

Os adolescentes e a participação no Clube de Filosofia

Autora **Suzana Beatriz Otten Diemer***
Orientadora **Ana Cristina dos Santos Alves**

Resumo

A significativa adesão e efetiva participação de um grupo de adolescentes do 8º do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto Alegre/RS no Clube de Filosofia, proposto como atividade extraclasse chamou a atenção nos anos de 2015 e 2016. O presente estudo buscou definir o perfil desses adolescentes nos dois anos de existência do Clube, bem como entender a motivação e a significação a partir da experiência vivenciada. Neste artigo, é apresentado o resultado da pesquisa qualitativa realizada com os participantes e a análise da proposta do Clube de Filosofia, amparando os entendimentos em referenciais teóricos sobre contemporaneidade, adolescência, educação integral e currículo, com a intenção de entender como esses sujeitos adolescentes, ocupados com a construção de suas identidades, assumiram esse compromisso e encontraram, no Clube de Filosofia, um espaço para aprender e conviver.

Palavras-chave: Adolescência. Contemporaneidade. Educação integral. Currículo.

1 · Introdução

Este estudo pretende analisar o perfil dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino do município de Porto Alegre/RS que participaram da atividade curricular de adesão denominada Clube de Filosofia nos anos de 2015 e 2016. A questão torna-se relevante principalmente pelo momento histórico em que o próprio componente curricular de Filosofia está sendo questionado quanto a compor ou não o núcleo comum obrigatório na nova proposta de Ensino Médio do Brasil.

* Bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), licenciada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Psicologia Escolar e Gestão Curricular Marista pela PUCRS, orientadora educacional do Colégio Marista Rosário. E-mail: sudiemer@gmail.com.

**Mestre em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil Assessora da Área de Conhecimento Linguagens e Códigos da Gerência Educacional.

O ponto de partida foi a observação de que vários estudantes do 8º ano se inscreveram em 2015, quando foi proposto o Clube de Filosofia, boa adesão que se repetiu em 2016 com os estudantes do mesmo ano/série. Como é uma atividade que envolve compromisso em turno oposto da aula regular e não há atribuição de uma nota ou menção, esse fato chama a atenção pelo interesse despertado.

Estudar essas questões é importante para entender de que forma essa proposta curricular mobiliza o interesse de sujeitos adolescentes que fazem parte da sociedade da informação, caracterizada pela aceleração e pelas relações virtuais. Em um contexto de “modernidade líquida”, conforme o sociólogo Bauman (2001) define, foi observado, por dois anos consecutivos, grupos de estudantes interessados e comprometidos com uma atividade curricular de adesão que se reúnem semanalmente para, presencialmente, falar, escutar e debater sobre diversos assuntos, como: a ética e a pesquisa utilizando animais como cobaias, a paixão e o amor na Filosofia, empirismo e seus defensores, metafísica segundo Aristóteles, o mundo das ideias e o mundo sensível de Platão, Filosofia ética contemporânea e ações afirmativas de governo (cotas e bolsas).

Para entender esse fenômeno, buscou-se uma revisão bibliográfica que trata de educação integral, currículo, modernidade líquida e adolescência; analisou-se o documento relativo à proposta do Clube de Filosofia; entrevistou-se o professor que criou e coordena o projeto e realizou-se uma pesquisa qualitativa com os estudantes envolvidos, para tentar compreender o perfil desses que aderiram a essa atividade nos anos de 2015 e 2016, traçando um paralelo entre eles. Além disso, desejou-se conhecer o que esses estudantes entenderam como significativo nessa participação para as suas vidas.

A escola pesquisada é tradicional e de grande porte do município de Porto Alegre/RS e oferece Educação Básica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trata-se de uma escola que, em seu projeto político-pedagógico, assume, no seu fazer, o princípio da formação integral. Nessa perspectiva, várias atividades extraclasse são ofertadas, incluindo opções desportivas, línguas estrangeiras, clube de ciências, robótica, clube do livro, voluntariado, grupos de jovens, teatro e música.

A proposta curricular compreende o ensino por áreas do conhecimento, sendo a Filosofia um dos componentes curriculares das Ciências Humanas. A intencionalidade desse ensino no currículo formal, conforme *Tessituras do Currículo Marista* (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014), busca qualificar as formas de pensar e compreender o mundo dos estudantes em um processo de construção permanente de autonomia intelectual-participativa. O ensino da Filosofia está integrado no currículo escolar dessa escola desde os Anos Iniciais e torna-se um dos componentes curriculares a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. No 8º ano, são trabalhados temas como: diversidade de valores e modos de (re)significar as realidades e as culturas; conhecimento, ciência e fé: possibilidades de apreender e descrever o mundo; o belo, a beleza e a arte na perspectiva das múltiplas culturas; linguagem e realidade.

Constatando o interesse dos estudantes pelos temas trabalhados em aula, o professor de Filosofia do 8º ano, no ano de 2015, apresentou um projeto-piloto para a criação de um Clube de Filosofia com o apoio

da Coordenação Pedagógica. O projeto apresentado partiu da premissa de Aristóteles (2005, p. 03) de que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” e do entendimento de que temas complexos para um estudante em contato inicial com a Filosofia precisariam de mais tempo e espaço de aprofundamento do que uma hora-aula semanal. Além disso, pensar filosoficamente poderia auxiliar o estudante em todas as áreas do conhecimento.

Dar sentido às coisas, ou seja, um filosofar espontâneo, é inerente aos seres racionais e sensíveis, segundo Aranha e Martins (2003). As autoras (2003, p. 88) expressam que as questões filosóficas fazem parte do cotidiano e que existem diferentes filosofias de vida; contudo, não se pode confundir “filosofia de vida com a reflexão do filósofo que tem suas diferenças de rigor que o bom senso não preenche”. O pensar filosófico é tramado nos acontecimentos cotidianos, mas há, na Filosofia, uma tentativa de afastamento para captar o sentido. A Filosofia surge em um “momento em que pensar é posto em causa, tornando-se objeto de reflexão” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 89). Nesse sentido, as autoras (2003, p. 89) propõem que:

Examinemos a palavra reflexão: quando vemos nossa imagem refletida no espelho, há um “desdobramento”, pois estamos aqui e estamos lá; no reflexo da luz, ela vai até o espelho e retorna – reflectere, em latim, significa “fazer retroceder”, “voltar atrás”. Portanto, refletir é retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece.

A palavra “clube”, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), significa “local de reuniões políticas, literárias ou recreativas; associação de pessoas com objetivo social, recreativo ou, ainda, para promover debates em torno de matéria de interesse comum, tal como literatura, política etc., mantendo, para isso, em geral, encontros periódicos”. É ainda definida por esse autor com o significado de local de encontro para práticas esportivas e festas sociais com caráter associativo e com pagamento de anuidade. Nessa mesma linha, o dicionário Houaiss (HOUAISS. VILLAR, 2001) define “clube” como “local onde se realizam reuniões de caráter recreativo, cultural, artístico, político, social etc”. A partir dessas definições, pode-se entender que o Clube de Filosofia tem esse nome por se constituir em espaço de encontro com local e tempo definidos com um propósito. No caso, para desenvolver o pensar filosófico por meio de leituras, filmes, palestras e debates de temas como ética nas experiências científicas, eutanásia, política, ações afirmativas do governo como cotas. O objetivo desse clube é aprofundar o saber, sair do senso comum, problematizar questões complexas para pensar sobre elas na perspectiva de que o saber é uma ferramenta poderosa para o enfrentamento dos desafios diários.

A proposta do Clube de Filosofia foi apresentada aos estudantes que deveriam se inscrever relatando os motivos de seu interesse. Em princípio, foi pensado de 15 a 20 vagas, mas, em virtude do número de interessados, o primeiro clube, em 2015, contou com 28 participantes.

A ideia inicial consistia em 12 encontros de dois períodos cada, no contraturno da aula regular, com frequência semanal. Na prática, a vigência do Clube foi estendida por solicitação dos estudantes envolvidos tanto no ano de 2015 como em 2016, quando já havia a proposta de um tempo maior. Embora a proposta seja dirigida aos estudantes do 8º ano, alguns que participaram em 2015 solicitaram também fazer parte em 2016, e foram abertas essas exceções.

Os fatos apresentados mobilizaram o interesse em investigar o perfil dos adolescentes que aderiram ao clube de Filosofia nos dois anos de sua realização, buscando compreender quais motivos levaram esses estudantes, que vivem e se constituem como sujeitos em uma sociedade caracterizada por informação, aceleração e relações virtuais, a se dedicarem e comprometerem seu tempo para ouvir, ler e debater sobre temas filosóficos. Além disso, entender os significados dados por eles para essa experiência pode trazer mais clareza sobre a forma como eles estão buscando se constituir.

2 · Algumas reflexões sobre a contemporaneidade

O sociólogo Bauman (2011) denomina os tempos atuais como “mundo líquido”. Refere que os líquidos não se mobilizam nem conservam sua forma por muito tempo e que, no mundo em que vivemos, tudo está em constante mudança.

Para resumir a história, esse mundo, nosso mundo líquido moderno, sempre nos surpreende; o que hoje parece correto e apropriado amanhã pode muito bem se tornar fútil, fantasioso ou lamentavelmente equivocado. Suspeitamos que isso possa acontecer e pensamos que, tal como o mundo que é nosso lar, nós, seus moradores, planejadores, atores, usuários e vítimas, devemos estar sempre prontos a mudar: todos precisam ser, como diz a palavra da moda, “flexíveis”. Por isso, ansiamos por mais informações sobre o que ocorre e o que poderá ocorrer. (BAUMAN, 2011, p. 8)

O autor defende que a internet e todas as possibilidades de conexão dão a sensação de que isso é bom, mas traz o contraponto, dizendo que essa “enxurrada de informações que ameaça nos afogar, nos impede de nadar ou mergulhar (coisas diferentes de flutuar ou surfar)” (BAUMAN, 2011, p. 08). O problema que ele apresenta é o de filtrar o que é informação importante do “lixo inútil e irrelevante” (BAUMAN, 2011, p. 08).

A expressão “sociedade do conhecimento” é compreendida por Sacristán (2013, p.) como “uma etapa das sociedades desenvolvidas nas quais a informação e o conhecimento têm maior relevância e são mais necessários para seu funcionamento e sua manutenção”. Esse autor defende que não existe uma única forma de ser sociedade do conhecimento e que a especificidade da sociedade atual está na forma como se utiliza um tipo de conhecimento, quem o acessa e como ele é regado e distribuído. Nessa linha de raciocínio, Sa-

cristán (2013, p. 157) destaca que “estamos diante de um novo contexto e um novo texto para a educação, o qual incidirá nas propriedades que orientam a prática educativa”. Já Bauman (2013, p. 112) aponta os desafios do nosso tempo como “um duro golpe à própria essência da educação formada ainda nos albores da longa história da civilização”. Ele compreende que:

No mundo líquido moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, vem sendo interpretadas como ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso de fidelidade, qualquer compromisso de longo prazo (para não falar dos compromissos intemporais) prenunciam um futuro carregado de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades que venham a surgir (BAUMAN, 2013, p. 112-113).

Esse autor refere ainda que a velocidade da transitoriedade das coisas representa um segundo desafio para a educação, que tem o histórico de valorizar as informações perenes. Assim, a memória deixa de ser um bem a ser conquistado, pois as coisas perdem sua forma com muita rapidez, impedindo que se tornem confiáveis. Bauman (2013), contudo, aponta que a educação já passou por muitos desafios e adaptou-se às mudanças; logo, tem condições de redefinir objetivos e estratégias para enfrentar esses tempos líquidos. Porém, alerta:

A mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram o desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2013, p. 125).

Assim, entende-se urgente e necessário enfrentar os desafios contemporâneos criando alternativas que respondam a essas demandas para que a educação tenha sentido e cumpra com seu papel de formação e transformação.

2.1 Educação integral

Gadotti (2009, p. 39) afirma que “educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral”. Para o autor (GADOTTI, 2009, p. 41), “o que se propõe na educação integral é integralidade, isto é, um princípio pedagógico no qual o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação da cidadania”.

O texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) expressa a necessidade de investimento na qualidade das ofertas de atividades para que crianças, adolescentes e jovens permaneçam mais tempo na escola. Propõe que haja uma “incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo da jornada” (BRASIL, 2013, p. 26). O texto destaca também que:

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos (BRASIL, 2013, p. 26).

O *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UNIÃO MARISTAS DO BRASIL, 2010) assume uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como pretende a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais. O sujeito passa a ser compreendido “na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidades, racionalidades, conteúdos simbólicos, visões de mundo, desejos, projetos, frutos das experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais e culturais em que está inserido” (UNIÃO MARISTAS DO BRASIL, 2010, p. 54).

Nessa perspectiva, a pedagogia marista integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa. O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo. (UNIÃO MARISTAS DO BRASIL, 2010, p. 54)

O processo educativo, segundo o PEBM, ao mesmo tempo em que produz valores, conhecimentos e saberes, é também produzido por eles. A constituição dos sujeitos, conforme suas formas de ser, conhecer, estar, viver e conviver no mundo, ocorre nesse processo.

2.2 Currículo

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2013, p. 27), o currículo “é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias de seus estudantes não se restringindo às aulas de diversas disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses e características dos educandos. (BRASIL, 2013, p. 27)

Para Pacheco (2011, p. 03), “em todo o projecto de formação, o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa”.

A mudança paradigmática, estimulada pela sociedade de conhecimento, traz uma ressignificação quer do que se entende por currículo (mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina, alterando-se, desde já, a relação com o conhecimento e o que se passa a entender por conhecimento), quer novas (ou velhas) formas de organização curricular, com destaque para a organização modular, metodologia activa, currículo nacional enroupado em competências/ metas de aprendizagem e qualificação dos aprendentes. (PACHECO, 2011, p. 3)

Silva (2013, p. 15) refere que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”, ou seja, “nossa identidade”. O autor afirma ainda que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes e seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 2013, p. 14). Nas teorias do currículo, a pergunta “o quê?” está sempre acompanhada das questões acerca do que os estudantes devem se tornar. A cada tipo desses ideais de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, uma forma de currículo.

As teorias críticas de currículo para Silva (2013) apontam que o currículo é uma construção social, uma invenção social, resultado de um processo histórico, apresentando uma noção realista do currículo. O autor expressa que “com as teorias pós-críticas o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2013, p. 148). A ênfase nessa perspectiva de compreensão está na linguagem e na sua significação. Nesse sentido, Silva (2013, p. 149) enfatiza que “todo conhecimento depende da significação, e esta, por sua vez, depende das relações de poder e que fora desses processos não há conhecimento”.

Sacristán (2013, p. 17) destaca que o currículo tem uma dupla função: por um lado, organiza e unifica o ensinar e o aprender;e, “por outro lado, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem”.

O currículo organiza, dinamiza e potencializa os princípios e intencionalidades institucionais, estruturando e mobilizando as grandes áreas do conhecimento e seus componentes curriculares em redes de conhecimento, saberes, valores, aprendizagens e sujeitos da educação, da aula, da escola (UNIÃO MARISTAS DO BRASIL, 2010, p. 81).

Moreira e Candau (2007, p. 18) entendem currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo a palavra currículo tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18)

Esses autores ainda abordam o papel do “currículo oculto” e a importância da reflexão constante da escola sobre o seu fazer, sendo o papel do educador fundamental nesse processo. Eles destacam que o educador é “um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e na sala de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19). Assim, a ação e a reflexão sobre essa ação, no contexto escolar, é fundamental para a concretização das intencionalidades propostas pela escola e possíveis e necessários replanejamentos e retomadas.

2.3 Sujeitos adolescentes

A Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo Outeiral e Cerezer (2003, p. 74), define que a adolescência ocorre no período entre 10 e 20 anos de idade. Os autores esclarecem e distinguem aspectos que dizem respeito a essa etapa do desenvolvimento humano: a puberdade, que corresponde aos processos biológicos, e a adolescência, que se refere aos fenômenos psicossociais.

Adolescência, para os autores (2003, p. 70), é “um período evolutivo no qual transformações biopsicossociais acontecem, determinando um momento de passagem do conhecido mundo da infância ao tão

desejado e temido mundo adulto”. Vários aspectos caracterizam essa etapa de desenvolvimento, entre eles, as perdas: do corpo infantil, dos pais da infância e da identidade infantil. Outeiral e Cerezer (2003, p. 70) ainda apontam como características dessa fase: a passagem do mundo endogâmico ao universo exogâmico; a aquisição de novos níveis operacionais de pensamento (do concreto para o abstrato) e de novos níveis de comunicação; a apropriação do novo corpo; a construção de novos vínculos com os pais, com menos dependência e idealização; a definição da escolha profissional, entre outros. Os autores, em consonância com outros estudiosos do tema e em suas publicações anteriores, referem que, em síntese, trata-se da organização da identidade em seus aspectos sociais, temporais e espaciais (OUTEIRAL; CEREZER, 2003).

O período de transição, entretanto, necessita de um ambiente propício capaz de suportar as tensões dos momentos iniciais desse processo criativo peculiar, tanto na família como na escola. A criatividade na adolescência articula-se necessariamente com a noção de limite. Limite é muitas vezes uma palavra que tem uma conotação negativa, ligada erroneamente à “repressão”, “proibição”, “interdição” etc., inclusive lembrando “repressão política”. No entanto, limite é algo muito além disso: significa a criação de um espaço protegido dentro do qual o adolescente poderá exercer sua espontaneidade e criatividade sem receios e riscos. Precisamos que não existe conteúdo organizado sem um continente que lhe dê uma forma. (OUTEIRAL; CEREZER, 2003, p. 2)

Ainda de acordo com Outeiral e Cerezer (2003), o tempo de duração dessa etapa está relacionado ao ambiente socioeconômico-cultural no qual o adolescente se desenvolve. Nas classes mais favorecidas, a adolescência começa mais cedo e termina bem mais tarde.

Araújo e Monteiro (2011, p. 112) destacam que “abordar o processo adolescente exige que se amplie o olhar a fim de contemplar temáticas referentes à experiência no cenário biológico, social e psíquico”. Esses autores apontam que aspectos da contemporaneidade se somam à “complexidade própria dessa idade da vida” (ARAÚJO; MONTEIRO, 2011, p. 112). Eles afirmam ainda que:

as relações que marcam o campo intersubjetivo encontram na adolescência um importante tempo de ressignificações. Nessa idade da vida, as condições de investimentos psíquicos, tanto no campo endogâmico quanto nos espaços da exogamia, contam de uma história passada e assinalam as condições ou precariedades de investimentos no devir (ARAÚJO; MONTEIRO, 2011, p. 112).

E defendem que:

Frente às significativas demandas contemporâneas de autocentramento e performance, torna-se importante um exercício de constante reflexão sobre a necessidade do sujeito de experienciar este lugar de ser objeto amoroso de outro,

como um ponto essencial 'produção de sua condição humana'. A maior liberdade que a adolescência pode possibilitar é que o jovem construa, no tempo presente, uma reserva de capital pulsional que lhe permita investir em um tempo futuro, a partir de um existir ético e autônomo (ARAÚJO MONTEIRO, 2011, p. 113).

O PEBM (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 56) expressa a concepção de que o sujeito não é, mas se torna:

o que é nas tramas das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos, que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade de discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa e se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se, em devir. Se para a modernidade o sujeito é pensado como o *ser*, aquilo que é, numa dimensão totalizante do "isso ou aquilo", para o pensamento pós-moderno, o sujeito é *devenir*, um vir a ser que não cessa de acontecer, que não se faz nos binarismos, mas sim na ambivalência do "isso e aquilo e *mais* aquilo".

3 · Metodologia

Foi realizada uma pesquisa qualitativa explicativa para conhecer o perfil e compreender as motivações dos estudantes. A pesquisa partiu de uma revisão bibliográfica sobre os temas contemporaneidade, currículo, formação integral e adolescência. Após, fez-se uma análise do documento do Clube de Filosofia da escola e realizou-se uma entrevista com o professor que criou e dinamizou o Clube, bem como foram coletados dados dos participantes por meio das respostas dadas a um questionário que continha questões fechadas e outras abertas.

Todos os participantes do Clube de Filosofia, nos anos de 2015 e 2016, sendo 28 do ano de 2015 e 25 do ano de 2016, foram convidados a contribuir com esse estudo. Aos que aceitaram participar da pesquisa, foi entregue o termo de consentimento, que deveria ser assinado por seus responsáveis, visto todos os envolvidos serem menores de idade. Alguns desses não devolveram o termo assinado e, por isso, não foram chamados para responder ao questionário, conforme orientações da Resolução nº 510/2016. Obteve-se o retorno de oito estudantes que fizeram parte do Clube de Filosofia em 2015 e de dez estudantes que participaram em 2016. O questionário proposto continha questões fechadas, sendo algumas de múltipla escolha, que visavam a caracterizar os adolescentes, e questões abertas para descrever motivações e significados atribuídos a partir da experiência vivida.

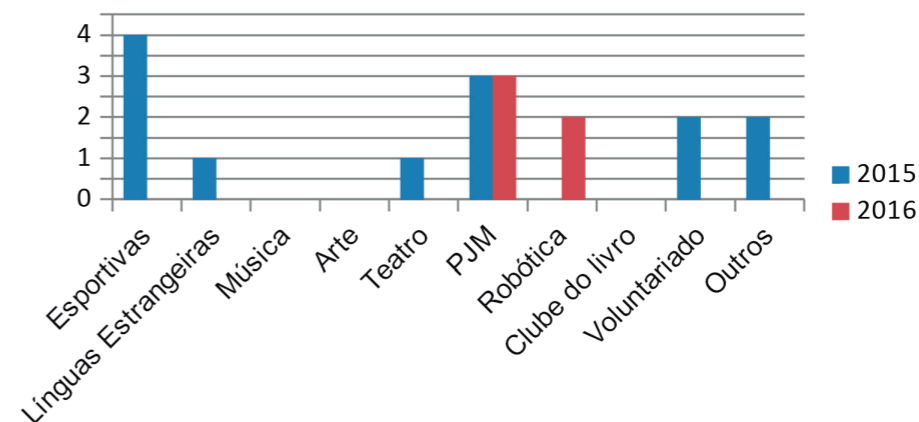
Após a aplicação, foi realizado o levantamento das respostas pelos dois grupos e, na questão referente às significações, foram criadas categorias para favorecer a descrição e as reflexões.

4 · Perfil dos estudantes e motivações

Observou-se que não houve diferença significativa em relação a ser menina ou menino na adesão ao Clube e que mais meninas do ano de 2015 aceitaram responder ao questionário, enquanto mais meninos de 2016 o fizeram, não parecendo que isso tenha alguma relevância para esse estudo.

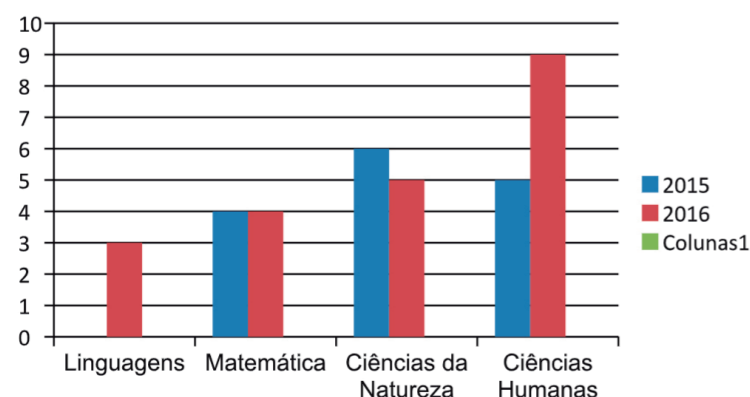
A segunda questão dizia respeito à participação do estudante em outras atividades extraclasse da escola. Do ano de 2015, todos responderam que participavam de demais atividades, enquanto que, dos estudantes do ano de 2016, quatro participavam e seis não. Os estudantes pesquisados expressaram ter resultados avaliativos acima de 7, que é a média para aprovação da escola. Quanto ao tipo de participação em atividades extraclasse, áreas do conhecimento preferidas e propostas metodológicas que oportunizam melhor qualidade de aprendizagem, os resultados podem ser visualizados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1: Participação em atividades extraclases.



Pode-se observar, nesse gráfico, que os estudantes participantes não têm o mesmo perfil nos anos de 2015 e de 2016 no que se refere ao tipo de atividade extraclasse frequentada. Apenas a atividade de Pastoral Juvenil Marista (PJM) foi comum entre eles.

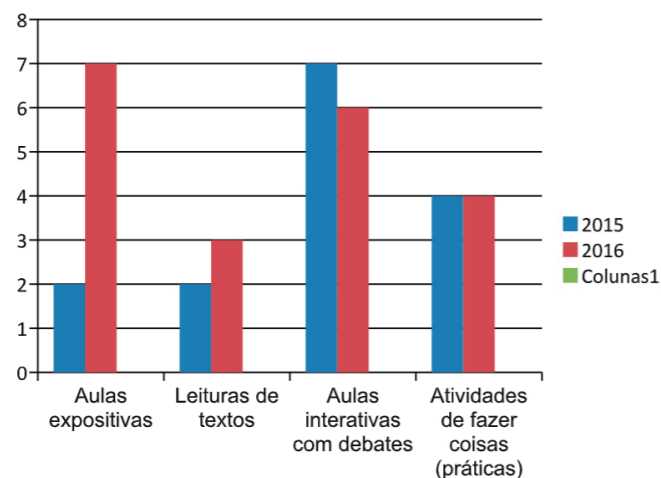
Gráfico 2: Áreas do conhecimento preferidas.



Também a preferência em relação às áreas do conhecimento não coincidiu entre os dois grupos. Apenas a escolha pela área de Matemática foi semelhante. O grupo de estudantes de 2015 tinha preferência pela área das Ciências da Natureza; enquanto o grupo de 2016 preferia a área de Ciências Humanas.

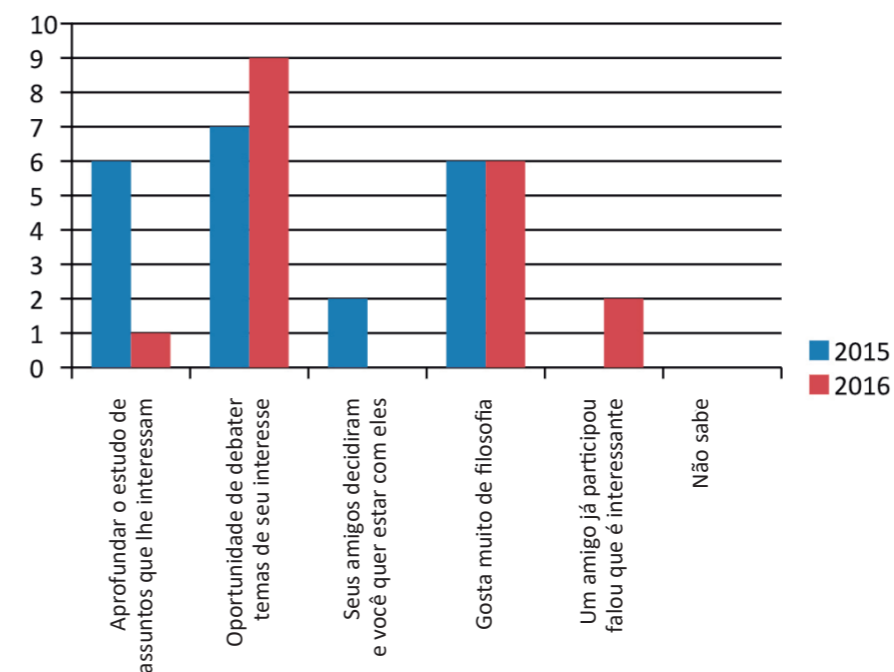
Uma questão proposta foi se o interesse do participante estava relacionado à facilidade na área das Ciências Humanas, o que foi confirmado pela metade dos respondentes dos dois grupos. Outros motivos destacados giraram em torno do gosto pelo debate, pelas aulas desse componente curricular, para aprender mais sobre Filosofia e para entender o ser humano.

Gráfico 3: Propostas de aula em que os estudantes informam aprender mais.



No que se refere às propostas utilizadas pelos professores e que são percebidas como mais efetivas para a aprendizagem desses estudantes, pode-se constatar que o gosto pelas aulas interativas com debates e por práticas receberam o reconhecimento maior dos participantes dos dois grupos.

Gráfico 4: Por que você decidiu participar do Clube?

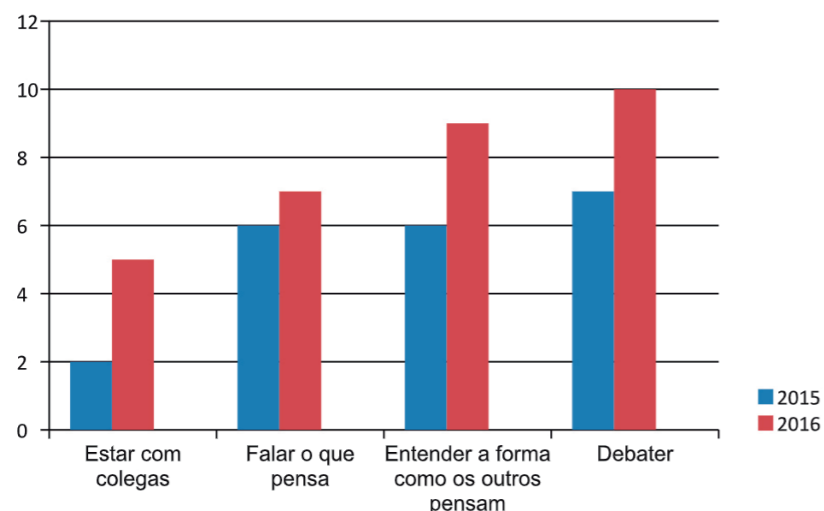


Os motivos principais que levaram esses estudantes à participação no Clube de Filosofia foram comuns nos dois grupos: a oportunidade de debater temas de seus interesses e o gosto pelas aulas de Filosofia.

Quanto aos motivos para manter a participação no Clube de Filosofia, observa-se similaridade entre os dois grupos, preponderando o gosto pelo debate. Entender como o outro pensa é interessante para esses estudantes, assim como a oportunidade de falar o que pensam.

Quanto à frequência de participação no Clube, a maioria dos estudantes participou de quase todos os encontros. No grupo de 2016, um número significativo de estudantes refere ter participado de todos, o que mostra o compromisso assumido com a atividade por esses adolescentes.

Gráfico 5: Motivos para manter a participação.



A partir dessas observações, pode-se entender que o que há em comum entre esses estudantes é o bom desempenho acadêmico, constatado pelas notas obtidas, o gosto pelas aulas de Filosofia e seus temas, a preferência por atividades de debate, o interesse por conhecer como o outro pensa e a oportunidade de falar.

5 · Significações descritas pelos adolescentes

A questão aberta solicitava que o participante descrevesse o que a atuação no Clube trouxe para a sua vida. As respostas dadas pelos participantes giram em torno de algumas aprendizagens que se entendeu possível categorizar para favorecer as reflexões. São elas: a) pensar, escutar e investigar para se posicionar e argumentar; b) olhar para os problemas do mundo de forma crítica; c) aceitar o ponto de vista do outro, pois as pessoas pensam de forma diferente e merecem respeito; e) o debate consiste em escutar, pensar, argumentar e mudar, ou não, o próprio ponto de vista depois de aprofundar conhecimentos.

Perguntados sobre a continuidade na participação se o Clube fosse oferecido para o 9º ano, quatro estudantes participantes do Clube em 2015 manifestaram desejo de continuar e foram aceitos no Clube também em 2016. Outros se posicionaram dizendo que abriram espaço nas suas vidas para outras experiências ofertadas pela escola, como a Way, curso que oferece dupla certificação para os estudantes participantes, e o

Clube de Relações Internacionais e Simulações Diplomáticas (CRISD), que também exigem disponibilidade de tempo. Já os estudantes do 8º ano de 2016, em sua maioria, demonstraram desejo de continuidade do Clube de Filosofia no ano de 2017.

Em relação a indicarem o clube para um amigo ou colega, todos os participantes referiram que sim e que, inclusive, já indicaram respostas como um espaço para *“aprender e aprofundar conceitos”, “aprender ouvindo”, “aqueles que gostam muito de ciências humanas e não se sentem confortáveis para expor suas ideias em sala de aula”, “além de ser um momento para confraternizar enquanto estamos expondo nossa forma de pensar”*.

A última pergunta do questionário propunha que o participante escrevesse algo que não teve oportunidade de manifestar nas questões anteriores sobre sua adesão e participação no Clube. As respostas giram em torno do reconhecimento do Clube como um espaço para *“atualização”, “opinar sem sofrer reprovação de colegas”, “para amadurecimento intelectual e como pessoa”, “é de extrema importância para o que sou hoje”* (sic).

6 · Considerações finais

O Clube de Filosofia foi criado em um contexto de escola que se propõe, segundo seu projeto político-pedagógico, a desenvolver educação integral o que é constatado concretamente nas diferentes opções de atividades extraclasse ofertadas. Como Gadotti (2009) expressa, o ensino não está separado da formação para a cidadania nem da educação integral. Observa-se, nessas ofertas, o reconhecimento de que crianças e adolescentes são sujeitos diversos e, por isso, precisam de oportunidades para descobrir e desenvolver seus talentos, levando em conta os grupos etários e suas necessidades específicas.

Os adolescentes do 8º ano, na faixa de idade entre 13 e 14 anos, encontram-se em um momento da adolescência em que as questões corporais estão muito presentes. Eles estão descobrindo, experimentando e tentando adaptar-se a esse novo corpo, nem sempre adequado à imagem corporal desejada. Há necessidade de encontrar um novo lugar no mundo. Aproveitando a capacidade de pensamento mais abstrato que eles estão desenvolvendo, o Clube de Filosofia oportuniza um espaço protegido para as teorizações que o adolescente precisa realizar. O professor refere observar a diferença positiva na velocidade de raciocínio dos estudantes depois de um tempo em que participam das discussões do Clube.

Pode-se constatar que a proposta do Clube tem eco entre estudantes que apresentam bom desempenho acadêmico e que se interessam por temas trabalhados no componente curricular de Filosofia, como ética na sociedade, nas experiências científicas, na política, bem como reflexões sobre a atualidade. É interessante observar que os adolescentes que responderam ao questionário referem participar de diferentes atividades extraclasse, o que faz pensar no valor da Filosofia como algo que atravessa *“os seres racionais e sensíveis”*, conforme comentam Aranha e Martins (2003).

Além disso, é importante salientar o papel do professor de criar e manter esse espaço no qual os adolescentes podem se manifestar sem receio de serem criticados pelos colegas, o que parece de extrema importância para o nível de satisfação expresso nos resultados. Entendendo que a adolescência é um processo de formação de identidade e que essa se forja na singularidade e no reconhecimento dos iguais, o Clube parece oferecer esse espaço de arriscar-se com proteção. Além disso, como aponta Araújo Monteiro (2014, p. 18), as “demandas contemporâneas de autocentramento e performance, torna-se importante um exercício de constante reflexão sobre a necessidade de o sujeito experimentar esse lugar, de ser objeto amoroso de outro, como um ponto essencial à produção de sua condição humana”. As descrições dos adolescentes que referem “poder falar sem ser criticado” parecem exemplificar essa possibilidade que a participação no Clube oportuniza.

As aprendizagens que os adolescentes referem ter consolidado a partir da participação dão conta de capacidades de articulação do pensamento e de valores como a percepção de que as pessoas pensam de forma diferente e que devem ser respeitadas, bem como de que o que se pensa, a priori, não é uma verdade absoluta. O Clube instigou a necessidade de pensar, investigar, escutar e falar sobre as próprias ideias, encontrando argumentos que as sustentam. Observa-se a autopercepção desses adolescentes, que saem do senso comum para pensar de forma científica, o que é um dos objetivos da escolarização.

Em uma sociedade saturada de informações, faz-se necessário aprender a discernir o que é “lixo” do que é relevante, habilidade que precisa ser desenvolvida na escola. Bauman (2013, p. 125) afirma que um dos grandes desafios da educação da contemporaneidade é “preparar os seres humanos para essa vida”. O autor não apresenta, bem como assume, não ter uma resposta pronta para essa questão e destaca que, em outros momentos históricos, já houve desafios importantes e que se conseguiu encontrar saídas para enfrentar dificuldades, mas aponta ainda que nunca se viveu um desafio tão significativo como o da atualidade. Assim, propostas e experiências precisam ser criadas a partir das observações da realidade e do tipo de ser humano que se deseja formar para dar conta desses desafios, o que parece ser o caso desse Clube de Filosofia.

Além disso, entende-se que a proposta do Clube de Filosofia encontrou sentido em um grupo de adolescentes que vive a contemporaneidade porque existe, além das questões singulares das histórias individuais de cada adolescente e seu processo de busca de construção de identidade, uma proposta pedagógica que desenvolve um currículo que valoriza essas individualidades e as problemáticas do mundo contemporâneo. Currículo aqui compreendido, conforme propõem Moreira e Candau (2007, p. 18), como um conjunto de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Para concluir, é importante lembrar que o contexto da modernidade líquida, descrita por Bauman (2013), traz desafios para a educação, que não pode mais ser pensada com base em “informações perenes” e na memória, pois o que em um momento, hoje é correto e apropriado, em outro, pode não ser mais. Nesse sentido, a proposta do Clube de Filosofia é uma experiência que parece estar respondendo a esses desafios,

pois se trata de um espaço de estudo, aprofundamento, debate sem pretensão de perenidade e sem julgamento de certo ou errado, ficando claro que o conhecimento é construído em um processo de construção e reconstrução. Dessa forma, a aprendizagem resultante é de que é preciso pensar sobre as ideias que já temos e que elas não são prontas e acabadas. O estudo da Filosofia auxilia o estudante a sair do pensar ingênuo ou da filosofia de vida para a perspectiva de um pensar com rigor científico, que desacomoda o sujeito e o faz evoluir enquanto humano. Humanidade essa desejada nas propostas de formação curricular, entendendo que esses adolescentes serão corresponsáveis pelo que o mundo vai se tornar, em uma relação dialética de influir e sofrer influência da cultura em que estão inseridos.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Editora, 2003.

ARAUJO MONTEIRO, Roberta et al. O processo adolescente e as funções parentais na realidade contemporânea. **Diaphora**, v. 12, n. 1, p. 107-113, out. 2014. Disponível em: <<http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/53>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventudes**: conversas com Riccardo Mazeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **44 carta do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Nova Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.