

**Representações sociais sobre filosofia:
uma análise a partir de licenciandos em filosofia¹**

**Social representations about philosophy:
an analysis from philosophy undergraduate students**

**Representaciones sociales sobre filosofía:
un análisis a partir de licenciados en filosofía**

Fábio Antonio Gabriel

Colégio Estadual Rio Branco, Santo Antônio da Platina, PR – Brasil

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa/PR – Brasil

Ana Lúcia Pereira

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa/PR – Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as representações sociais sobre o que é “filosofia” para licenciandos do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, bem como refletir sobre possíveis desdobramentos do ensino e da formação de professores dessa disciplina. A metodologia da pesquisa é de natureza quantiqualitativa, e o instrumento de coleta de dados ocorreu mediante um questionário aplicado para 46 licenciandos da referida instituição. Como resultados, apresentam-se os três tetraedros indicativos das principais representações sociais dos licenciandos: 1. conhecimento, questionamento, criticidade e criação de conceitos; 2. reflexão, questionamento, criação de conceitos e criticidade; 3. reflexão, conhecimento, criticidade e criação de conceitos. Nossos resultados apontam que as representações sociais sobre filosofia dos licenciandos vêm ao encontro da hipótese inicial de entender a filosofia como experiência filosófica que deve ser vivenciada no cotidiano, distanciando-se de uma concepção enciclopédica de filosofia.

Palavras-chave: Representação social, Filosofia, Formação de professores de filosofia

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the social representations of what “philosophy” is for undergraduate students of the philosophy course at the State University of Northern Paraná, as well as to reflect on possible developments in the teaching and training philosophy teachers. The research methodology is quantiqualitative, and the data collection instrument was a questionnaire applied to 46 undergraduate students from the institution. The results consist in three tetrahedra indicating the main social representations of the graduates. They are: 1. Knowledge; questioning; criticality and creation of concepts; 2. Reflection; questioning; creation of concepts and criticality; 3. Reflection; knowledge; criticality; creation of concepts. The results are in line with the initial hypothesis of understanding philosophy as a philosophical experience that must be

¹ Os autores agradecem ao professor dr. José Tadeu Teles Lunardi, pela ajuda na programação e no processamento dos dados no *software Mathematica® (Wolfram Language)*. Fábio Antonio Gabriel agradece a Capes/Fundação Araucária, pela bolsa de doutorado. Ana Lúcia Pereira agradece a bolsa de produtividade da Fundação Araucária.

experienced in everyday life, away from an encyclopedic conception of philosophy.

Keywords: Social representation, Philosophy, Philosophy teacher training

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las representaciones sociales de lo que es “filosofía” para los licenciados del curso de Filosofía en la Universidad Estatal del Norte de Paraná - Brasil, así como reflexionar sobre los posibles despliegues de la enseñanza y de la formación de profesores de esa asignatura. La metodología de la investigación es de naturaleza cuantitativa, y el instrumento de recopilación de datos se produjo mediante un cuestionario aplicado a 46 estudiantes de la institución referida. Como resultados, se presentan los tres tetraedros indicativos de las principales representaciones sociales de los licenciados: 1. Conocimiento; cuestionamiento; criticidad y creación de conceptos; 2. Reflexión; cuestionamiento; creación de conceptos y criticidad; 3. Reflexión; conocimiento; criticidad y creación de conceptos. Los resultados señalan que las representaciones sociales sobre filosofía de los licenciados convergen en la hipótesis inicial de entender la filosofía como una experiencia filosófica que debe ser vivenciada en la vida cotidiana, alejándose de una concepción enciclopédica de la filosofía.

Palabras clave: Representación social, Filosofía, Formación de profesores de filosofía.

1. Introdução

A gênese deste artigo procede de uma investigação de doutorado, em que nos propusemos a defender o ensino de filosofia como experiência filosófica, e teve continuidade na sistematização dos dados no pós-doutorado, quando analisamos os dados e redigimos este artigo. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a filosofia e seu correspondente ensino se relacionam ao cotidiano, distanciando-se de uma visão meramente enciclopédica do ensino de filosofia. Embora como educadores e pesquisadores tenhamos a concepção de ensino de filosofia como “criação de conceitos”, nosso objetivo no presente estudo não é tendenciar as representações sociais dos licenciandos para essa concepção, mas tão somente identificá-las e analisá-las e, se possível, verificar se se aproximam ou não das concepções existentes.

Por ensino enciclopédico, entendemos uma transmissão de conhecimentos meramente descritiva da história da filosofia, cujo ensino se resume à memorização dos sistemas filosóficos, sem a menor relação com o cotidiano e com a existência. Neste artigo, focamos especificamente uma das etapas de investigação da referida pesquisa de doutorado, que consistiu na busca de respostas ao seguinte problema: Quais as representações dos

licenciandos sobre a palavra “filosofia” e suas implicações sobre o entendimento de como ensinar filosofia?

No aporte teórico em que nos embasamos, destacam-se, entre outros, autores como: Carrilho (1987), Cerletti (2009), Kohan (2009), Mendes (2017), Obiols (2002) e Heller (1983). Os teóricos em referência nos permitiram entender que a filosofia é muito mais do que um saber meramente enciclopédico. Para Heller (1983), a recepção filosófica transita pela recepção harmoniosa da coerência entre pensar, viver e agir. Dessa forma, receber uma filosofia não é apenas memorizar um conjunto de pensamentos filosóficos, mas integrá-lo à prática cotidiana. Obiols (2002) nos auxilia a refletir sobre a importância de se superar o falso dilema kantiano de que se ensina filosofia ou se filosofa porque se trata de uma mesma moeda de duas faces: o filosofar e o aprender conteúdos filosóficos.

Os procedimentos metodológicos estão apoiados em uma estratégia metodológica proposta por Abric (1994; 2003) e Vergès (1992; 1994), para pesquisa sobre representação social, uma técnica que combina a frequência de emissão das palavras (ou expressões) com a ordem em elas são evocadas. Segundo Abric (1994, p. 67), essa técnica, busca “criar um conjunto de categorias, organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações”.

Na presente pesquisa, a técnica consistiu na análise de palavras espontaneamente evocadas pelos licenciandos, ao serem convidados a enunciar, em ordem de importância, as cinco primeiras palavras que melhor definem o conceito “filosofia”. Em seguida, essas palavras foram agrupadas de acordo com seus significados e, posteriormente, organizadas em uma tabela com quatro quadrantes, como proposto por Abric (1994) e Vergès (1992; 1994).

Para complementar a análise dos quatro quadrantes, analisamos por meio da construção de um grafo de similaridade, a estrutura das representações baseados nas coocorrências entre as palavras. Para determinar os termos mais centrais que compõem a representação social, propomos complementar a análise da tabela dos quatro quadrantes por meio da identificação no grafo de similaridade e dos três subgrafos mais significativos na forma de tetraedros.

Tetraedros são subestruturas formadas por quatro palavras, nas quais cada par de palavras foram evocadas por ao menos um indivíduo. Como opção

de organização e opção de escrita, inicialmente, apresentamos uma breve conceituação das representações sociais; posteriormente, abordamos a metodologia adotada no presente estudo; em seguida, indicamos nossos resultados e as discussões suscitadas a partir da pesquisa; por fim, finalizamos com as considerações finais acerca desses resultados.

2. Representações sociais

Sá (1995) e Farr (1997) contribuem para esta seção na contextualização de um entendimento a respeito das representações sociais. Sá (1995) defende que o entendimento dessas representações sociais remonta aos estudos do psicólogo social francês, Serge Moscovici, e o primeiro esforço em compreender as representações sociais por parte desse pesquisador partiu da busca por um delineamento a respeito das representações sociais da psicanálise, em 1961. De um lado, coloca-se a teoria de Freud; e, de outro, as representações sociais sobre a psicanálise. Uma coisa é a teoria sobre as representações sociais, outra coisa é como foi absorvida pela população a referida teoria. Assim, entendemos que:

Em Moscovici, considerando seu objetivo de estabelecer uma psicossociologia do conhecimento, as representações sociais deveriam ser reduzidas a “uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”, no quadro da vida cotidiana. [...] as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser eles próprios explicados. (SÁ, 1995, p. 23)

Moscovici (2012, p.39) apresenta-nos que as “representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. Para entender as representações sociais, Moscovici (2012) nos conduz a um retorno epistemológico a Durkheim, para distinguir mito, que também faz parte do cotidiano da sociedade da representação social como algo que diferente do mito que possui uma consistência racional mais palpável. Para o autor, as representações sociais são:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181)

Ou seja, as representações sociais indicam os elementos presentes na cultura de um agrupamento de pessoas que se configura de modo diferente daquilo que é expresso no conhecimento chamado de científico, valorizando o senso comum (MOSCOVICI, 1978). A partir de Jodelet (1989 apud OLIVEIRA; WERBA, 2005, p.14), podemos definir a representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. No contexto da teoria das representações sociais (RS), encontramos três abordagens principais: 1. Dimensional – está relacionada com a gênese das teorias da RS e está ligada a três subdimensões, elementos constitutivos das RS: informação, atitude e imagem. 2. Estrutural – foco a partir de Abric (2003), que considera um sistema periférico e outro central²; 3. Dinâmica – a nessa perspectiva de análise, temos dois conceitos fundamentais: ancoragem e objetivação. A ancoragem se refere ao nosso diálogo com o desconhecido, e, a partir daí, criamos para nós mesmos uma representação de determinado fato (MENDES; BACCON, 2013).

As representações sociais procuram estudar as evocações dos agentes sociais acerca de um determinado conhecimento. Ou seja, o conhecimento de uma teoria é socializada e assume um novo patamar, quando determinado conhecimento é socializado para a população em geral. No caso da nossa investigação, uma realidade é o estudo teórico que os licenciandos de filosofia realizam acerca daquilo que entendem como filosofia; outra realidade é a apropriação social que esses licenciandos efetivam sobre o significado de filosofia. Para Abric (2003, p. 38), “uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; ele constitui um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico”. O autor destaca ainda que o núcleo central “é constituído de um ou alguns elementos, sempre

² Sobre a teoria do núcleo central, vale acrescentar: “Não obstante, a teoria do núcleo central não limita o âmbito explicativo do *constructo* do processo de formação das representações, aplicando-se tanto ao estudo das representações já constituídas quanto ao de sua transformação. Tampouco insiste no caráter figurativo do núcleo, atribuindo aos elementos que o compõem uma natureza puramente cognitiva, tanto sob formas descritivas como valorativas” (SÁ, 1996, p.21).

em quantidade limitada” e determina três funções essenciais: “o significado da representação (função geradora); a organização interna (função organizadora); a estabilidade (função estabilizadora)” (ABRIC, 2003, p. 38). Já o sistema periférico “é a parte mais acessível e mais viva da representação. [...] Seu papel é essencial e pode ser resumido em cinco funções: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização” (ABRIC, 2003, p. 39).

As representações sociais seriam como uma espécie de teoria do senso comum, “[...] ciências coletivas *sui generis* pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais” (SÁ, 1995, p. 26). Assim, podemos afirmar que

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente representações, e soluções específicas para questões que colocam para si mesmos” (p. 16). Da mesma forma que se trata a sociedade como um sistema econômico ou um sistema político, diz Moscovici (1988), cabe considerá-la também um sistema de pensamento. (SÁ, 1995, p. 28)

A teoria das representações sociais valoriza o senso comum e a comunicação entre os indivíduos sobre determinados assuntos teóricos. O senso comum, por vezes, desvalorizado por um cenário de positivismo, é valorizado no cenário da importância que assume enquanto conhecimento elaborado pela sociedade sobre uma determinada temática. A teoria das representações sociais de Moscovici contribui para pensarmos em uma ciência que valoriza também o cotidiano e a elaboração social das pessoas no tecido social; desse modo, essa teoria se aproxima do entendimento que temos de filosofia, não como um saber desligado da existência, mas um saber que dela, dessa mesma existência, se aproxima.

Nesse sentido, Farr (1997) destaca que as representações sociais de Moscovici se apresentam como uma forma crítica sobre o desenvolvimento individualizante da pesquisa social. Há uma influência social nos conhecimentos advindos de uma determinada teoria. O indivíduo, assim, é entendido como fruto da sociedade em que se insere. Dessa forma, Abric (1994) apresenta quatro funções essenciais em relação às finalidades das representações sociais: “Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade”;

“Funções identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos”; “Funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas”; e, “Funções justificatórias: elas permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos” (ABRIC, 1994, apud SÁ, 1996, p. 44). No Quadro 1, apresentamos as diferenças das características e funções na organização das representações sociais apresentadas pelo autor no sistema central e no periférico:

Quadro 1 – Sistema periférico e central das representações sociais

Sistema Central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Coerente	Suporta as contradições
Rígido	
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções:	Funções:
Gera a significação da representação	Permite adaptação à realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferenciação do conteúdo
	Protege o sistema central

Fonte: Abric (1994, apud Sá, 1996, p. 74)

Abric (2003) destaca que enquanto o núcleo central é mais consistente, determinando “o significado, a consistência e a permanência” (ABRIC, 2003, p.38), o sistema periférico é mais flexível. O núcleo central apresenta mais uma estabilidade se comparado com o sistema periférico. E Abric (2003) nos ensina que

Se as representações têm um núcleo, é porque elas são uma manifestação do pensamento social; e, em todo *pensamento social*, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vidas e garantem a identidade e a permanência de um grupo social. (ABRIC, 2003, p.39, grifo do autor)

Para o autor o “sistema periférico é bem menos limitante, ele é mais leve e flexível. [...] Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne” (ABRIC, 2003, p. 38).

Como vimos no Quadro 1, para o autor, o núcleo central é o elemento que mais resiste à mudança e, cada vez que ele muda, muda completamente a representação social. Nesse sentido, Abric (1994, p. 19) destaca que

a organização de uma representação social apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado.

O núcleo central se configura enquanto o elemento que aglutina as palavras mais citadas ou lembradas pelos sujeitos de pesquisa; sendo assim, serão menos suscetíveis de mudança.

Após essa breve explanação acerca da teoria das representações sociais, passamos a apresentar a trajetória metodológica da pesquisa.

3. Trajetória metodológica

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e aprovado pela Plataforma Brasil pelo Parecer do CAAE número 60481016.7.0000.0105. Os sujeitos da pesquisa foram 46 licenciandos do curso de filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp). Os dados foram coletados por meio de um questionário, aplicado em 2016, em que uma das questões consistia na apresentação de cinco primeiras palavras que vinham à mente dos licenciandos a respeito da palavra “filosofia”.

Acrescentamos, ainda, que os pesquisadores procuram apresentar os dados da forma o mais fidedigna possível. Assim, buscamos observar as prescrições éticas na execução da pesquisa. A seguir, na Tabela 1, apresentamos a caracterização dos sujeitos participantes do estudo.

Tabela 1 - Caracterização dos licenciandos do curso de filosofia da Uenp - 2016

Faixa etária	Participantes	Porcentagem
18 a 25 anos	31	67,4%
25 a 35 anos	9	19,6%
Mais de 35 anos	6	13%
Sexo	Participantes	Porcentagem
Masculino	25	54,3%
Feminino	21	45,7%
Série	Participantes	Porcentagem
Terceira	28	60,9%
Quarta	18	39,1%

Fonte: Os autores

A pesquisa é de natureza quantitativa, o que Creswell (2007) chama de métodos mistos, em que o pesquisador “faz a convergência de dados

quantitativos e qualitativos a fim de obter uma análise ampla do problema de pesquisa” (CRESWELL, 2007, p. 34) e incorpora as informações na análise dos resultados (CRESWELL, 2007).

No presente estudo, as análises qualitativas, estão relacionadas, primeiramente, à análise textual discursiva, e as técnicas quantitativas utilizadas estão relacionadas à análise de similaridade por meio de grafos, inspirada na teoria das representações sociais (PEREIRA, 1997).

O tratamento e a organização dos dados para primeira fase das análises qualitativas se deram, inicialmente, a partir da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), por meio de um agrupamento das palavras por significado semântico. Em primeiro lugar, foram expostas, em uma tabela, todas as palavras evocadas pelos licenciandos; em seguida, foi feita uma análise, agrupamento e substituição das palavras por outras similares, com o objetivo de atenuar as variantes de palavras para comporem a análise quantitativa e serem processadas no software *Mathematica*® (*Wolfram Language*).

A análise de semelhança a partir dos grafos são técnicas que temos desenvolvido e aperfeiçoado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores (Geppe). Nessa perspectiva, realizamos a análise de semelhança por grafos, composto por um conjunto de técnicas estatísticas que nos auxiliam a identificar as representações do licenciandos sobre o significado de filosofia o que será apresentado na próxima seção.

4. Resultados e discussões

Conforme destacamos anteriormente, para organização e análise dos dados, lançamos mão de técnicas utilizadas em pesquisa sobre representação social, proposta por Abric (1994, 2003) e Vergès (1994). Nessa metodologia, foi solicitado aos sujeitos que escrevessem, por ordem de prioridade e de importância, um número “n” de palavras que lhes viessem à sua mente, quando fossem questionados a respeito do objeto de representação em estudo (WAGNER *et al.*, 1999; MONACO *et al.*, 2016).

Após a coleta e análise das palavras evocadas pelo grupo de licenciandos, elas foram agregadas de acordo com seus significados, e as palavras/expressões resultantes foram organizadas em uma tabela de dupla

entrada, que deu origem e definiu os quatro “quadrantes”: os dois superiores agruparam as palavras evocadas com maior frequência no grupo; os dois inferiores agruparam as palavras com menor ordem de evocação média. As palavras que se reuniram no quadrante superior esquerdo foram as candidatas ao chamado “núcleo central” da representação social (PEREIRA *et al.*, 2019).

Os limiares na frequência e na ordem de evocação média que definem as fronteiras entre os quadrantes são parâmetros determinados de forma *ad hoc*, e essa característica constitui uma fraqueza da metodologia dos quatro quadrantes (MONACO *et al.*, 2016). Neste trabalho, usamos o limiar de 15% na frequência de evocação para separar os quadrantes superiores dos inferiores, e o limiar de três na ordem média de evocação para separar os quadrantes esquerdos dos direitos. As palavras com frequência de evocação menor do que 4% foram descartadas da análise, por serem consideradas pouco significativas.

A seguir, ilustramos, no Quadro 2, os elementos das representações sociais referentes ao significado de filosofia para os 46 licenciandos do curso de filosofia que foram pesquisados.

Quadro 2- Elementos das representações sociais referentes ao significado da palavra filosofia para os licenciandos em filosofia

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
$f \geq 15.00\% OME < 3.0$			$f \geq 15.00\% OME \geq 3.0$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Criticidade	54.34	2.2	Criação de conceitos	54.34	3.4
Conhecimento	47.82	2.2	Racionalidade	17.39	3.8
Reflexão	39.13	2.9	Liberdade	17.39	3.4
Pensamento	39.13	2.2	Ética	17.39	3.8
Questionamento	36.95	2.6			
Sabedoria	23.91	2.8			
Existência	17.39	2.9			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
$f < 15.00\% OME < 3.0$			$f < 15.00\% OME \geq 3.0$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Transformação	10.86	2.8	Autonomia	13.04	3.0
Esclarecimento	8.69	1.8	Pensadores	6.52	4.3
			Educação	6.52	4.0
			Dialética	6.52	3.0
			Transcendência	4.34	4.5
			Sentimentos	4.34	3.0
			Investigação	4.34	3.5
			Experiência	4.34	3.0
			Desenvolvimento	4.34	3.0

Fonte: Os autores

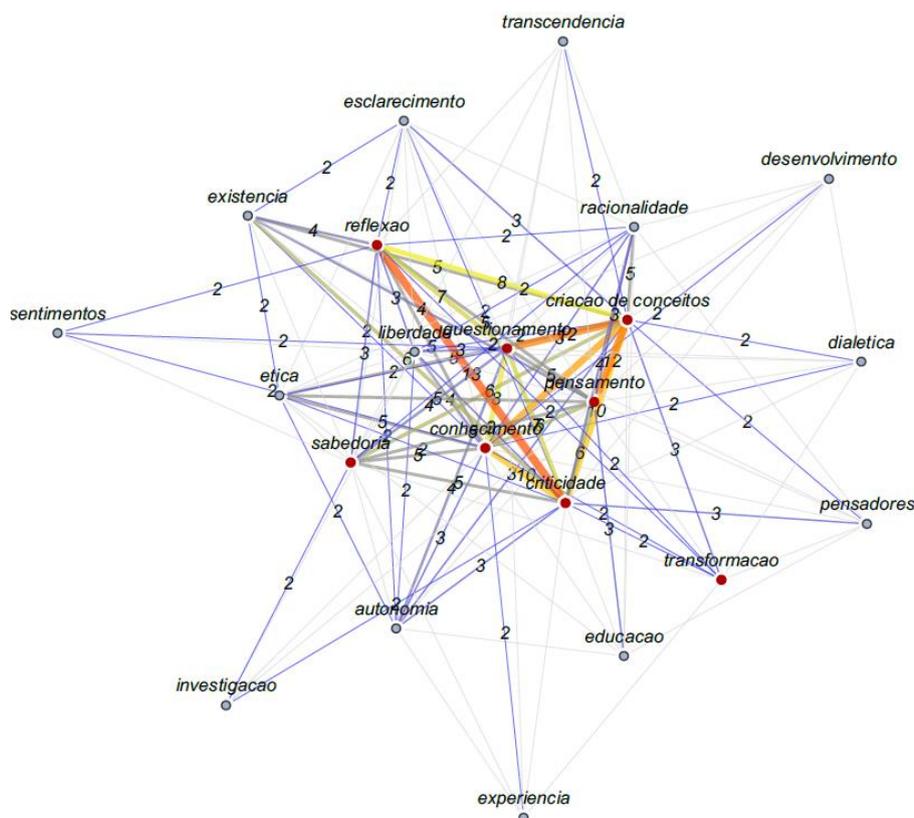
No primeiro quadrante, apareceram as palavras “criticidade”, “conhecimento”, “reflexão”, “pensamento”, “questionamento”, “sabedoria” e “existência”. Como já dito anteriormente, a Tabela dos quatro quadrantes possui uma fragilidade, que é o caráter *ad hoc* dos limiares de frequência e de ordem média de evocação, que separam os quadrantes entre si. Conforme destacamos, os termos do primeiro quadrante são candidatos ao núcleo central da representação social; entretanto, fazem-se necessárias análises complementares para uma identificação mais profunda do núcleo central. Por isso, apresentamos de forma complementar a análise dos grafos de similaridade, a partir da identificação dos tetraedros mais significativos, que nos fornecerá informações adicionais para reforçar ou enfraquecer a noção de “centralidade” dos termos que compõem a representação social aqui analisada.

Na construção do grafo de similaridade entre as palavras, descartamos todas aquelas com pouca representatividade – as com frequência de evocação menor do que 4%. Em seguida, consideramos todos os possíveis pares de

palavras evocadas pelos indivíduos (independentemente das ordens), tendo como resultado dessa contagem, o número de coocorrências do par de palavras no grupo de licenciandos. Esse procedimento deu origem ao grafo de similaridade, que foi construído da seguinte forma: representamos cada palavra por um ponto (vértice) e ligamos duas palavras por uma linha (aresta), caso o número de coocorrências dessas duas palavras fosse diferente de zero. Finalmente, associamos um “peso” a cada aresta, que é o número de coocorrências entre as palavras nos vértices ligados por essa aresta. Por exemplo, se as palavras “X” e “Y” foram citadas simultaneamente por 12 sujeitos, então, no grafo de similaridade, os vértices correspondentes a “X” e “Y” foram ligados por uma aresta de peso igual a 12.

A Figura 1 mostra o grafo de similaridade entre as palavras evocadas pelo grupo de licenciandos que participou do estudo. Nesse grafo, as arestas foram coloridas em uma escala de temperatura, de acordo com seus pesos (os pesos crescem do azul para o vermelho) e foram desenhadas com uma espessura também proporcional aos pesos (os pesos crescem da mais fina para a mais grossa). Nessa Figura, também estão identificados, em vermelho, os vértices do subgrafo completo maximal (*clique*). Neste trabalho, não iremos focar nesse clique, pois proporemos aqui uma forma alternativa de identificar os subgrafos mais significativos, que serão associados aos termos centrais da representação.

Figura 1 - Grafo de similaridade entre as palavras evocadas pelo grupo de 46 licenciandos

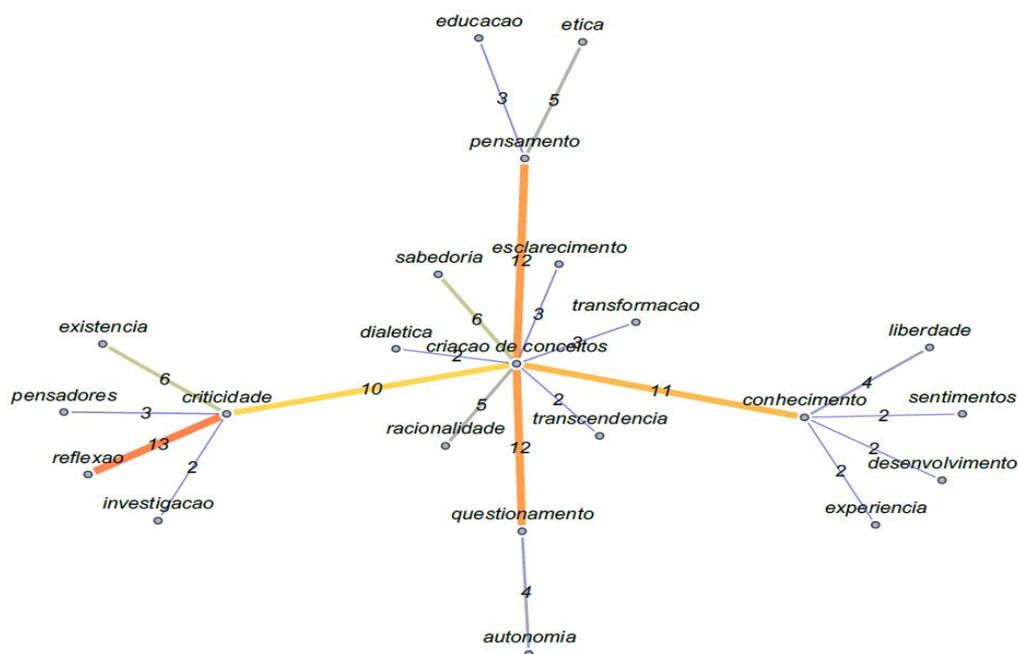


Fonte: Os autores

Para identificar os termos mais centrais, nossa proposta consistiu em verificar os subgrafos completos, contendo quatro vértices (tetraedros) e associar sua significância ao peso total de suas arestas. Dessa forma, observamos os principais grupos de quatro palavras que, nesse sentido, podem ser considerados como centrais na representação. Complementarmente aos tetraedros mais significantes, também identificamos a árvore máxima de similaridade associada ao grafo da Figura 1. A árvore máxima (*maximal spanning tree*, em inglês) é um subgrafo que contém todos os vértices do grafo original, mas que não contém nenhum caminho fechado. Além disso, a soma dos pesos das arestas que compõem a árvore é máxima. A árvore máxima é o “esqueleto” da representação, mostrando as principais conexões entre todos os seus termos. No entanto, esse subgrafo não apresenta conexões importantes entre vértices não vizinhos na árvore — para isso, precisamos considerar conexões que formam circuitos fechados, como os tetraedros, por exemplo.

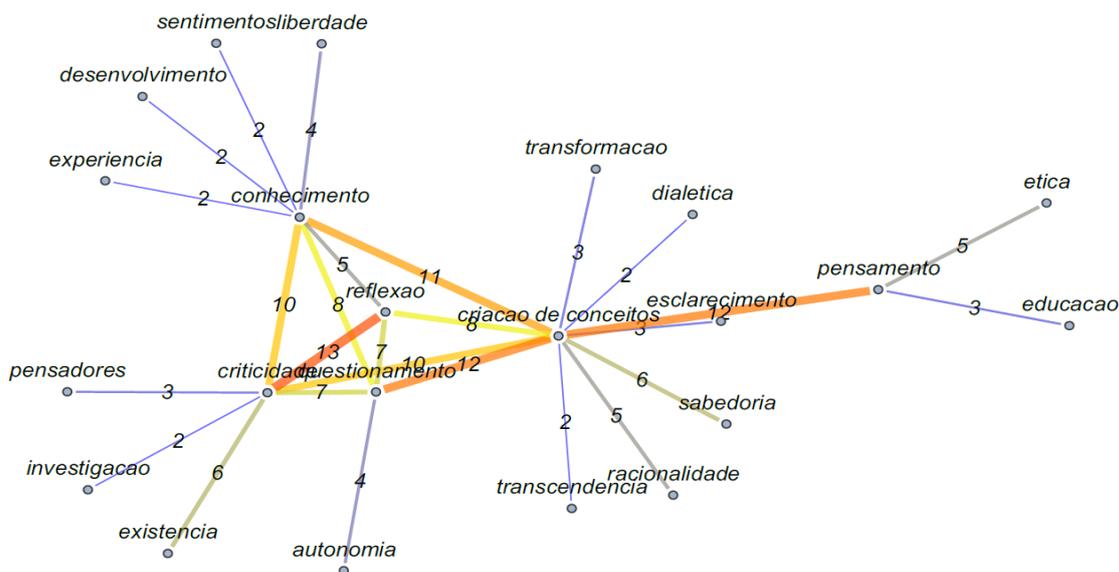
A Figura 2 mostra a árvore máxima de similaridade correspondente ao grafo da Figura 1. Aqui, já podemos observar a centralidade que os termos “criação de conceitos” e “criticidade” ligam as arestas mais significativas (com maiores pesos) da árvore. A Figura 3 complementa a árvore máxima, identificando os três tetraedros mais significantes, e a Figura 4 mostra esses três tetraedros em destaque.

Figura 2 - Árvore máxima de similaridade associada ao grafo da Figura 1



Fonte: Os autores

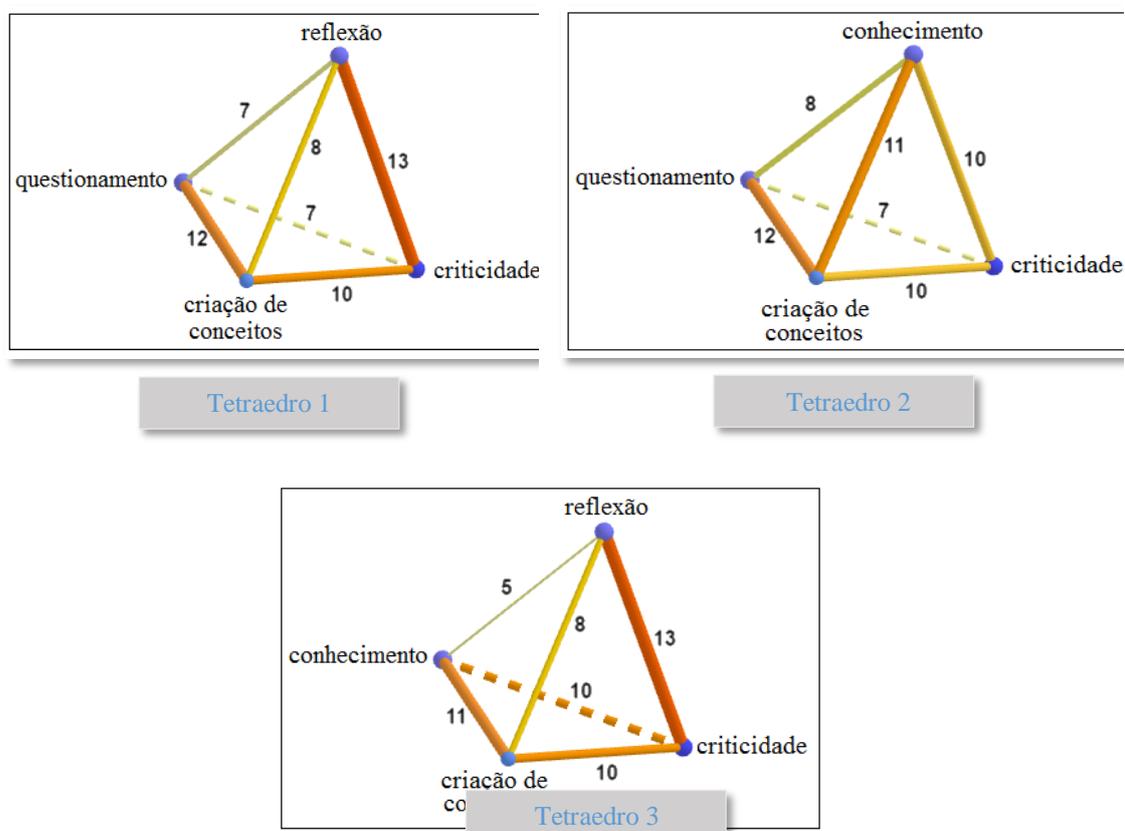
Figura 3 - Árvore máxima da Figura 2, complementada pelos três tetraedros mais significantes



Fonte: Os autores

A Figura 4 traz os três tetraedros das representações sociais dos licenciandos em filosofia de forma separada para melhor visualização.

Figura 4 - Os três tetraedros mais significativos da representação social dos licenciandos



Fonte: Os autores.

Elaboramos o Quadro 2, a seguir, para melhor visualizarmos a representação social dos licenciandos em filosofia por tetraedro e para, então, dialogar com as respostas.

Quadro 3 - Representação social dos licenciandos por tetraedro

Tetraedro	Criticidade	Criação de conceitos	Conhecimento	Reflexão	Questionamento
1	x	x	x		X
2	x	x		x	X
3	x	x	x	x	

Fonte: Os autores

Na Figura 4, podemos observar que as palavras “crítica” e “criação de conceitos” estão presentes em todos os três tetraedros mais significativos. A

palavra criticidade aparece no primeiro quadrante da Tabela 1 e compõe o núcleo central. Já a palavra “criação de conceitos” aparece no segundo quadrante e faz parte sistema periférico. O tetraedro mais significativo agrega a esses termos mais centrais o termo “reflexão” e “questionamento” (que também figura no primeiro quadrante da Tabela 1); o segundo tetraedro mais significativo agrega, por sua vez, o termo “conhecimento” e “questionamento” (que também estão no primeiro quadrante da Tabela 1 e compõem o núcleo central); e o terceiro tetraedro agrega o termo “conhecimento” e “reflexão”.

Assim, observamos que o grafo de similaridade (e a identificação dos tetraedros mais significantes) tende a corroborar a centralidade dos termos do primeiro quadrante da Tabela 1, entretanto, assim como destaca Flament (1994, apud SÁ, 1996, p. 82), “o funcionamento do núcleo não se compreende senão em dialética contínua com a periferia”. Ou seja, em se tratando da abordagem estrutural, precisamos considerar e analisar a dinâmica entre elementos centrais e periféricos. Ao evidenciar uma *estrutura* da representação social (baseada em coocorrências), essa análise é útil para reforçar ou enfraquecer o caráter central dos termos do primeiro quadrante. Passaremos, assim, a discorrer qualitativamente sobre esses resultados.

Percebemos que os termos centrais na representação social evidenciados como “criticidade” nos remetem a pensar na filosofia como problematizadora da existência. A criticidade não se destaca como exclusiva da filosofia, mas, de maneira especial, ela se evidencia como um saber que contribui para o desenvolvimento crítico dos estudantes. É a partir do desenvolvimento da criticidade e do questionamento que a filosofia se constitui como reflexão sobre o mundo. Assim, ela não é um saber distante da existência, mas é, na representação social desses licenciandos, algo que se relaciona com a vida, com o cotidiano.

Heller (1983) nos lembra justamente o fato de que toda filosofia é portadora de uma forma de vida, porque ela acredita na importância de se unirem três elementos em uma postura de recepção filosófica: o pensar, o viver e o agir. Nos dizeres de Heller (1983), “toda filosofia oferece uma forma de vida; toda filosofia é a crítica de uma forma de vida e, ao mesmo tempo, sugestão de uma outra forma de vida. O ponto de partida da crítica já constitui o novo sistema, a nova forma de vida” (p. 31).

É interessante notar que os próprios discípulos não repetiram a filosofia do mestre. Os discípulos quase sempre discordaram de seus mestres filosóficos, porque a criticidade é justamente um elemento muito singular no âmbito da filosofia. Nesse aspecto, a palavra “criticidade”, que aparece nas representações dos licenciandos, pode estar relacionada às funções identitárias das representações sociais apresentadas por Abric (1994, apud SÁ, 1996), na medida em que se busca uma identidade ou especificidade com o grupo de filósofos, que é ser crítico. Partindo de uma filosofia devidamente constituída, é possível estabelecer uma crítica e fazer surgir de forma imanente uma nova filosofia, que, por sua vez, conforme Heller (1983), contenha uma nova forma de vida. Dessa forma, a palavra “criticidade” que aparece nos três tetraedros, como base da representação social dos licenciandos pode ser relacionada também com as funções das representações sociais apresentadas por Abric (1994, apud SÁ, 1996), como “funções de orientação”, na medida em que a criticidade pode guiar os comportamentos e as práticas dos sujeitos.

Heller (1983, p. 35) afirma: “Sabemos que a obra filosófica é tão individual quanto a obra de arte; nela se expressa a personalidade do seu criador, tanto mais quanto menos ele se propôs a isso”. Muito mais do que fornecer respostas, a filosofia é admiração e questionamento dos diversos fenômenos que ocorrem no mundo. Nessa perspectiva, entendemos a importância do filosofar como exercício da criticidade que culmina com a “criação conceitual” e que também aparece, nos três tetraedros, como segundo termo central na representação social dos licenciandos e como elemento periférico na metodologia dos quatro quadrantes.

Partindo do princípio de que “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano” (FLAMENT, 1994, apud SÁ, 1996, p.82), podemos destacar que a palavra “criação conceitual” que aparece nos três tetraedros das representações sociais dos licenciandos nos remete à história da filosofia, em que somos convidados a exercitar nossa capacidade de criar o novo, superando um mero descritivismo enciclopedista que ainda impera em muitas aulas na disciplina, Brasil afora.

Ou seja, a palavra “criação de conceitos”, que aparece nas representações sociais do licenciandos, nos permite inferir que, no cotidiano, é isto que os licenciandos estão buscando, mesmo que inconscientemente:

superar esse enciclopedismo. Nos faz refletir ainda que, mesmo a disciplina de filosofia, muitas vezes, não sendo compreendida e valorizada no “chão da sala de aula”, sofrendo tantos ataques de governos neoliberais, mesmo sendo tão desvalorizada em nosso país, tem se constituído no cotidiano dos licenciandos como uma nova forma de vida, conforme destaca Heller (1983).

Podemos destacar ainda, que, como parte do sistema periférico, a palavra “criação de conceitos”, tem um papel importante nas representações sociais dos licenciandos, pois, conforme destaca Flament (1994, apud SÁ, 1996, p.82), “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano”, ou seja, no dia a dia, o significado de filosofia para eles está relacionado à criação de conceitos. Além disso, o sistema periférico tem a função de proteger o sistema central, que, no presente estudo, está relacionado às palavras “reflexão”, “criticidade”, “questionamento” e “conhecimento”. Ou seja, não é apenas memorizar um conjunto de pensamentos filosóficos, mas incorporá-los à prática cotidiana.

Conforme destaca Flament (1994, apud Sá, 1996), se “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano”, podemos entender que as representações dos licenciandos reforçam a ideia da filosofia enquanto criação de conceitos. Isso reforça o indicativo da representação social que os licenciandos têm vivido no dia a dia e que também contribui para se pensar em uma filosofia prática, e não mera teoria, conforme destacam Deleuze e Guattari (2010).

Documentos oficiais corroboram essa representação, como as *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná*, ao apontar que os alunos, ao estudarem essa disciplina no ensino médio, devem ter condições de formular conceitos novos, partindo do estudo da história da filosofia. Estabelecem-se divergências do quanto dela deve ser ensinado para estudantes de qualquer nível. A história da filosofia é sempre bem-vinda e, quanto mais o estudante tiver conhecimentos filosóficos, mais condições ele terá de filosofar.

Podemos perceber aqui, que a formação que os licenciandos vêm vivenciando em seu cotidiano (representado pelo sistema periférico) influencia a construção das suas representações sociais. O que é condenável é um ensino meramente descritivista, como nos ensina Carrilho (1987), de que a aula deve ser considerada um laboratório conceitual, uma oficina de conceitos, superando um mero enciclopedismo de apresentação descritivista dos sistemas filosóficos.

Nesse sentido, Carrilho (1987) nos esclarece em relação a um questionamento sobre a ensinabilidade da filosofia:

[...] os problemas que surgem com o ensino da filosofia decorrem fundamentalmente daquilo que se pretende ensinar, isto é, *da própria natureza da filosofia*, do facto de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, ser aprendida *stricto sensu*, mas apenas poder propor, exercitar, a aprendizagem do filosofar. (CARRILHO, 1987, p. 45)

Por sua vez, os termos “reflexão” e “questionamento” aparecem no tetraedro 1; “conhecimento” e “questionamento” aparecem no tetraedro 2; e “conhecimento” e “reflexão” aparecem no terceiro tetraedro. Mendes (2017) defende que “[...] ser filósofo não significa identificar-se com a atividade do filósofo profissional especialista” (MENDES, 2017, p. 168). Nesse sentido, entendemos que ser filósofo é refletir, de forma a buscar conhecer o mundo e a cultura e se colocar em atitude de questionamento. É não aceitar como óbvio aquilo que está colocado. É uma atitude de questionamento.

Mendes (2017), a partir de Heller, contribui para defender que a filosofia não é apenas uma teoria, mas um posicionamento diante da vida, é um colocar-se em determinada posição de questionamento diante do cotidiano. Assim, a filosofia não é algo que não atinge a existência; atinge diretamente a vida e dá significado a ela. Nesse sentido, a palavra “questionamento”, que aparece nas representações sociais dos licenciandos, pode ser relacionada às “funções de justificatórias” apresentadas por Abric (1994, p. 18), na medida em que “elas permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos”.

Para Carrilho (2001), a filosofia é sempre um “conhecimento” que provoca o questionamento. O filósofo português apresenta a importância de um entendimento conceitual múltiplo da filosofia, que possibilita o diálogo com diversas correntes de pensamento, conversando entre si e procurando contribuir para as questões da própria definição de filosofia, envolvida de uma pluralidade. No nosso entender, essa é a riqueza da filosofia, porque permite a possibilidade de diversos posicionamentos teóricos, que, muitas vezes, são até opostos. No entanto, em uma sociedade democrática, é isso que permite que todos possam ter seus direitos respeitados e, ao mesmo tempo, cumprirem seus deveres, buscando o entendimento da importância do respeito mútuo diante das pluralidades.

Assim, a filosofia é uma espécie de conhecimento que, em vez de possibilitar o engessamento da verdade, propicia um entendimento de questionamento. A cada resposta, o conhecimento filosófico problematiza um novo questionamento. É importante pontuarmos que mesmo os discípulos no âmbito da filosofia divergiam de seus mestres, evidenciando que a filosofia é um exercício de questionamento constante. Talvez, por causa disso, tantos filósofos foram perseguidos, como nos apresenta Platão com relação a Sócrates, o qual foi condenado a tomar cicuta porque provocava a reflexão filosófica da juventude.

Os nossos dados empíricos também apresentam a relação entre conhecimento e reflexão. Podemos entender que a filosofia, ao problematizar o próprio sentido da vida, contribui para um posicionamento reflexivo diante do próprio indivíduo e diante do mundo que cerca aquele que se dispõe a filosofar. Kohan (2009) relaciona conhecimento com reflexão, demonstrando que, a exemplo de Sócrates, “[...] ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la” (p. 31).

Em se tratando das representações sociais de nossos sujeitos da pesquisa, observamos que é expressivo que considerem a filosofia como um conhecimento reflexivo e, talvez, esse seja o motivo pelo qual a filosofia sempre oscilou no currículo brasileiro com inserções e retiradas. A reflexão incomoda a muitos que não querem problematizar a existência, principalmente, algumas lideranças que não desejam que as novas gerações sejam reflexivas, mas, sim, que se conformem com aquilo que lhes é transmitido como sendo a única forma de vida. Nesse sentido, a palavra “reflexão”, que aparece nas representações dos licenciandos, pode ser relacionada às “funções de saber” apresentadas por Abric (1994), na medida em que refletir é permitir-se compreender e explicar a realidade.

Obiols (2002) destaca que se instala uma tensão constante entre filosofia (substantivo) e filosofar (verbo). Nessa perspectiva, entendemos que o filosofar, muito mais do que decorar conceitos, é uma atitude de buscar transformar a existência e dar sentido à própria vida. Por sua vez, Kohan (2009) apresenta a figura de Sócrates como emblemática do filosofar: a autenticidade e a atitude questionadora de Sócrates causavam incômodo em muitos, o que o levou à

condenação. Assim, entendemos que filosofar não é apenas teoria, mas uma atitude de vida, construída a partir das representações que se tem do filosofar.

5. Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre os resultados das representações sociais de licenciandos sobre o significado de “filosofia”. A pesquisa, de natureza quantiqualitativa, buscou interpretar as evocações dos diversos significados de “filosofia”. Da análise quantitativa, ressaltamos, nos resultados apresentados, que a representação social para o significado para a filosofia se ancora nas palavras “criticidade”, “questionamento”, “conhecimento” e “reflexão”, constituindo o núcleo central da representação e “criação de conceitos”, como elemento intermediário (periférico). Em seguida, foram analisados de forma qualitativa a partir do referencial que embasaram a pesquisa.

Dessa forma, nas representações sociais dos licenciandos, os significados da “criação de conceitos” como elemento periférico, nos permitem inferir que, no cotidiano, é essa representação que eles têm e vivem. Como anteriormente, essa concepção pode ter sido construída a partir da própria formação, estudos e de documentos oficiais que regulamentam a organização da disciplina. Assim, conceber essa representação de filosofia não é apenas memorizar um conjunto de pensamentos filosóficos, mas integrá-lo à prática cotidiana.

As palavras “criticidade”, “questionamento”, “conhecimento” e “reflexão”, que constituem o núcleo central, apontam para uma representação da filosofia como uma experiência filosófica, na medida em que esses resultados nos permitem inferir a importância de uma filosofia que se coloca em diálogo com a existência, bem contrário ao que vemos no ensino dessa disciplina em muitas escolas.

Sabemos que a criticidade não é algo exclusivo da filosofia; de modo especial, ela contribui para que seus interlocutores sejam críticos. A análise das representações sociais dos licenciandos a partir articulação do núcleo central e sistema periférico revela que a integração das suas experiências e histórias individuais evidenciam o ensino da filosofia como “criação de conceitos”. Com isso, protegem o núcleo central, que gera a significação da representação social e determina sua significação, conforme destaca Abric (1994; 2003).

Portanto, entendemos a importância de uma filosofia que seja questionadora da vida e propicie aos seus interlocutores um posicionamento crítico diante da sociedade e do próprio sentido da vida. Criar conceitos novos é pressuposto para contribuir para que a aula de filosofia seja um laboratório conceitual, conforme nos propõe Carrilho (1987). Nessa perspectiva, é possibilitado ao estudante de filosofia, seja no ensino médio, seja na licenciatura/bacharelado na disciplina, que ele tenha condições de vivenciar uma produção de conhecimentos reflexivos. Poderíamos dizer, a partir dos nossos dados empíricos, que, para nossos sujeitos da pesquisa, filosofia é reflexão, no sentido de provocar as pessoas a buscarem a ter uma autoconsciência de suas próprias atitudes e serem questionadoras diante daquilo que parece ser, para o senso comum, algo óbvio.

Cerletti (2009, p. 24) apresenta que, nesse exercício de reflexão, “[...] o perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas”. A filosofia rejeita todo totalitarismo que deseja impor uma cosmovisão única de entendimento das relações políticas e sociais. Assim, aquele que se dispõe a filosofar está constantemente a refletir sobre suas atitudes e sobre aquilo que se relaciona com sua existência. Nessa perspectiva, entendemos a importância de um ensino de filosofia que ultrapasse os limites do enciclopedismo, que acaba por se limitar a ser uma descrição da história da filosofia sem problematizá-la com o cotidiano de seus interlocutores.

As representações sociais dos licenciandos de filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná apontam, portanto, no sentido de uma filosofia problematizadora da vida, além de questionadora, e se distancia daquela que se limitaria ao descritivismo filosófico da história da filosofia. Assim, filosofia não consiste em se decorar sistemas filosóficos, mas numa atitude diante do mundo, num posicionamento no mundo, numa atitude filosófica.

As implicações para o ensino de filosofia se encaminham no sentido de se propor um ensino dessa disciplina como criação conceitual que supere o limitar-se à mera repetição de doutrinas filosóficas e se transforme em uma recepção completa da filosofia que une harmonicamente o pensar, o viver e o agir.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J.C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, e M.C. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora UCG, 2003. p.37-57.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARRILHO, Manuel Maria. **Filosofia**. Lisboa: Quimera, 2001.
- CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e transmissão da filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 31-62.
- FERREIRA, Adriano Charles. **Tema quente, cabeça fria: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2014.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HELLER, Agnes. **Filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia)
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Didática e metodologia do ensino de filosofia no ensino médio**. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Representações sociais de outras categorias sobre “ser professor”. *In*: EDUCERE, 11., Curitiba, 2013. Se sim, colocar: **Anais...** Curitiba: PUCPRESS, 2013. p.1184-12202
- MONACO, Gregory Lo *et al.* Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, [s.l], v. 4, n. 47, p.306-331, 2016.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí/RS: Unijuí, 2011.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. On social representation. *In*: FORGAS, J. P. (Ed.). **Social cognition**. London: European Association of Experimental Social Psychology; Academic Press, 1981. p. 181-209.

MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. Social representations and social explanations: from the “naïve” to the “amateur” scientist. *In*: HEWSTONE, M. (Ed.). **Attribution theory**. Oxford: Basil Blackwell, 1983. p. 98-125.

OBIOLS, Guillermo. **Filosofia**: uma introdução ao ensino. Ijuí: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Fátima de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. *In*: TAQUES, Maria da Graça Corrêa. **Psicologia social contemporânea**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 104-117.

PEREIRA, Ana Lúcia *et al.* HodgeRank as a quantitative tool in social representations theory. **Journal of Physics**, Conference Series, [*on-line*], v. 1391, p. 1-5, 2019.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito o estadual atual da teoria. *In*: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas de Psicologia**, n.3, p.19-33, 1996.

SÁ, Celso Pereira. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

VERGÈS, P. **Représentations sociales partagés, périphériques, indifférentes, d'une minorité**: méthodes d'approche. Aix en Provence: LAMES, Université de Provence - CNRS, 1994.

WAGNER, W. *et al.* Theory and method of social representations. **Asian Journal of Social Psychology**, [s.], v. 2, n. 1, p. 95-125, 1999.