foram apresentados através da contação de histórias durante as aulas de Filosofia, são capazes de servir como mediação ética para que os jovens possam, no presente, desenvolver a capacidade de pensar e agir. Tal entendimento é fruto de nossos registros sobre os posicionamentos assumidos pelos alunos no decorrer da pesquisa.

É importante mencionar que narrar acerca da tradição na escola é ocupar-se com a educação moral dos mais jovens, tendo em vista os princípios éticos, que os diferentes posicionamentos a serem assumidos pelos homens derivam, em parte, do grau de entendimento sobre as informações preservadas ao longo da história, graças à responsabilidade assumida pelo professor, diante do mundo e dos recém-chegados com os quais se depara dentro da sala de aula.

Tanto os costumes quanto os valores que constituem o conhecimento histórico-cultural servem como modelos capazes de interferir no desenvolvimento da conduta de cada indivíduo diante dos demais na sociedade. Sendo assim, acreditamos que a formação ética deve estar presente no interior das escolas e que o compartilhamento das informações que outrora marcaram o passado através da contação de histórias possibilita aos jovens o desenvolvimento de pensamentos e ações que venham a distanciá-los da barbárie.

A condição de contar uma história e ouvi-la a partir das diferentes re-narrações que haviam sido compartilhadas pelos alunos do CETI Domingos Vieira Filho, propiciou-nos a percepção de que a narrativa sobre Ana Jansen, na sala de aula, favorece a reflexão filosófica sobre a consequência moral derivada de ações desconexas de um pensar mais aprimorado, assim como, contribui para que os educandos possam refletir por conta própria acerca do sentido da história.

Podemos citar como exemplo, o relato dos maus tratos que os escravos de Donana eram submetidos. As informações presentes no livro *Quem tem medo de Ana Jansen?* servem como referência capaz de influenciar o modo de pensar e agir no presente, sendo capaz de fomentar, na atualidade, o interesse dos jovens para a construção de uma sociedade menos desumana e responsável por seus atos, assim como, contribui para que possam compreender o espaço que vivem a partir de informações que marcaram o passado³⁴.

A arte de narrar histórias permite a preservação das mesmas, sendo possível transmitir a cada nova geração informações promotoras de um pensar mais aprimorado. Ressalta-se que uma vida sem o pensamento não vale a pena ser vivida. Estar vivo é poder fazer uso dele, tentando entender os conceitos do cotidiano. É necessário destacar que o mundo deve ser observado por todas as pessoas, a partir de diferentes pontos de vista, uma vez que, “não há uma só

³⁴ A contação da história sobre Ana Jansen contribuiu para que os alunos pudessem entender a sua realidade a partir das possíveis causas que originaram a lenda da carruagem encantada. Podemos apontar as seguintes explicações para o surgimento desta história: uma delas é que esta narrativa foi elaborada por contrabandistas para que os antigos moradores de São Luís não saíssem altas horas nas ruas, assim os bandidos poderiam realizar seus afazeres livremente; Outra, é que os antigos moradores acreditavam que Ana Jansen foi amaldiçoada a pagar por seus pecados após a sua morte, ela deveria vagar para sempre numa carruagem encantada pelas ruas do centro histórico; Também pode ter sido criada a partir do ódio existente em uma sociedade machista, uma vez que Donana se destacou nos negócios e na política maranhense no século XIX, chegando a ficar conhecida como sendo a “Rainha do Maranhão”.

verdade, mas verdades relativas às épocas, lugares, perspectivas em que se formularam e que sustentaram”. (CRITELLI, 2007, p. 77)

É correto aceitar que transmitir os conhecimentos através da contação de histórias possui relevância, pois faz parte do que seja a Natalidade, já que cada ser humano, além de um novo ser na vida é um novo ser no mundo. Assim, ele precisa entrar em contato com um complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais, onde os conhecimentos encontram-se presentes tanto no aprendizado, essenciais a cada nova geração, assim como, nas realizações materiais que só são possíveis quando os conhecimentos que adquirimos são colocados em prática. Consideramos que o professor de Filosofia ao posicionar-se diante dos alunos como contador de histórias é capaz cultivar uma atitude que possibilite aos estudantes a realização de um diálogo interno, capaz de contribuir para a realização de escolhas ao longo de sua existência.

Destaca-se que constatamos, através do questionário de pós-intervenção, que um pequeno número de alunos do CETI Domingos Vieira Filho respondeu que a arte de narrar quando utilizada em outras escolas, durante as aulas de Filosofia no Ensino Médio, não poderá contribuir para o aprendizado dos demais educandos. A resposta dada nos remete ao entendimento que existiu uma indiferença de alguns sujeitos participantes da pesquisa com a proposta metodológica apresentada. Compreendemos que a obtenção deste dado, por mais negativo que possa ser concebido, foi assumido a partir das diferentes ações executadas durante os passos da pesquisa. Logo, é possível considerar que a metodologia adotada serviu como referência capaz de fazer com que certos jovens optassem por tal escolha, através do que antes lhes havia sido apresentado na sala de aula.

É de suma importância comentarmos que a avaliação da presente proposta metodológica nos influenciou a elaborar uma ementa interdisciplinar (Filosofia e Língua Portuguesa) a ser trabalhada durante as aulas eletivas, cujo título é *Enquanto isso na sala da justiça*³⁵. Temos como objetivo geral promover a reflexão sobre o conceito de ética e moral a partir da narrativa ficcional existente nas histórias dos super-heróis. Concebemos que a narrativa de ficção seja capaz de contribuir para que os alunos possam obter referências capazes de fazê-los se posicionar

³⁵ A disciplina teve todas as vagas disponíveis ocupadas. A Prof. Ms. Maria Deidla da Silva Moraes, umas das profissionais responsáveis por acompanhar o processo de apuração dos votos coletados durante o feirão das eletivas, afirmou que a nossa proposta de estudo foi uma das opções mais escolhidas pelo corpo estudantil.

moralmente na sociedade. Os pensamentos, os dilemas e as ações assumidas pelos personagens das histórias em quadrinhos, como o “*Superman*”, “Homem-Aranha” e o “Coringa”, interferem para que os alunos possam ser motivados a pensar sobre a ética e a moral, a partir de uma perspectiva filosófica.

Concluirmos, então, que o recurso metodológico utilizado permitiu aos estudantes o alcance de uma visão aprofundada acerca da relevância da experiência de ouvir e narrar histórias durante as aulas de Filosofia. Ressaltamos que as reflexões de Hannah Arendt e Walter Benjamin, apresentadas anteriormente, assim como, a avaliação da nossa proposta metodológica foram os principais pontos que nos fizeram considerar que a arte de narrar histórias, durante as aulas de Filosofia, é capaz de servir como uma metodologia que possibilite aos estudantes o acesso às informações históricas presentes tanto na sua como nas demais culturas, assim como, contribui para que seja alcançado o “Amor Mundi”, que nada mais é que assumir, por amor ou gratidão, a responsabilidade pelo mundo e por amizade e respeito, possamos interagir com outros homens. Só dessa forma, através da utilização do pensamento que o mundo poderá se tornar habitável e a convivência suportável e desejável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Davi da Costa. Hannah Arendt e Walter Benjamin: História, memória e narrativas perdidas. **Filosofia e Educação (RFE)**, Campinas, SP, v. 7, n. 3, out. 2015/ jan. 2016. p. 114-138. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8642033/952>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e tradição: reflexões a partir de **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 4, n. 2, jul/dez 2015. p. 106-119. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9761/10250>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

ALVES, Dalton José. Por quê Filosofia no currículo do novo ensino médio? In: _____. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 109-127.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. O que é cultura. In: _____. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005. p. 20-27.

_____. Natureza e cultura. In: _____. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2013. p. 34-41.

ARENDT, Hannah. A teia de relações e as estórias encenadas. In: _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 226-235.

_____. **A Vida do Espírito**. Tradução de Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva S.A, 2003.

_____. Pensamento e considerações morais. In: _____. A dignidade da política: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 145-168.

_____. Reflexões sobre *Little Rock*. In: _____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 261-281.

_____. Walter Benjamin: 1892 – 1940. In: _____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 165-222.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

BONFIM, Cacilda. De um mundo estranho ao mundo de sentido: educação, natalidade e pensamento em Hannah Arendt. In: VASCONCELOS, José Geraldo; Sousa, Antonio Paulino de. (Org.). **Educação, política e modernidade.** 1. ed. Fortaleza: UFC, 2006. p. 164-178.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2019.

_____. **Plano nacional de educação.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 19 maio 2019.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. **Educação: Hannah Arendt pensa a educação.** São Paulo: Segmento [s.v.], [s.n.], 2007. p. 16-25.

_____. **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno.** São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico** Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A educação num mundo à deriva. **Educação: Hannah Arendt pensa a educação.** São Paulo: Segmento, [s.v.], [s.n.], 2007. p. 36-45.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna.** Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CORMIER, Hubert Jean-François. O conceito de tradição em Josef Pieper. **Religare, Paraíba**, v. 7, n. 1, mar. 2010. p. 58-62. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/religare/article/view/9769/5348>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CORREIA, Adriano. O pensamento pode evitar o mal? **Educação: Hannah Arendt pensa a educação.** São Paulo: Segmento [s.v.], [s.n.], 2007. p. 46-55.

COTRIM, Gilberto. Cultura. As respostas ao desafio da existência. In: _____. **Fundamentos de filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2016. p. 148-153.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. **Educação**: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento [s.v.], [s.n.], 2007. p. 74-83.

ENSINO. In: **Dicio**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ensino/>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

DOHME, Vania D' Angelo. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **Técnicas de contar histórias 2**: um guia para os adultos usarem as histórias como um meio de comunicação e transmissão de valores. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DUARTE, André. O confronto com a ruptura da tradição. In: _____. **O pensamento à sombra da ruptura**: política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 121-158.

_____. Educação: entre a tradição e a ruptura. **Educação**: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento [s.v.], [s.n.], 2007. p. 6-15.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. **Educação**: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento [s.v.], [s.n.], 2007. p. 26-35.

FRASSON, Antonio Carlos; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. **Metodologia da pesquisa científica**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEA, 2010.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015. p. 11-131. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929/1966>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-19.

GALLO, Sílvio. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. Filosofia no Ensino Médio: em busca de um mapa conceitual. In: _____. Um olhar sobre o ensino de filosofia. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2002. p. 189-208.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. São Paulo: Papyrus, 2012.

GARCIA, Cláudio Boeira. Filosofia, ação e mundo das aparências. In: FAVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; Kohan, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002. p. 53-66.

GARCIA, Dalva Aparecida. O uso da narrativa no ensino de filosofia. **Primeira versão**, Porto Velho, v. 26, n. 246, set./dez. 2009. p. 2-17. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/246_dalva.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A Didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, SP, [s.v.], n. 60, dez. 2014. p. 313-323. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640563/8122>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GENTIL, Hélio Salles. Introdução. In: RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes - WMF, 2010. p. 11-22.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. Os narradores tradicionais e a escola: lendas e contos tradicionais. In: _____. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 131-151.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEITE, Sandra Regina. **Educação em Hannah Arendt: implicações para o currículo**. 1. ed. Paraná: CRV, 2015.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Wilson. **Quem tem medo de Ana Jansen?** São Luís: Do Autor, 2011.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. São Luís, 2014.

MORAES, Jomar. **Ana Jansen, Rainha do Maranhão**. São Luís: AML, 1989. (Série Documentos Maranhenses).

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wpcontent/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-complexidade.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

RAMOS, Fábio Pestana. História, narrativa e linguagens: uma filosofia da história. **Para entender a história... on line**, [s.v.], [s.n.], set./2010. p. 01-17. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/09/historia-narrativa-e-linguagens-uma.html>>. Acesso em: jul. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SANCHES, Glaucimar Carlos; FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana. Professor/contador de histórias buscando possibilidades para uma aprendizagem lúdica. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, MS, v. 1, n. 1, out./2014. p. 207-221. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi/downloads/Revista%20GEPFIP-2014%20Versao%20completa.pdf?cod=3177>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SILVA, Cacilda Bonfim. A implicação ética do conceito de banalidade do mal em Hannah Arendt. In: FAÇANHA, Luciano da Silva (Org.) et al. **Anais de Filosofia**. São Luís, Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), [s.v.], n. 1, 2007. p. 67-78.

SILVA, Valéria dos Santos da. Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias. In: SOUZA, Renata Junqueira de et al (Org.). **A arte narrativa na infância**: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 17-26.

SOUZA, Marcelo Gustavo de. Educar para o pensamento: uma reflexão a partir de Hannah Arendt. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, jul./dez.1999. p. 83-97. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10524/10070>>. Acesso em: 13 maio. 2018.

VENTURA, Pedro Ramos. Linguagem e tradição em Hans Georg Gadamer. **Sociais e humanas**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 01, jan./abr. 2015. p. 46-55. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/viewFile/13346/pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

VICTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PASSO 1: QUESTIONÁRIOS INICIAIS APLICADOS AOS SUJEITOS DA PESQUISA - Questionário Socioeconômico e Étnico-Cultural

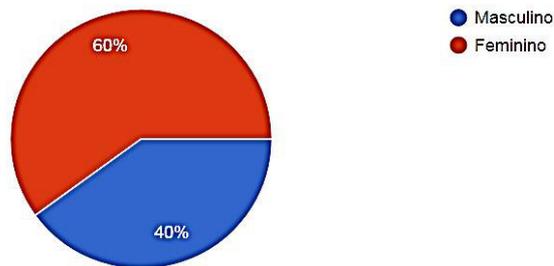
A seguir você preencherá um formulário socioeconômico e um questionário com dados de interesse sobre cultura e sociedade;

Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder;

Apenas pedimos que você preencha o questionário **com sinceridade**.

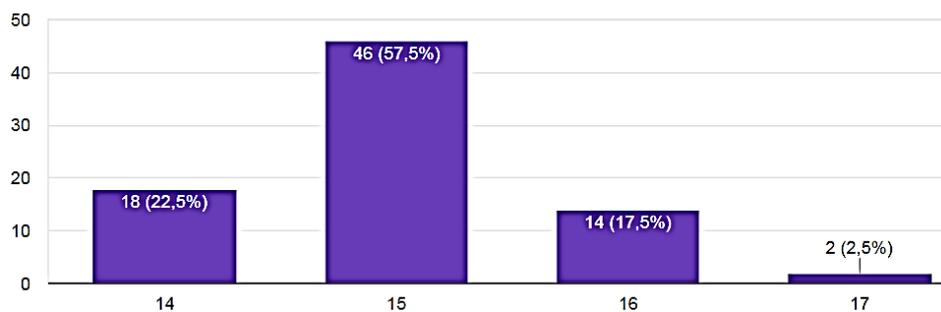
1. Sexo:

80 respostas



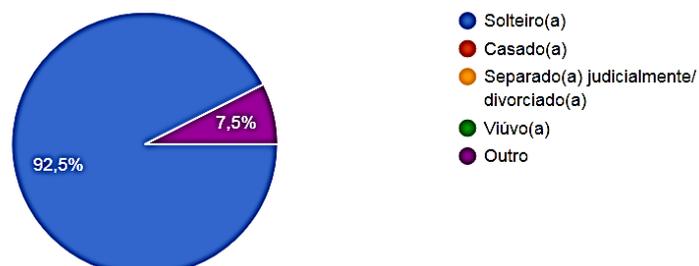
2. Idade (Anos Completos):

80 respostas



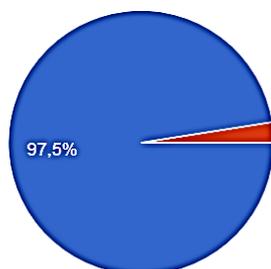
3. Qual o seu estado civil?

80 respostas



4. Qual a sua nacionalidade?

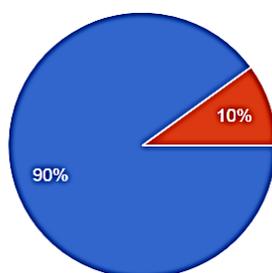
80 respostas



- Brasileira
- Brasileira naturalizada
- Estrangeira

5. Em seu município de origem você morava na região:

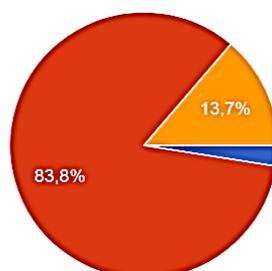
80 respostas



- Urbana (cidade)
- Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

6. Município em que mora hoje:

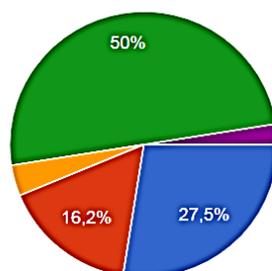
80 respostas



- São Luís
- Paço do Lumiar
- Ribamar
- Raposa
- Outro

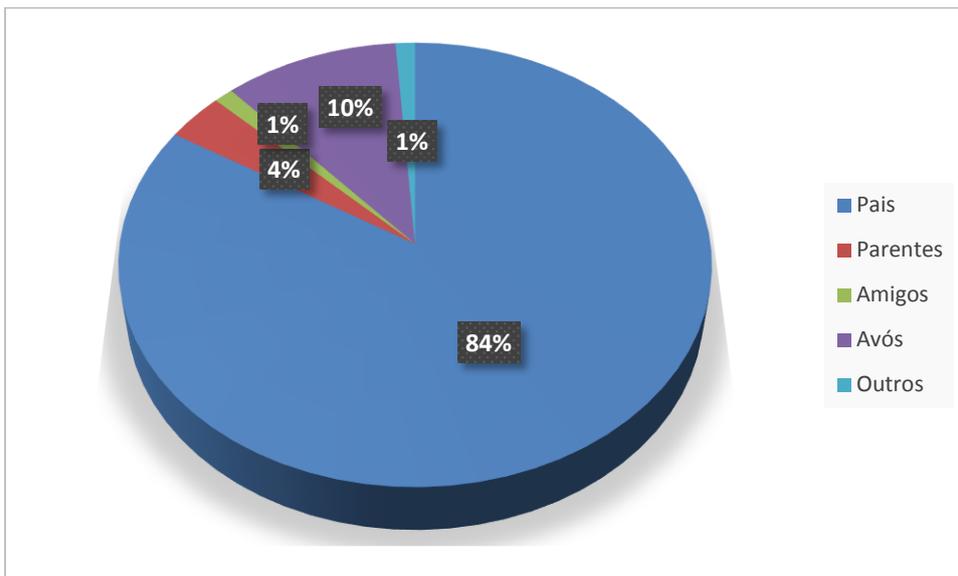
7. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?

80 respostas



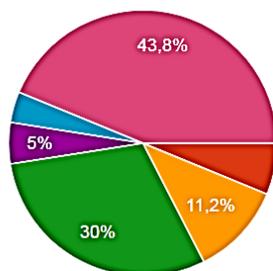
- Bairro na periferia da cidade
- Bairro na região central da cidade
- Condomínio residencial fechado
- Conjunto habitacional
- Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)

8. Com quem você mora? (múltipla escolha)



09. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

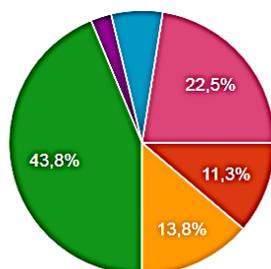
80 respostas



- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (Classe de alfabetização a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- Ensino Superior - Graduação
- Pós-graduação
- Desconheço

10. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

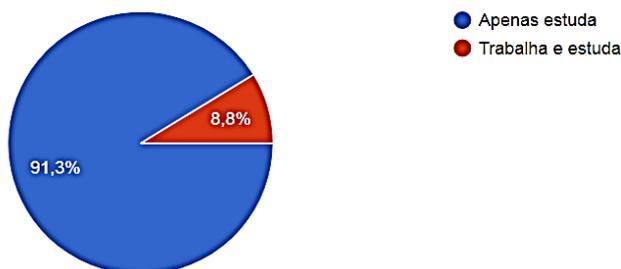
80 respostas



- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (Classe de alfabetização a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- Ensino Superior - Graduação
- Pós-graduação
- Desconheço

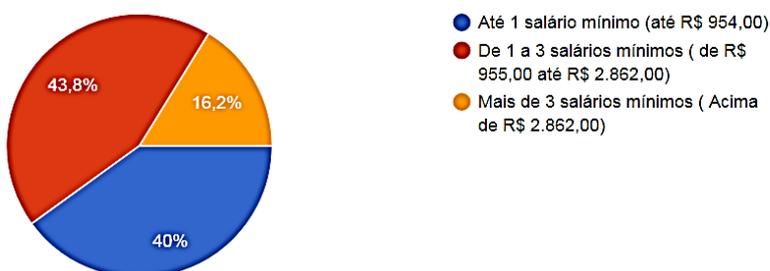
11. Atualmente você:

80 respostas



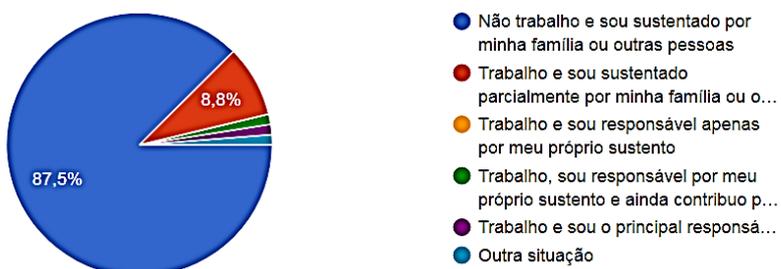
12. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

80 respostas

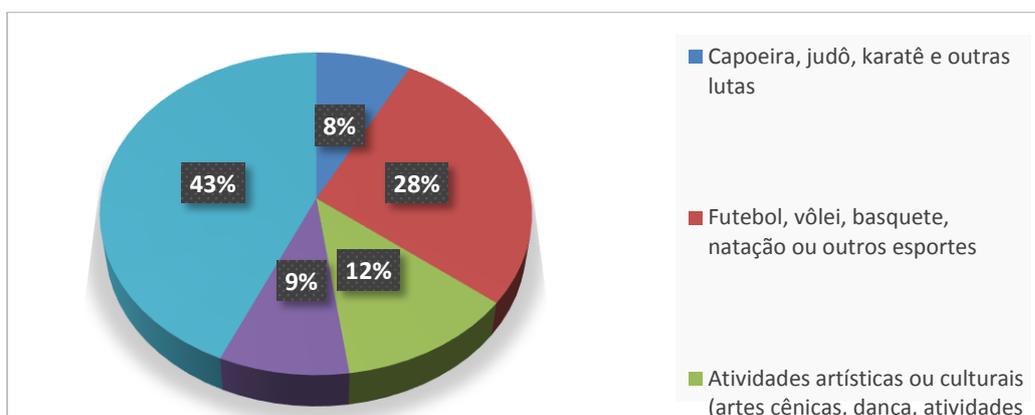


13. Qual a sua participação na vida econômica do grupo familiar?

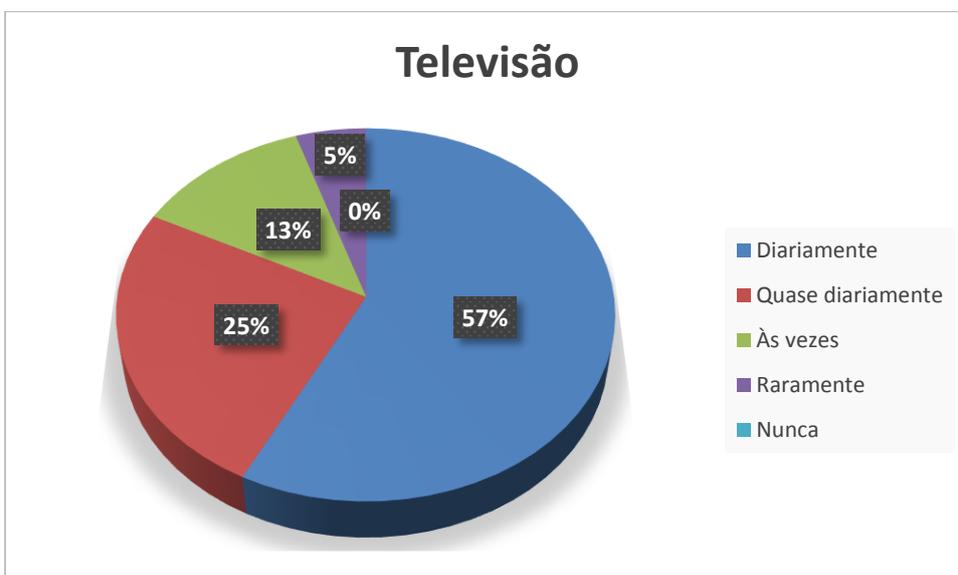
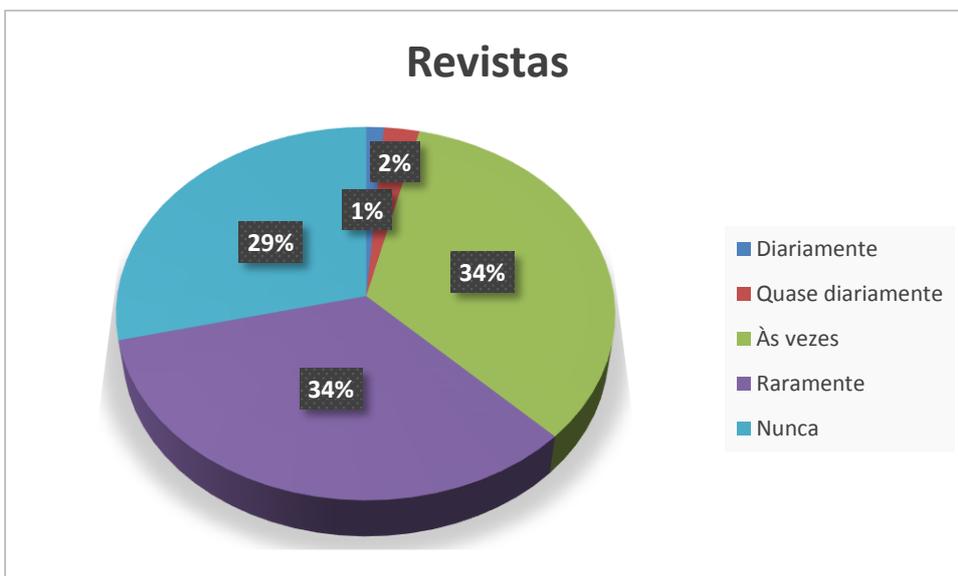
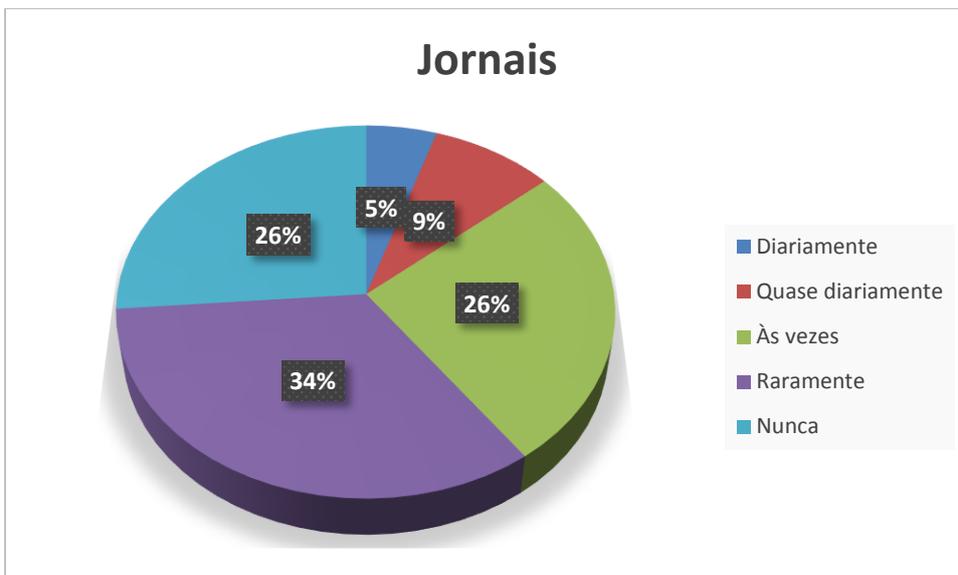
80 respostas



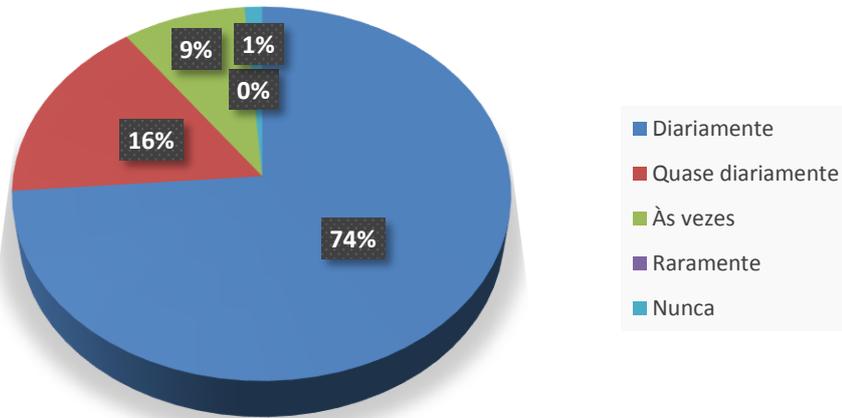
14. Você participa de alguma dessas atividades? (Múltipla escolha)



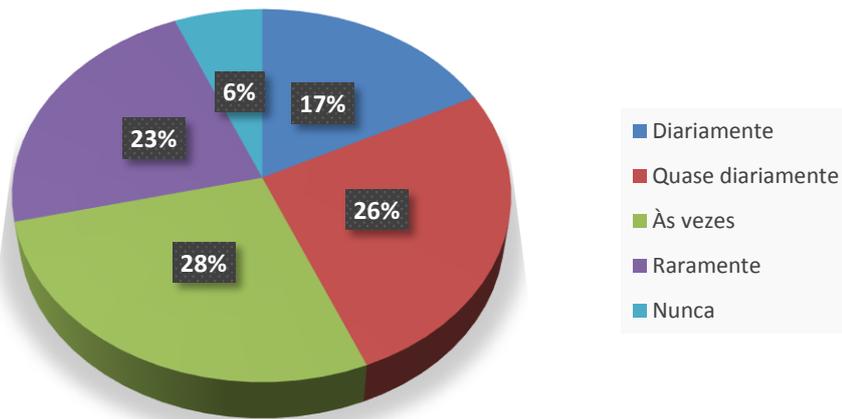
15. Com que frequência você utiliza estes meios de informação ?



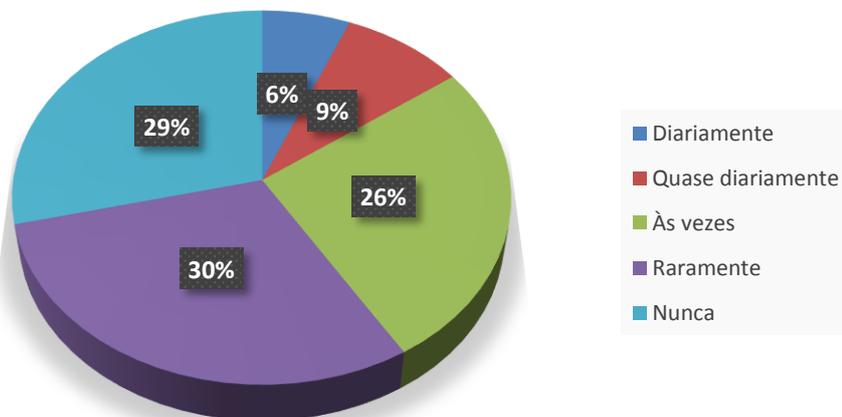
Internet



Livros

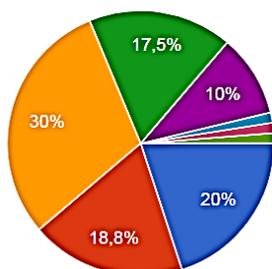


Rádio AM/FM



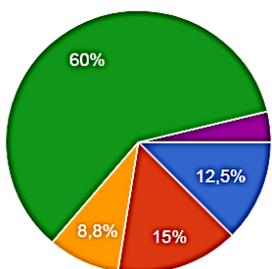
16. Quantos livros em média você costuma ler por ano?

80 respostas



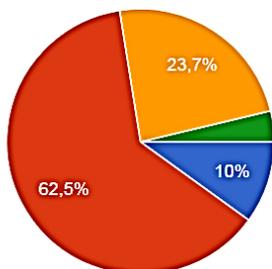
17. Qual é a sua cor ou raça?

80 respostas

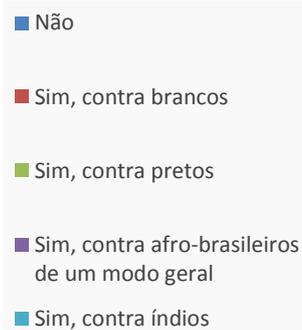
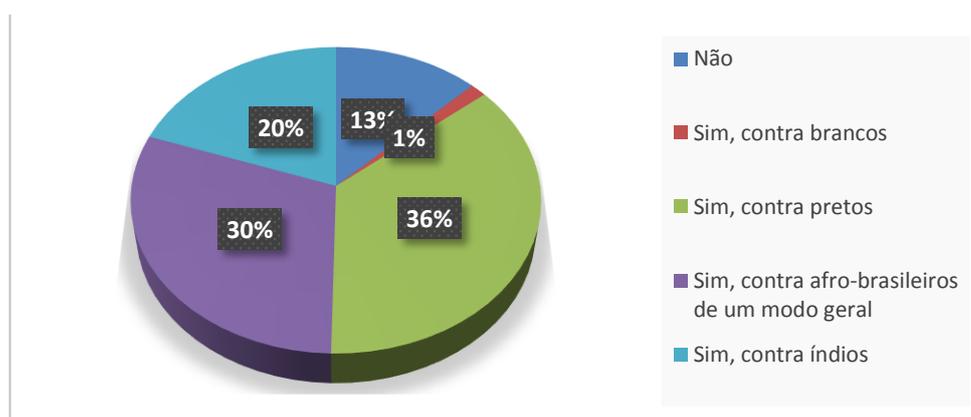


18. Entre seus familiares, há pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

80 respostas

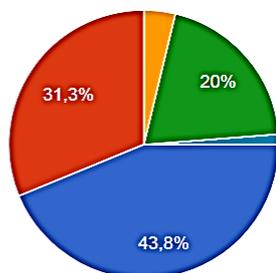


19. Você identifica algum preconceito de ordem étnica na sociedade brasileira? (múltipla escolha)



20. Você acredita que as formas de preconceito étnico (por cor da pele ou Estado de origem) no Brasil...

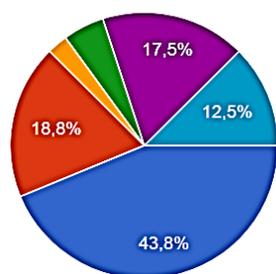
80 respostas



- Ainda são muito fortes e prevalentes, e não vão mudar
- Ainda são muito fortes e prevalentes, mas estão diminuindo
- Não são mais tão prevalentes, o preconceito tem diminuído consideravelmente
- Não são mais tão prevalentes, mas ainda vai demorar muito tempo para...
- Quase não há mais preconceito
- Não há preconceito

21. Qual a sua opinião a respeito dos programas de cotas para afro-brasileiros e indígenas nas universidades?

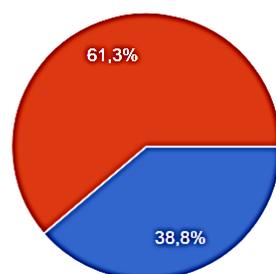
80 respostas



- Eu concordo totalmente
- Eu concordo em partes
- Para mim é indiferente
- Eu discordo em partes
- Eu discordo totalmente
- Não tenho uma opinião formada

22. Você já foi vítima de algum tipo de preconceito de ordem étnica (por causa da cor da sua pele ou do seu Estado de origem)?

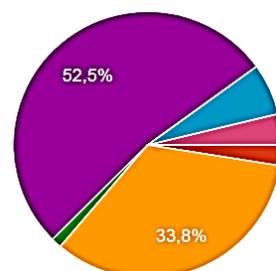
80 respostas



- Sim
- Não

23. Na sua opinião, a participação da mulher na sociedade...

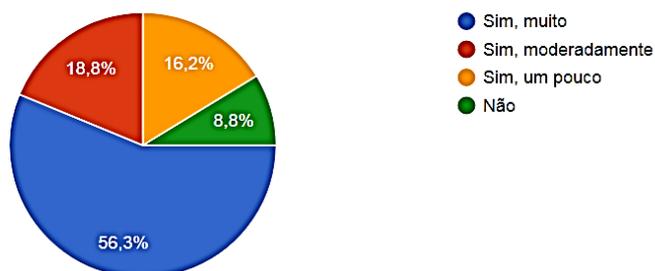
80 respostas



- É fraca e não há porquê mudar
- Ainda é muito fraca e custa a melhorar
- Ainda é fraca mas vem melhorando muito com o passar dos anos
- É fraca e não creio que vá mudar muito nos próximos tempos
- É moderada e ainda precisa melhorar
- Está boa e não precisa mudar
- Não tenho uma opinião formada so...

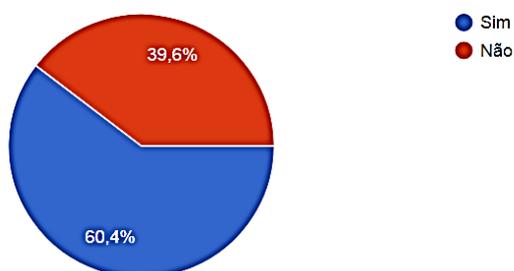
24. Você identifica preconceito contra a mulher na sociedade brasileira?

80 respostas



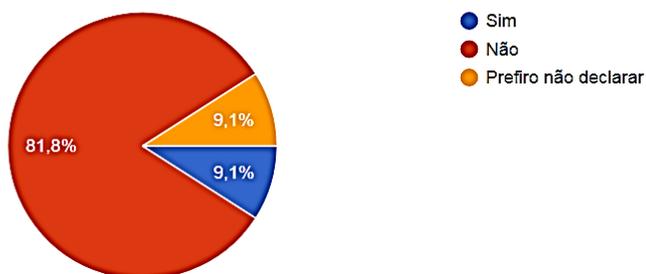
25. (Apenas Mulheres) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher?

48 respostas



26. (Apenas Homens) Você se considera machista?

33 respostas



27. Que papel tem a política na sua vida?

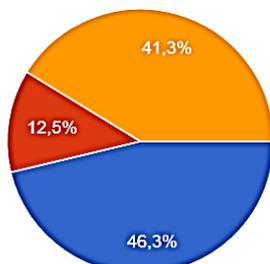
80 respostas



Questionário prévio a ser aplicado com os sujeitos da pesquisa:

1. Onde você estudou no ensino fundamental?

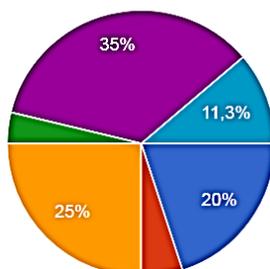
80 respostas



- Somente em escola pública
- Somente em escola particular
- Parte em escola pública e parte em particular

2. O que trouxe você a vir estudar no Centro de Ensino Domingos Vieira Filho?

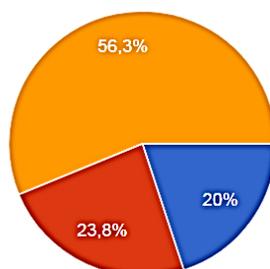
80 respostas



- Já tinha ouvido falar que os professores eram bons
- Indicação de amigos
- Pela vontade dos meus pais
- Por ficar próximo de minha residência
- Por ser integral
- Outro (s) motivo (s)

3. Em qual faixa etária abaixo você teve mais contato com as histórias reais e fictícias contadas pelos professores na sala de aula?

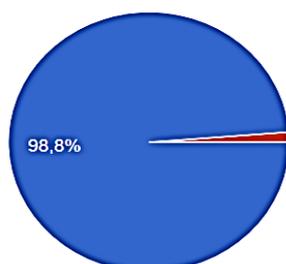
80 respostas



- Na faixa etária dos alunos da pré-escola (corresponde dos 04 aos 05 anos)
- Na faixa etária regular dos alunos dos anos iniciais (corresponde dos 06 aos 10 anos)
- Na faixa etária regular dos alunos dos anos finais (corresponde dos 11 aos 14 anos)

4. Você teve aulas de filosofia no ensino fundamental?

80 respostas

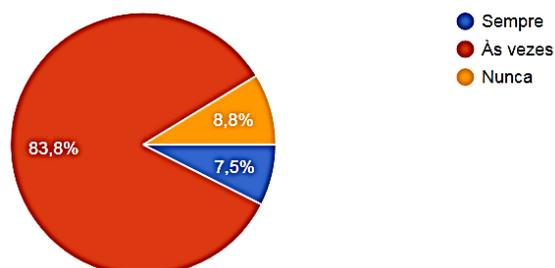


- Sim
- Não

5. Caso você tenha tido aulas de Filosofia no ensino fundamental, responda:

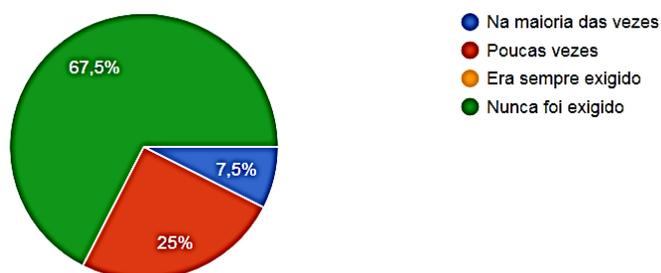
5.1 Com que frequência os professores contavam histórias reais e fictícias voltadas para os conteúdos que estavam sendo ensinados na sala de aula?

80 respostas



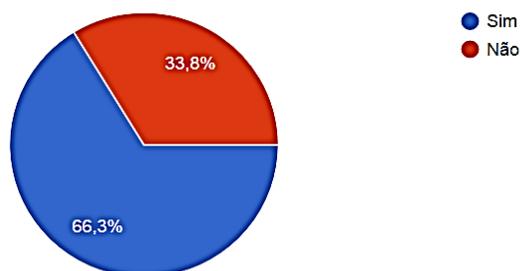
5.2 Era exigido durante as aulas de filosofia que os alunos recontassem as histórias que haviam sido apresentadas pelos professores?

80 respostas

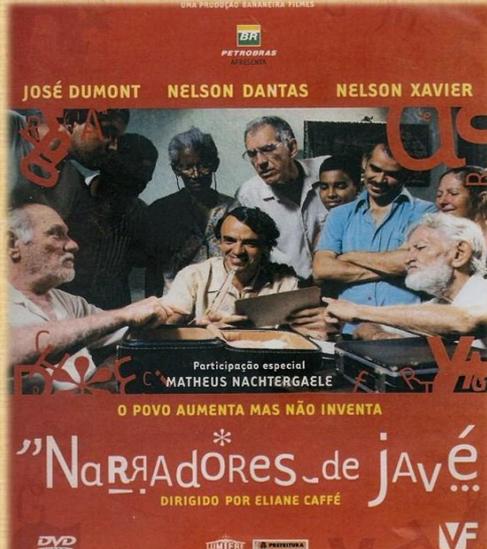


6 Você conhece o significado do termo narrativa?

80 respostas



APÊNDICE B - PASSO 2: QUESTIONAMENTOS ACERCA DOS MATERIAIS (FILMES, LIVROS E TEXTOS) TRABALHADOS EM SALA DE AULA



Questionamentos

1. Qual a finalidade, dos atuais moradores, de conhecer a história da fundação do Vale do Javé?
2. Quem poderia contar a história sobre os acontecimentos que marcaram o passado do Vale do Javé?
3. Existem narradores no Vale do Javé?
4. Narrar é o mesmo que contar histórias?

CULTURA As respostas ao desafio da existência



Mulheres do grupo musical Loyangalani Stars observam tela de computador durante ensaio para um festival. Elas pertencem à etnia turkana, do Quênia. Nesta imagem, há elementos culturais contrastantes?

Falamos até agora sobre essa distinção entre natureza e cultura. Mas o que queremos dizer exatamente quando usamos a palavra **cultura**? Para responder a essa pergunta, investiguemos primeiro o uso desse vocábulo em alguns contextos:

- Os biólogos, por exemplo, referem-se à criação de certos animais como cultura – cultura de micro-organismos, cultura de carpas e assim por diante.
- Na linguagem cotidiana, dizemos que uma pessoa tem cultura quando frequentou boas escolas e/ou leu bons livros, dominando diversos tipos de conhecimentos [científicos, humanísticos, artísticos etc.].
- Na Grécia antiga, o termo cultura adquiriu uma significação toda especial. Corresponhia à chamada *paideia*, processo de formação do cidadão pelo qual se realizava o que os gregos consideravam como a verdadeira natureza do ser humano, isto é, o desenvolvimento da filosofia [o conhecimento de si e do mundo] e a consciência da vida em comunidade.

Apesar dessas diferentes acepções, podemos perceber em todas a existência de três ideias básicas, articuladas entre si: **desenvolvimento, formação e realização**. Essas ideias básicas estão também presentes no uso que damos à palavra cultura. Empregada por antropólogos, historiadores e sociólogos, ela designa o conjunto dos modos de vida criados e transmitidos de uma geração a outra, entre os membros de uma sociedade. Abrange conhecimentos, crenças, artes, normas, costumes e muitos outros elementos desenvolvidos e consolidados pelas coletividades humanas.

Assim, a cultura pode ser considerada um amplo conjunto de conceitos, símbolos, valores e atitudes que modelam e caracterizam uma sociedade. Envolve o que pensamos, fazemos e temos como membros de um grupo social. Nesse sentido, todas as sociedades humanas, da pré-história aos dias atuais, possuem uma cultura. E cada cultura tem seus próprios valores, suas próprias “verdades”.

Podemos falar, por exemplo, em cultura ocidental ou oriental [própria de um conjunto de povos com determinadas características comuns], cultura chinesa ou brasileira [própria de uma nação ou civilização], cultura tupi ou africana [própria de um grupo étnico], cultura cristã ou muçulmana [própria de um grupo religioso], cultura familiar ou empresarial [própria do conjunto de pessoas que constituem uma instituição] etc.

De forma mais filosófica, enfim, podemos definir a cultura como um conjunto de respostas oferecidas por um grupo humano aos desafios da existência. Essas respostas manifestam-se em termos de conhecimento [logos], paixão [pathos] e comportamento [ethos] – isto é, em termos de razão, sentimento e ação.

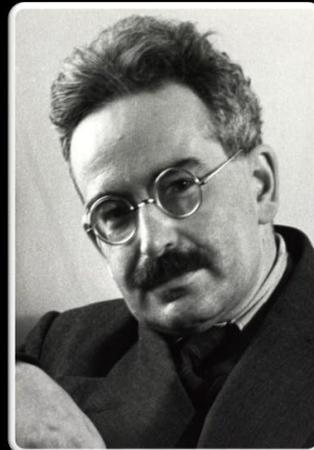
Essas respostas [construções linguísticas, mitológicas, artísticas, religiosas, morais etc.], porém, não foram iguais, tendo em vista que diferentes grupos humanos enfrentaram diferentes desafios [ambientais, econômicos, sociais etc.]. E cada resposta foi gerando novos elementos, que produziram novos desafios. Disso resultou a rica **diversidade e pluralidade** cultural existente em nosso planeta e que é patrimônio de toda a humanidade.

APÊNDICE C - PASSO 3: *SLIDES* APRESENTADOS AOS DISCENTES

- ESTABELEÇA A RELAÇÃO ENTRE NARRATIVA E TRADIÇÃO A PARTIR DAS REFLEXÕES DOS FILÓSOFOS APRESENTADOS

Estar vivo é estar exposto ao vento do pensamento, na busca de entender os conceitos mais simples do cotidiano. Segundo Hannah Arendt, pensar é viver e buscar o significado do mundo. E se a busca também é uma espécie de amor, então só buscamos coisas dignas de amar; e não o mal. Só se busca o bem, só se deseja. Se o pensamento desfaz o conceito encontrando a originalidade das coisas, certamente desfaz o conceito do mal, até encontrar sua falta de originalidade. Só os que desejam o que falta, que amam o ausente, podem pensar. E o pensar talvez possa garantir a incapacidade do mal. (SOUZA, 1999, p. 92).

Hannah Arendt e Walter Benjamin



Em meu relato, mencionei a “banalidade do mal”. Por trás dessa expressão não procurei sustentar nenhuma tese ou doutrina, muito embora estivesse vagamente consciente de que ela se opunha à nossa tradição de pensamento – literário, teológico ou filosófico – sobre o fenômeno do mal. Aprendemos que o mal é algo demoníaco; sua encarnação é Satã, “um raio caído do céu” (Lucas 10:18), ou Lúcifer, o anjo decaído [...] cujo pecado é o orgulho [...]. Diz-se que os homens maus agem por inveja [...], ou podem ter sido movidos pela fraqueza [...], ou ainda, ao contrário, pelo ódio poderoso que a maldade sente pela pura bondade [...]; ou pela cobiça “raiz de todo mal” [...]. Aquilo com que me defrontei, entretanto, era inteiramente diferente, e, no entanto, inegavelmente factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível retrair o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava agora em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. (ARENDR *apud* SILVA, p.69).

Funcionava no papel de notório criminoso de guerra tão bem quanto funcionara sob o regime nazista; não tinha a menor dificuldade em aceitar um conjunto de regras inteiramente diferente. Sabia que aquilo que um dia considerara seu dever agora se chamava crime, e aceitava esse novo código de julgamento como se não passasse de uma nova regra de linguagem. Acrescentara algumas frases feitas a seu estoque já bem limitado, e bastava defrontar-se com situações em que nenhuma dessas frases se aplicava, para que ficasse totalmente desorientado. (ARENDDT, 1993, p. 145).

Adolf Karl Eichmann



Estar vivo é estar exposto ao vento do pensamento, na busca de entender os conceitos mais simples do cotidiano. Segundo Hannah Arendt, pensar é viver e buscar o significado do mundo. E se a busca também é uma espécie de amor, então só buscamos coisas dignas de amar; e não o mal. Só se busca o bem, só se deseja. Se o pensamento desfaz o conceito encontrando a originalidade das coisas, certamente desfaz o conceito do mal, até encontrar sua falta de originalidade. Só os que desejam o que falta, que amam o ausente, podem pensar. E o pensar talvez possa garantir a incapacidade do mal. (SOUZA, 1999, p. 92).



[...] os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram porque nunca pensaram na questão, e, sem lembranças, nada consegue detê-los. (CORREIA, 2007, p. 50).



A tradição, numa das imagens pelas quais Arendt a apresenta, é o testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro. Cabe a um testamento selecionar os valores a transmitir, transmiti-los propriamente aos herdeiros – ou impedir que se percam por falta de quem os preserve -, e ainda dizer por que se trata de valores preciosos. Tais são precisamente as funções que nossa autora atribui a tradição. Esta seleciona nas experiências de cada geração o que há de mais precioso a ser preservado, salva-o da ruína do esquecimento, conferindo-lhe inteligibilidade – ou seja, transformando-o em histórias – e transmitindo-o ao futuro (FRANCISCO, 2007, p.34).

O descobrimento do passado pode contribuir para que possamos escolher “aqueles” que servirão como nossas companhias ou cúmplices, exatamente por terem se destacado na história por suas atitudes e pensamentos. Nossos posicionamentos no mundo podem estar vinculados a alguma companhia que escolhemos para ter ao nosso lado no decorrer de nossas vidas. Leite, afirma que Arendt escolheu vincular-se com Sócrates, Jaspers, Kant e Isak Dinesen no que se refere a responsabilidade de ser assumida pelo homem, diante do mundo. Logo, as respostas dadas as mais variadas questões pelos filósofos devem ser vistas e revistas como caminhos que possibilitam um caminhar filosófico na terra. Segundo Arendt, nossas companhias podem ser escolhidas não apenas através de exemplos de pessoas vivas, mas também podem ser escolhidas através de exemplos de pessoas mortas, reais ou fictícias, até mesmo incidentes passados ou presentes podem influenciar em nossas escolhas. As narrativas podem contribuir para o surgimento das decisões a serem tomadas pelos recém-chegados ao longo de suas vidas no mundo, já que ela é capaz de fazê-lo sentir pertencente a um mundo comum a todos em sua singularidade. Apresentar o mundo as gerações presentes, significa proporcioná-las então o contato com o tesouro das gerações passadas e a tomada da responsabilidade pelo mundo.

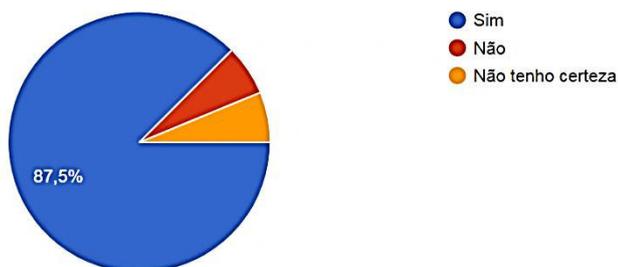


A marca do narrador não é menos valiosa do que o conteúdo da história; pelo contrário, com cada nova marca, a história fica mais rica. A narração perfeita, explica o autor, é composta pelas camadas de várias re-narrações (BENJAMIN, 2012, p. 223; 1997, p. 448). Elas surgem quando as pessoas, em diferentes momentos e a partir de múltiplas preocupações e interesses, retomam a história e estabelecem uma nova relação com ela, acrescentando elementos novos e dando-lhes novos matizes. Com isso a narrativa não sofre uma perda de autenticidade, ou seja, não se trata de uma omissão ou de falsificação de dados. Pelo contrário, ela se torna mais perfeita cada vez que alguém (indivíduo ou comunidade) a relaciona com a sua própria experiência, ressignificando-a. (ALMEIDA, 2015, p.68)

APÊNDICE D - PASSO 5: QUESTIONÁRIO PÓS INTERVENÇÃO METODOLÓGICA APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

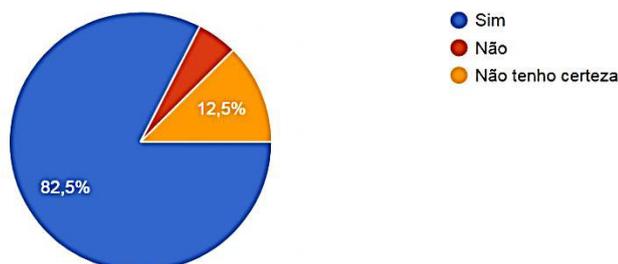
1. O ato de contar, ouvir e recontar histórias, durante as aulas de Filosofia no ensino médio, contribuiu para o seu desenvolvimento crítico-reflexivo?

80 respostas



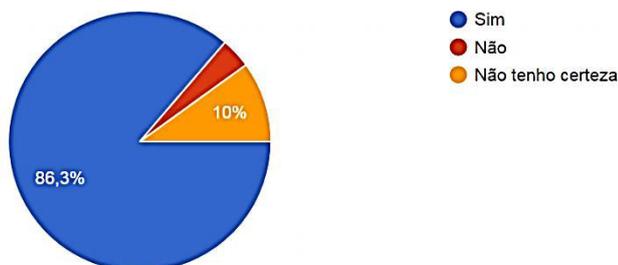
2. Os recursos auxiliares possíveis de serem utilizados ao se contar histórias, contribuíram para o alcance de uma melhor compreensão sobre o conteúdo que havia sido trabalhado durante as aulas de Filosofia?

80 respostas



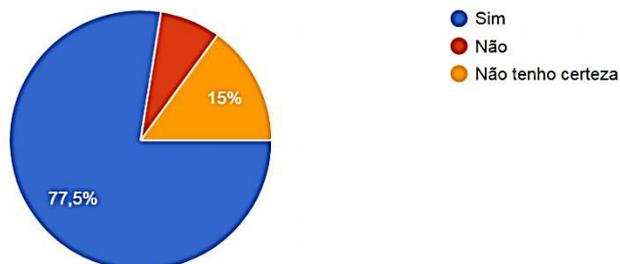
3. Você concorda que narrar uma história oralmente durante as aulas de Filosofia, serve como meio para que a tradição possa ser preservada?

80 respostas



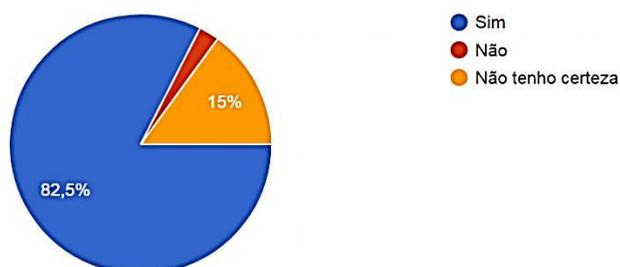
4. Na sua opinião, recontar uma história pode ser uma experiência que motive os alunos para o aprendizado de Filosofia?

80 respostas



5. Você acha que a arte de narrar quando utilizada em outras escolas, durante as aulas de Filosofia no ensino médio, poderá contribuir para o aprendizado dos estudantes?

80 respostas



ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO Nº 06/17 PROF-FILO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL



(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

OF. Nº 06/17 – PROF-FILO

São Luís, 20 de dezembro de 2017

ILMO. SR. FELIPE COSTA CAMARÃO
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO MARANHÃO

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) **Danillo Matos de Deus**, residente e domiciliado em Paço do Lumiar – MA, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portador do RG: 102368998-4 SSP-MA e do CPF: 025607443-76 e matrícula UFMA nº 2017100201, autorização para a realização de uma intervenção metodológica com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Domingos Vieira Filho e também para aplicação de instrumentos de coletas de dados em dois momentos com as mesmas turmas: a) anterior à intervenção metodológica: questionários socioeconômico e étnico-cultural e um questionário fechado; b) posterior à intervenção metodológica: questionário relativo à recepção e resultados da intervenção metodológica, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV ("é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional"), inciso XXXIII ("todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral") e no caput do artigo 37 ("a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência"), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico da escola supracitada. Os procedimentos de coleta de dados e a intervenção didática serão realizados sob a supervisão do professor de filosofia da turma em data a ser definida, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado **A ARTE NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO** que é desenvolvido sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Olívia Serra, docente permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexandre Jordão

Coordenador do PROF-FILO - Núcleo UFMA

Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia

Centro de Ciências Humanas - CCH, Bloco 05, 2º andar, Cidade Universitária, Av. dos Portugueses, 1966, CEP 65080-805, São Luís-MA.

Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br



ANEXO B OFÍCIO Nº 07/17 PROF-FILO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



OF. Nº 07/17 – PROF-FILO

São Luís, 20 de dezembro de 2017

ILMO. SR. JOSENILDO SALDANHA NOGUEIRA
DIRETOR DO C. E. DOMINGOS VIEIRA FILHO

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) **Danillo Matos de Deus**, residente e domiciliado em Paço do Lumiar – MA, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portador do RG: 102368998-4 SSP-MA e do CPF: 025607443-76 e matrícula UFMA nº 2017100201, autorização para a realização de uma intervenção metodológica com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Domingos Vieira Filho e também para aplicação de instrumentos de coletas de dados em dois momentos com as mesmas turmas: a) anterior à intervenção metodológica: questionários socioeconômico e étnico-cultural e um questionário fechado; b) posterior à intervenção metodológica: questionário relativo à recepção e resultados da intervenção metodológica, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV ("é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional"), inciso XXXIII ("todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral") e no caput do artigo 37 ("a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência"), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico da escola supracitada. Os procedimentos de coleta de dados e a intervenção didática serão realizados sob a supervisão do professor de filosofia da turma em data a ser definida, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado **A ARTE NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO** que é desenvolvido sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Ollívia Serra, docente permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexandre Jordão

Coordenador do PROF-FILO - Núcleo UFMA

Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia

Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2º andar, Cidade Universitária, Av. dos Portugueses, 1906, CEP 65080-905, São Luís, MA.

Telefone: 098-32729307 E-mail: pro_filo@ufma.br



Josenildo Saldanha Nogueira

Mat.: 1165448/1511443

C.E. DOMINGOS V. FILHO
AV-06 S/N - MAIOBÃO
PAÇO DO LUMIAR-MA
CNPJ: 01 192.941/0001-31

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO - SEDUC

**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Felipe Costa Camarão, Secretário de Estado da Educação do Estado do Maranhão, autorizo o servidor DANILO MATOS DE DEUS, Professor, lotado no CE Domingos Vieira Filho, polo IV, da Unidade Regional de Educação de São Luís, portador do RG: 102368998-4 SSP/MA; CPF: 025.607.443-76, matrícula UFMA nº 2017100201 e matrícula SEDUC 2687622/2459014, a realizar uma intervenção metodológica com duas turmas pertencentes ao 1º ano, do Ensino Médio, do Centro de Ensino Domingos Vieira Filho, durante o presente ano letivo.

Esse procedimento será realizado mediante aplicação de instrumentos de coleta de dados, em dois momentos com as mesmas turmas, a saber: a) anterior à intervenção metodológica – questionário socioeconômico e étnico-cultural e um questionário fechado; b) posterior à intervenção metodológica – questionário relativo à recepção e resultados da intervenção metodológica com vistas a desenvolver uma pesquisa acadêmica do Projeto de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Maranhão, cujo título da pesquisa é: A Arte Narrativa como experiência do ensino de Filosofia no Nível Médio, sob a orientação da professora Dr.ª MARIA OLÍLIA SERRA, docente permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

São Luís, 25 de janeiro de 2018

Felipe Costa Camarão
Secretário de Estado da Educação do Maranhão

ANEXO D - OFÍCIO Nº 090/2018 – GS/SEDUC

URGENTEESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

Ofício nº 090/2018-GS/SEDUC

São Luís/MA, 25 de janeiro de 2018

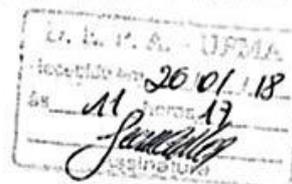
A Sua Senhoria o Senhor
Prof. Dr. Alexandre Jordão
Coordenador do PROF-FILO – Núcleo UFMA
Centro de Ciências Humanas-CCH, Bloco 05, 2º andar – Cidade Universitária
Avenida dos Portugueses, nº 1966
CEP: 65.080-805 – São Luís/MA

Senhor Coordenador,

Em resposta aos Ofícios nº 06 e nº 13/18-PROF-FILO, por meio dos quais Vossa Senhoria solicita autorização para que mestrandos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia – PROF-FILO/UFMA apliquem instrumentos de coleta de dados, objetivando a realização de pesquisa, informamos que os referidos mestrandos estão autorizados a realizar os procedimentos solicitados, devendo ser observadas as precauções quanto à rotina pedagógica e acompanhamento de um profissional da escola para conhecimento e deliberações.

Seguem, anexos, os termos de autorização para a realização da coleta de dados em referência.

Atenciosamente,


FELIPE COSTA CAMARÃO
 Secretário de Estado da Educação


ANEXO E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO – C.E. DOMINGOS VIEIRA FILHO



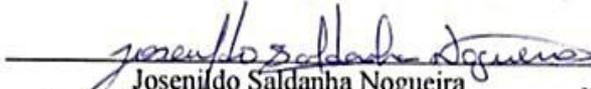
ESTADO DO MARANHÃO

ORGÃO: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEDUC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Josenildo Saldanha Nogueira, diretor do C. E. Domingos Vieira Filho, por meio deste ato **autorizo o professor Danillo Matos de Deus**, professor lotado na escola C. E. Domingos Vieira Filho, polo IV da Unidade Regional de Educação de São Luís, portador do RG:102368998-4 SSP-MA, CPF: 025.607.443-76, matrícula UFMA nº 2017100201 e matrícula SEDUC – 0002687622 / 0002459014, a realizar uma intervenção metodológica com duas turmas pertencentes ao primeiro ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Domingos Vieira Filho durante o presente ano letivo. Esse procedimento será realizado através da aplicação de instrumentos de coleta de dados em dois momentos com as mesmas turmas: a) anterior à intervenção metodológica: questionário socioeconômico e étnico-cultural e um questionário fechado; b) posterior à intervenção metodológica: questionário relativo à recepção e resultados da intervenção metodológica, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós – Graduação em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) cujo título de sua pesquisa é: **A ARTE NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO** que é desenvolvido sob a orientação da prof.ª Dr.ª Maria Olívia Serra, docente permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Paço do Lumiar – MA, 26 / 01 / 2018


 Josenildo Saldanha Nogueira
 Gestor geral do C. E. Domingos Vieira Filho

Josenildo Saldanha Nogueira
 Gestor Geral
 Mat.: 1165448/1511443

C.E. DOMINGOS V. FILHO
 AV-06 S/N - MAIOB-0
 PAÇO DO LUMIAR-MA
 CNPJ: 01 192.941/0001-37

ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO

Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP e da Resolução nº 510/16 - CNS/CONEP)

Você está convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **A ARTE NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO**, sob a responsabilidade do mestrando (a), **DANILLO MATOS DE DEUS**, e do (a) orientador (a), **Prof.^a. Dr.^a. Maria Olívia Serra**, do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Luís.

Ao assinar este documento, estou ciente de que:

1. O principal objetivo da pesquisa é **analisar a proposta do uso da narrativa como recurso metodológico capaz de proporcionar um ensino filosófico crítico-reflexivo em nível médio, no Centro de Ensino Domingos Vieira Filho.**
2. Essa pesquisa **acontecerá em duas turmas do primeiro ano, da referida escola, como grupo amostral.** O pesquisador (a) usará os seguintes instrumentos: **um questionário para coletar dados socioeconômico e étnico-cultural, um questionário prévio à pesquisa e um questionário pós intervenção metodológica a ser aplicado com os sujeitos da pesquisa.**
3. Os nomes dos participantes, assim como, todas as informações que possam identificar a participação deles, serão mantidas em sigilo absoluto, durante todo o processo e depois do término da pesquisa.
4. As informações obtidas por intermédio dos instrumentos mencionados não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental, possivelmente, não causará constrangimentos. Mas, não se exime a possibilidade de certa timidez e/ou

ansiedade, por se tratar de sujeitos que estão em fase de construção da subjetividade e pelo desconhecimento do teor da entrevista. Para amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, o pesquisador oferecerá o roteiro da entrevista impresso para que o participante conheça o conteúdo. Se essas situações continuarem, o pesquisador dialogará visando diminuí-las. Caso haja persistência, será indagado se o (a) participante deseja interromper temporária ou definitivamente sua participação – se essa resposta for afirmativa, será encerrada a entrevista. Convém ressaltar, que a decisão de participação será do adolescente e a autorização será de um dos pais ou responsável.

5. Os benefícios previstos aos participantes referem-se à possibilidade de reflexões relacionadas a uma melhor aprendizagem da disciplina Filosofia, aliada à utilização da narrativa como metodologia motivadora. Após essas reflexões poderá ser desenvolvido melhor entendimento para toda a sociedade sobre um ensino filosófico crítico-reflexivo a partir da arte de narrar histórias.

6. Durante a pesquisa serão garantidos os seguintes direitos: a) esclarecimento (s) e resposta (s) de pergunta (s); b) liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo ao participante e à instituição; e c) diálogo sobre algum desconforto ou inquietação ocorrida que possa ocorrer na (s) investigação (ões) proposta (s).

7. As informações da pesquisa serão guardadas - sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) - em arquivo impresso e digital durante e após o término da pesquisa.

8. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. O orientando e a orientador podem ser procurados no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís - MA, Secretaria do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - Fones: **(98) 9134-6663**. Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: **(98) 98714-9509**.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TALE, confirmo

que o (a) adolescente _____, recebeu os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob o meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: São Luís - MA Data: ____/____/2018.

Assinatura do responsável:

Assinatura do Pesquisador:

ANEXO G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (1ª via)



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO
Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (1ª via)

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP e da Resolução nº 510/16 - CNS/CONEP)

A ARTE NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa citada, sob a responsabilidade do mestrando (a) do curso de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do **Prof.^a Dr.^a Maria Olívia Serra** do Departamento de **Filosofia** da referida Universidade.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1) O objetivo principal é **analisar a proposta do uso da narrativa como recurso metodológico capaz de proporcionar um ensino filosófico crítico-reflexivo em nível médio, no Centro de Ensino Domingos Vieira Filho.**
- 2) Essa pesquisa **acontecerá em duas turmas do primeiro ano, da referida escola, como grupo amostral.** O pesquisador (a) usará os seguintes instrumentos: **um questionário para coletar dados socioeconômico e étnico-cultural, um questionário prévio à pesquisa e um questionário pós intervenção metodológica a ser aplicado com os sujeitos da pesquisa.**
- 3) Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na mencionada pesquisa.

- 4) As respostas a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental, possivelmente não causará constrangimentos. Mas, não se exime a possibilidade de certa timidez e/ou ansiedade.
- 5) Para amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, o pesquisador oferecerá o roteiro da entrevista impresso para que o participante conheça o conteúdo. Se essas situações continuarem, o pesquisador dialogará visando diminuí-las. Caso haja persistência, será indagado se o (a) participante deseja interromper temporária ou definitivamente sua participação – se essa resposta for afirmativa, será encerrada a entrevista.
- 6) As informações pessoais serão mantidas em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do estudo, incluindo-se sua publicação na literatura científica especializada.
- 7) Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.
- 8) Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. O orientando e a orientador podem ser procurados no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís - MA, Secretaria do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - Fones: **(98) 9134-6663**. Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: **(98) 98714-9509**.
- 9) Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Data ____/____/2018

Assinatura do participante: _____