

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELLEN MAIANNE SANTOS MELO RAMALHO

**A FILOSOFIA E O FILOSOFAR COMO INSTRUMENTOS PARA O SABER
PENSAR COM AUTONOMIA**

Maceió
2014

ELLEN MAIANNE SANTOS MELO RAMALHO

A FILOSOFIA E O FILOSOFAR COMO INSTRUMENTOS PARA O SABER
PENSAR COM AUTONOMIA

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós Graduação em
Educação Brasileira da Universidade
Federal de Alagoas, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestra em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias
Lima.

Maceió
2014

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

R165f Ramalho, Ellen Maianne Santos Melo.
A filosofia e o filosofar como instrumentos para o saber
pensar com autonomia / Ellen Maianne Santos Melo Ramalho
. - 2014.
128 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 123-126.
Apêndices: f. 127-128.

1. Filosofia. 2. Ensino filosófico. 3. Autonomia. I. Título.

CDU: 372.81.000.141



ELLEN MAIANNE SANTOS MELO RAMALHO

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 16 de abril de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Orientador)

Prof. Dr. Junot Cornélio de Matos (PPGFIL/UFPB)
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Rosimeire Reis da Silva (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho a todos e todas que militam por uma educação de qualidade e, que veem na filosofia, um importante meio para a formação dos jovens. Aqueles que, seja no exercício da docência ou ocupando cargos de gestão, defendem que a educação, ao invés de cumprir apenas o papel de transmitir conhecimentos, deva servir primordialmente, para fazer dos discentes autores críticos e criativos dos seus próprios conhecimentos, preparando-os para o exercício da autonomia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar vida e saúde.

À Universidade Federal de Alagoas pela oportunidade de cursar um Mestrado.

A meu orientador, Prof^o Dr. Walter Matias, pela paciência em me orientar.

Ao Prof^o. Dr. Junot Matos e a Prof^a Dr^a. Rosemeire Reis pelas pertinentes avaliações e dicas, a este trabalho.

Aos meus professores e professoras por colaborarem com a minha formação.

Às docentes, discentes e escolas pesquisadas pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Ao José Ismair, bolsista PIBIC.Jr/FAPEAL pelo acompanhamento e contribuição com a pesquisa.

À Prof^a Sandra Araújo pelas correções ortográficas e dicas.

A minha família, pela confiança.

A meu esposo Vagner Ramalho pelo apoio emocional e auxílio técnico.

Ao meu filho Alef (5 anos), por já ter maturidade para entender que precisava me concentrar.

Aos amigos e colegas, em especial a Adailton Freire e Maria Fabiana

“Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*.

RESUMO

Esta dissertação discute a questão do ensino da filosofia como disciplina curricular no ensino médio brasileiro, tendo como objetivo responder ao seguinte problema: *Como é possível um ensino de filosofia que possibilite o desenvolvimento do saber pensar com autonomia?* Para responder a esta questão utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica - tendo como referenciais teóricos principais John Dewey, (1959 e 2010), Matthew Lipman, (1992,1995 e 1990); Deleuze e Guattari (1992 e 2006) - e pesquisa de campo. Assim, apresentamos a discussão sobre a reinserção da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, questionando as suas contribuições à educação e identificamos qual ensino de filosofia poderia desenvolver a autonomia intelectual dos educandos. A principal contribuição que a filosofia tem a dar à educação é auxiliar no desenvolvimento da autonomia intelectual do educando. Entendemos que autonomia intelectual é a capacidade cognitiva que o discente pode desenvolver que o torna um agente crítico e criativo na construção do seu próprio conhecimento. É o ensino filosófico da filosofia, aquele que consegue trabalhar a filosofia através do filosofar, que consegue auxiliar os educandos no desenvolvimento de sua autonomia intelectual, por proporcionar o desenvolvimento de habilidades de pensamento que auxiliam na formação de sujeitos críticos e criativos.

Palavras-Chave: Filosofia; Ensino Filosófico; Autonomia.

ABSTRACT

His paper discusses the issue of the teaching of philosophy as a curriculum subject in the Brazilian high school, aiming to answer the following problem: How can a teaching of philosophy in enabling the development of the ability to think independently? To answer this question we used the methodology to bibliographic search - having as reference the main theorists John Dewey (1959 and 2010), Matthew Lipman, (1992.1995 and 1990), Deleuze and Guattari (1992 and 2006) - and field research. Thus we present a discussion on the reintegration of philosophy as a compulsory subject in high school curriculum, questioning their contributions to education and identify what teaching of philosophy could develop intellectual autonomy of learners. The main contribution that philosophy has to give education is to assist in the development of intellectual autonomy of the learner. We believe that intellectual autonomy is the cognitive ability of the student can develop which makes it a critical and creative agent in the construction of their own knowledge. It is the philosophical teaching of philosophy, one that can work through the philosophy through philosophizin, which can assist students in developing their intellectual autonomy, provide for the development of thinking skills that help in the formation of critical and creative subjects.

Keywords : Philosophy; Philosophical Education; Autonomy

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PRA QUE FILOSOFIA?	18
2.1	A inclusão da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio	19
2.2	Filosofia para a cidadania?	21
2.3	A verdadeira utilidade da filosofia no currículo escolar	29
3	A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	34
3.1	O que é filosofia	34
3.2	A filosofia como componente do ensino	44
4	FILOSOFIA E AUTONOMIA	53
5	UMA ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NA CIDADE DE ARAPIRACA	70
5.1	Levantamento de dados gerais	71
5.2	Segunda fase da pesquisa	78
5.3	Análise dos procedimentos de pesquisa utilizados na escola A	80
5.3.1	Análise da entrevista com a professora	80
5.3.2	Análise das aulas	87
5.3.3	Análise dos testes dos discentes da escola A	94
5.4	Análise dos procedimentos de pesquisa utilizados na escola B	99
5.4.1	Análise da entrevista com a professora	99
5.4.2	Análise das aulas	103
5.4.3	Análise dos testes dos discentes da escola B	109
5.5	Comparações entre os resultados da escola A e da escola B	114
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	127

1 INTRODUÇÃO

Em nosso país, o ensino da filosofia, enquanto um componente curricular, passa por um momento de construção de sua identidade, sendo objeto de intenso debate na comunidade filosófica nacional. Apenas recentemente a lei 11.684 de junho de 2008, institui o retorno¹ da filosofia enquanto disciplina, no currículo do ensino médio. Isto significa que, desde o ano de 2010, concluído o período de implantação e adequação dos sistemas de ensino à referida lei, a disciplina de filosofia deveria estar presente em todas as escolas de ensino médio do nosso país.

Estes primeiros anos de consolidação do ensino de filosofia merecem um cuidado muito especial por parte de todos os atores envolvidos, pois trata-se de um momento propício para se pensar a didática da filosofia e suas metodologias de implementação, e ainda se discutir quais seriam as principais contribuições da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio.

Assim, é premente a discussão do “o que” e “como” ensinar filosofia, dado que se trata de uma área de saber vasto e complexo e que, por não ser resultado de ideias consensuais sobre os diversos temas que aborda e por não possuir uma pragmaticidade indiscutível, é uma disciplina difícil de ser trabalhada. Diante disso, os professores de filosofia têm a responsabilidade para qualificar e estruturar o ensino dessa disciplina, que atenda da forma mais adequada às necessidades de formação dos jovens em nossa sociedade contemporânea.

A filosofia, enquanto disciplina curricular no ensino médio vem contribuir de forma significativa na formação dos nossos jovens. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCN's, (2006) preconizam o papel formador da filosofia: “A filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o que porventura afetado pela volatilidade das informações” (OCN, 2006, p. 16). Esse papel formador da filosofia abrange diversas perspectivas de possíveis contribuições da filosofia à formação dos jovens, tais como: auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico, incentivar a reflexão e ajudar a desenvolver habilidades argumentativas para defesa e criação de ideias.

O ensino de filosofia deve despertar a autonomia,

¹Falamos de retorno porque a filosofia enquanto disciplina escolar fazia parte do currículo escolar. Mas, no período da ditadura militar, a Lei N. 5.692/71 a retirou do currículo do ensino médio.

A filosofia é, assim, indispensável para promover a autonomia individual e social, pois põe o indivíduo em contacto com tudo aquilo que mais lhe interessa, obrigando-o a criticar, a rever aquilo que tem por certo, a fundamentar opiniões, a criticar teorias e argumentos, na assunção de uma atitude responsável e livre. Desta forma, ajuda-o a tomar consciência de que os factos, por terem um grau incontestável de evidência, não se discutem, mas as teorias, as opiniões, as ideias, devem ser sistematicamente sujeitas ao crivo da crítica e da contra-análise. Só pelo uso de uma razão esclarecida podemos evitar os autoritarismos e a opressão física e mental de que os povos, num lado ou noutro, são vítimas ao longo dos séculos” (MANSO e MARTINS, 2011, p. 498).

E, por considerar os benefícios que a filosofia pode trazer ao desenvolvimento intelectual dos discentes, quando ela incentiva a construção da autonomia intelectual, entendemos ser o tema desta dissertação, de crucial importância para a discussão sobre o ensino de filosofia, pois esta discussão pode nos auxiliar a compreender este importante papel da filosofia, esclarecendo a relação entre filosofia e autonomia.

Para tanto, nos propusemos a responder o seguinte problema: *Como é possível um ensino de filosofia que possibilite o desenvolvimento do saber pensar com autonomia?* É esse o problema central que guiará as investigações a respeito do tema proposto: A filosofia e o filosofar como instrumentos para o saber pensar com autonomia. Este problema se clareará a partir de três dimensões: Como se caracteriza o ensino de filosofia para que consiga auxiliar no desenvolvimento da autonomia? Que habilidades caracterizam autonomia intelectual; Como se desenvolve autonomia a partir da filosofia?

Para desenvolver o trabalho partimos das hipóteses abaixo.

Somente um ensino filosófico da filosofia pode ser capaz de desenvolver nos discentes habilidades de pensamento que os façam desenvolver autonomia intelectual. Distinguimos o ensino filosófico do pseudofilosófico, devido ao fato deste último apenas trabalhar a filosofia em sala de aula, por meio do ensino da história da filosofia, transmitindo conhecimentos prontos e indubitáveis. Existem práticas didáticas com o ensino de filosofia que, pensando estar fazendo um ensino de filosofia, apenas transmitem conteúdos históricos. Já o ensino filosófico, prima por estimular o filosofar sobre problemas filosóficos, estimulando a crítica e a criação de conceitos.

Partimos do pressuposto de que só há ensino filosófico, filosofando a partir da filosofia. Isso quer dizer que o ensino filosófico deve possibilitar o filosofar utilizando para tanto, a filosofia. O ensino filosófico é aquele em que há uma ligação propícia entre matéria e forma, ou seja, entre conteúdo e método. Assim, para o desenvolvimento de um ensino filosófico, a filosofia (matéria/contéudo) e o filosofar (forma/método) devem andar juntos. O conteúdo (filosofia) e metodologia (filosofar) são inseparáveis. Deve-se partir de problemas filosóficos para se estimular o filosofar, que compreende problematização (crítica) e criação filosófica.

Entendemos que autonomia intelectual é a capacidade cognitiva que o discente pode desenvolver, que o torna um agente crítico e criativo na construção do seu próprio conhecimento. O discente ter autonomia, significa que ele aprendeu a pensar por si próprio, fazendo seus próprios julgamentos e intervindo ativamente na construção dos seus conhecimentos. Essa ideia de autonomia está fundamentada na teoria de Lipman (1995) que defende que a educação deve ter como foco principal o desenvolvimento do saber pensar.

Para que filosofia em sala de aula, auxilie no desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes, ela deve conseguir desenvolver habilidades de pensamento que levem os jovens a amadurecer a sua autonomia intelectual, tais como: capacidade de investigação, de argumentação, de criação de conceitos e de criação ou tradução.

Se desenvolve a autonomia a partir da filosofia, quando se realiza um ensino filosófico- aquele que prima pelo desenvolvimento das habilidades de crítica e de criação.

O objetivo geral desta dissertação é compreender: Como é possível um ensino filosófico que possibilite o saber pensar com autonomia. Decorrente desse objetivo geral, pretendemos: Identificar como se caracteriza um ensino filosófico; Esclarecer que habilidades de pensamento identificam que o discente desenvolveu autonomia intelectual; Apresentar as relações entre ensino filosófico e desenvolvimento da autonomia intelectual.

Tentaremos corresponder a estes objetivos e responder ao problema de pesquisa proposto, a partir de uma pesquisa bibliográfica e da realização de uma pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica analisará obras contemporâneas sobre o ensino de filosofia, tais como: *Metodologia do ensino de filosofia* (GALLO, 2012); *Filosofia:*

fundamentos e métodos (LORIERI, 2002) e *O ensino de filosofia como problema filosófico* (CERLETTI, 2009). Analisará também a legislação brasileira que tratar sobre o ensino de filosofia: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia (1999 e 2002)- os PCN's e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006) - OCN's. Este material será importante para entendermos em que contexto político educacional está inserida atualmente a questão do ensino de filosofia. A pesquisa bibliográfica analisará ainda, obras dos referenciais teóricos principais: John Dewey, em *Democracia e Educação* (1959 e 2007) e *Experiência e Educação* (2010); Matthew Lipman, em *La filosofia en la aula* (1992); *O pensar na educação* (1995) e *A filosofia vai à escola* (1990); Deleuze e Guattari em *O que é a Filosofia?* (1992) e *Diferença e Repetição* (2006).

As contribuições do filósofo norte-americano John Dewey serão cruciais para desenvolver o problema de pesquisa desta dissertação, pois ele propõe um método de ensino que, trabalhando com a problematização, parta da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. De acordo com a lógica de Dewey, que é a ciência da inteligência ou do pensamento, o conhecimento, antes de ser um conteúdo imutável é um resultado de um processo investigativo, iniciado quando a experiência se depara com um problema.

Para Dewey (1959) a educação, antes de servir como recapituladora dos conhecimentos acumulados pela humanidade, deve ser propulsora de um conhecimento autônomo, advindo do próprio indivíduo, no desenvolvimento de sua inteligência.

O educar com atividades problematizadoras supõe que é o próprio educando, através da sua participação ativa, quem constrói conhecimento. A problematização tem o fim de despertar o pensamento para a solução dos obstáculos e tentativa de resolução da questão. A educação, para Dewey, deve desenvolver o pensar. Tudo o que a escola pode ou precisa fazer pelos alunos no que visa à sua mente ou *espírito* (isto é, salvo certas habilidades musculares especializadas) é desenvolver a sua capacidade de pensar. (DEWEY, 1959, p. 167).

O saber pensar dá ao homem autonomia no seu agir, pois ele fica livre da direção autoritária de outros. Desenvolver a capacidade de pensar com autonomia

significa estimular a contínua formulação de conhecimentos. Isso quer dizer que pensar, de acordo com Dewey, além de uma habilidade, é um método.

Os autores Deleuze e Guattari vêm contribuir proficuamente com esta pesquisa, quando defendem em *O que é a Filosofia?* (1992), que o que dá propriedade à filosofia é a capacidade de formação de conceitos. Tal pensamento vem fornecer alicerces para fundamentar a nossa ideia de que o trabalho com a filosofia, a partir de uma metodologia problematizadora é o que confere ao ensino de filosofia as ferramentas necessárias para torna-lo filosófico, pois possibilita o exercício da autonomia intelectual dos discentes, quando estimula a criação e a tradução de conceitos.

O filósofo Matthew Lipman (1990 e 1995) nos fornecerá subsídio teórico para esclarecermos a questão do desenvolvimento da autonomia intelectual, pois ele apresentará os parâmetros para compreendermos se os discentes conseguem “pensar por si mesmos”. A partir da apresentação das habilidades cognitivas que configuram o pensar bem, poderemos analisar a autonomia intelectual dos discentes pesquisados e ainda poderemos responder como é possível um ensino de filosofia que possibilite o desenvolvimento do saber pensar com autonomia, pois estaremos guiados pelos parâmetros de Lipman para identificar a presença da autonomia intelectual. Para Lipman, (1995) ter autonomia significa “pensar por si mesmo”. E, para tanto, precisamos desenvolver as habilidades de *investigação, criação de conceitos, argumentação e tradução*.

A pesquisa de campo² se deu na cidade de Arapiraca³ – Alagoas e se deu através de três fases. Na primeira fase, cuidamos de aplicar um questionário à coordenadora da 5ª CRE- Coordenadoria Regional de Educação, para levantarmos dados gerais sobre a presença da filosofia como disciplina nos currículos do ensino médio, tais como: nomes das escolas que ofertam o ensino da filosofia e endereços das mesmas. No segundo momento, visitamos dezenove escolas no município de Arapiraca e realizamos entrevistas com os docentes de filosofia e com os coordenadores pedagógicos dessas instituições. E na última fase escolhemos duas escolas para aprofundarmos a pesquisa, utilizando outros instrumentos de

² Esta pesquisa de campo aproveitou alguns dados levantados a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa: “O Professor como verdadeiro estrategista: uma análise da atividade docente no ensino de filosofia na cidade de Arapiraca” na modalidade PIBIC Jr./FAPEAL.

³ O motivo da escolha da cidade se deu por conta de ser Arapiraca a cidade em que resido atualmente.

investigação, como: entrevistas, análise de aulas de filosofia e teste escrito com os discentes.

Para a escolha destas duas escolas, consideramos, primeiramente, a disponibilidade dos coordenadores pedagógicos e dos professores de filosofia, para colaborar com a pesquisa. Também, decidimos que seria interessante escolher uma escola de ensino público e uma escola de ensino privado, para podermos comparar se o tipo de ensino (público ou privado) interfere na qualidade de uma educação filosófica. E, por fim, o último critério que consideramos para a escolha das escolas foi a formação acadêmica dos professores de filosofia. A ideia era podermos averiguar se a formação do docente em filosofia influenciaria no desenvolvimento de um ensino filosófico. Assim, escolhemos uma escola em que o professor fosse graduado em filosofia e outra em que o professor de filosofia fosse graduado em outra área.

Dessa forma, procedemos com uma outra entrevista, às duas docentes escolhidas (ver apêndice B), contendo perguntas mais específicas sobre o ensino de filosofia. Depois, observamos duas aulas de cada professora. E, por último, realizamos um teste escrito com cinco discentes de cada turma. O teste continha um problema filosófico e pedia que eles desenvolvessem a resposta ao problema proposto, a partir de suas próprias ideias. Os estudantes foram escolhidos pelas professoras, pois de acordo com elas, tratavam-se dos mais inteligentes.

Através da utilização desses instrumentos de pesquisa descritos acima, em cada uma das fases da pesquisa de campo podemos saber como decorria o ensino de filosofia naquelas turmas e se este contribuía para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes.

Embora, a temática do ensino de filosofia, ultimamente, tenha sido alvo de discussão e produções filosóficas, a tentativa de relacionar o ensino de filosofia com o desenvolvimento da autonomia intelectual é uma temática ainda inexplorada.

Realizamos uma pesquisa na página da Capes, na internet⁴, a fim de analisar se existem pesquisas com temática similar a esta que nos propusemos a desenvolver. A página da Capes que mostra o banco de teses e dissertações apresentadas nos programas brasileiros de pós-graduação não está funcionando. Mas procuramos na plataforma de periódicos da Capes, trabalhos que tratassem da

⁴ <http://www1.capes.gov.br/bdteses/default.asp>

mesma temática desenvolvida nesta dissertação. Assim, colocando na busca as palavras *ensino de filosofia*, foram encontrados 1067 resultados. Destes, analisamos os resumos dos 130 primeiros resultados que apareceram. Embora todos falassem sobre o ensino de filosofia, nenhum deles relacionava o ensino dessa disciplina à ideia de autonomia.

Depois, buscando um outro meio de pesquisar, inserimos os termos *filosofia e autonomia* no *link* busca (geral) no portal de periódicos da Capes. Apareceram 4.068 resultados. Analisamos os resumos dos 160 primeiros resultados encontrados. Destes, apenas na primeira página, que mostra os dez primeiros resultados, encontramos títulos de trabalhos que eram compostos pelas palavras filosofia e autonomia. E, mesmo assim, não eram os dez primeiros resultados compostos por estas duas palavras, mas, apenas quatro deles. Estes quatro, tinham os seguintes títulos: Didática da Filosofia: Educação para a autonomia da formação do Pensamento moral das Crianças; Ensino da filosofia e promoção da autonomia; Um caminho para a autonomia: Filosofia para crianças em alunos com NEE; Pessoa e autonomia na filosofia do direito de Hegel. Apenas os três primeiros trabalhos tratam do ensino de filosofia. Os dois primeiros são artigos publicados em atas de congressos em Portugal sobre a temática do ensino de filosofia. Somente o terceiro resultado da busca trata-se de uma dissertação de mestrado cujo tema é discutir a filosofia como um caminho para a autonomia, apresentando os resultados de uma pesquisa de campo sobre o ensino de filosofia para crianças. No entanto, a autora se propõe a investigar o ensino de filosofia para a construção da autonomia de alunos com necessidades educativas especiais. Esse tratamento da questão da autonomia difere muito do tratamento que nos propusemos a dar.

Vale ressaltar ainda que os dois primeiros títulos, de trabalhos, apresentados na pesquisa acima, não se referem a trabalhos desenvolvidos no Brasil, mas sim àqueles desenvolvidos em Portugal.

Os demais resumos analisados (150) não tinham como foco principal tratar da relação entre filosofia e autonomia e não tinham em seus títulos essas duas palavras. As palavras filosofia e autonomia apenas apareciam nos textos dos resumos, mas uma não implicava necessariamente na outra.

Assim, como afirma o professor Junot Matos⁵, tratando desta dissertação que realizamos, “A pesquisa é bem original na sua concepção e realização.”

Com a pesquisa bibliográfica e com os dados colhidos com a pesquisa de campo podemos produzir esta dissertação em busca do esclarecimento do problema de pesquisa que propomos: *Como é possível um ensino de filosofia que possibilite o desenvolvimento do saber pensar com autonomia?*

A redação deste trabalho de dissertação está disposto em cinco seções, sendo que a primeira é a Introdução.⁶

A seção 2: *Pra que filosofia?* Se propõe a discutir os motivos da inserção da filosofia enquanto disciplina obrigatória no contexto da educação brasileira contemporânea, fazendo uma breve alusão às legislações que discorrem a respeito do ensino da filosofia nos currículos escolares e tentando identificar qual seria a verdadeira contribuição da filosofia dentro do currículo escolar.

A seção 3: *A filosofia e a educação filosófica* visa mostrar o que entendemos enquanto filosofia e trata desta enquanto disciplina escolar, tentando identificar o que é filosofia e, que ensino de filosofia é imprescindível para o desenvolvimento do saber pensar com autonomia. Assim, caberá a esta seção, identificar o que é um ensino filosófico e mostrar que um ensino filosófico se efetiva quando há a união entre a filosofia e o filosofar.

Na seção 4: *Filosofia e autonomia?* Pretendemos balizar o conceito de autonomia, relacionando-o com o ensino filosófico e fundamentando a ideia de autonomia, através do parâmetro teórico desenvolvido por Lipman, na construção de uma educação para o pensar. Assim, apresentamos as habilidades de pensamento que, de acordo com Lipman, caracterizam o saber pensar com autonomia. Também caberá a esta seção apresentar algumas ideias de como se trabalhar a filosofia como disciplina no contexto escolar, a fim de que seja desenvolvida a autonomia intelectual do discente.

A quinta e última seção: *Uma análise do ensino de filosofia na cidade de Arapiraca*, apresenta os resultados da pesquisa de campo, que teve como objetivo analisar se o ensino de filosofia desenvolvido nas escolas pesquisadas poderia desenvolver o saber pensar com autonomia.

⁵ Parecer da banca de qualificação na dissertação, em novembro de 2013.

⁶ Essa forma de disposição da ordem do texto, obedece às Normas da UFAL.

2 PRA QUE FILOSOFIA?

O ensino de filosofia é o tema central desta pesquisa que é norteadada pela seguinte problemática: Como é possível um ensino de filosofia que possibilite o desenvolvimento do saber pensar com autonomia?

A inclusão da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio, em todas as instituições educativas do nosso país representa um marco importante para o tratamento desta questão, pois essa inclusão é um fator determinante para pensarmos sobre o ensino de filosofia.

A filosofia está passando por um momento de consolidação de sua identidade, sendo objeto de intenso debate ⁷na comunidade filosófica nacional.

Nos últimos anos, principalmente no Estado do Paraná, pode ser observada uma série de ações políticas, acadêmicas e pedagógicas que buscam criar um lugar para a Filosofia no currículo do Ensino Médio. Essas e outras iniciativas surgem e tomam corpo a partir de discussões, ciclos, debates, colóquios e mesas-redondas organizados por instituições de ensino superior e profissionais engajados, interessados e preocupados com o futuro do ensino de Filosofia. (...) Ainda hoje os textos das diretrizes curriculares para o ensino de Filosofia se encontram em amplo processo de discussão (HORN, 2009, p. 37).

⁷ Como momentos de debates sobre o ensino de filosofia, com vistas a sua consolidação, ressaltamos a importância da realização do 1º e 2º Congresso brasileiro de professores de filosofia. O primeiro, ocorreu no ano 2000, promovido pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Ele tratou da temática da didática de filosofia e serviu para apresentar e discutir pesquisas de brasileiros e estrangeiros sobre o tema. “O Congresso deu início ao surgimento de vários Fóruns Regionais de Ensino de Filosofia” e representou um momento de articulação e partilha, congregando pesquisadores e docentes dos vários Programas de Pós-graduação, docentes de Cursos de Graduação e de Ensino Médio, do Brasil, da França e de outros países”. O 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, ocorreu nos dias 12, 13 e 14 de dezembro de 2012, na cidade do Recife/PE, no campus da UFPE e foi organizado pelo GT, “Filosofar e Ensinar a Filosofar”, da ANPOF, a PPG em Filosofia (CEFCH) e o Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (CE), da Universidade Federal de Pernambuco, sendo um importante esse “espaço de mobilização e articulação de professores e professoras que atuam com esse componente curricular nos diferentes Estados brasileiros. (...) para a promoção de um grande mutirão nacional em prol da Filosofia da Educação e do Ensino de Filosofia.”(site cbpfil, como citar?). Além destes congressos são marcos importantes para a história do ensino de filosofia em nosso país, a criação do GT, “Filosofar e Ensinar a Filosofar”, no âmbito da ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) em 2006 e, a inclusão da disciplina de filosofia no PNLD, no Plano Nacional de Livro Didático. Estes fatores acenderam o debate em torno do “o que” e do “como” ensinar filosofia. Vale ainda ressaltar que as produções de livros, artigos, dissertações e teses sobre a temática do ensino de filosofia, também cresceu muito na última década e são frutos de uma maior atenção dispendida para o tema do ensino de filosofia.

Estes primeiros anos em que o ensino de filosofia enquanto disciplina curricular volta ao currículo do ensino médio como uma disciplina obrigatória, necessita de uma atenção especial por parte de todos os atores envolvidos, pois são estes anos iniciais que tratarão de configurar o papel da filosofia no ensino médio, estruturando um perfil geral de trabalho que lhe dê identidade e consiga responder aos desafios que lhe são inerentes. Assim, vivemos um momento propício que nos dá a responsabilidade para qualificar e estruturar o ensino de filosofia, da forma mais adequada às necessidades de formação dos jovens em nossa sociedade contemporânea.

Pensar o ensino da filosofia é importante, pois ela tem grande contribuição a dar à educação como uma disciplina que proporciona um espaço em que se questiona o aprender, o fazer e o ser do indivíduo, dando ênfase à construção de um pensamento autônomo.

O que nos interessa nesta seção é discutir os motivos da inserção da filosofia enquanto disciplina obrigatória no contexto da educação brasileira contemporânea, fazendo uma breve alusão às legislações que discorrem a respeito do ensino da filosofia nos currículos escolares e tentando identificar qual seria a verdadeira contribuição da mesma dentro do currículo escolar.

2.1 A inclusão da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio

Em nosso país, depois que a filosofia foi abolida do currículo escolar em 1971, apenas recentemente, o ensino da filosofia enquanto um componente curricular voltou a ser uma exigência legal. O parecer CNE/CEB nº 38/2006 ensejou que o ensino de filosofia e sociologia no ensino médio era imprescindível e que deveria tornar-se obrigatório.

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como dos pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos (Parecer CEB/CNE nº38/2006).

Esse parecer resultou na promulgação da Resolução nº 4 de 16 de agosto de 2006, que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Estas versam que versam

que a partir de agosto de 2006, as escolas com uma organização curricular sob a forma de disciplinas deveriam incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas. As demais escolas com organização flexível, não estruturada por disciplinas, deveriam “assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (p. 1).

Mas apenas em 2008 é promulgada a lei 11.684 na qual a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia é instituída em todos os anos do ensino médio.

Atualmente o movimento em torno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia conquistou uma importante vitória. Em 2/6/2008 foi sancionada a lei que altera a LDB no artigo 36, tornando a Filosofia (e também a Sociologia) uma disciplina obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Médio brasileiras. Fruto de um intenso debate, e de uma igualmente intensa mobilização dos profissionais envolvidos no ensino de Filosofia (HORN, 2009, p. 37).

É importante ressaltar que houve mobilizações dos atores envolvidos com o ensino de filosofia para que ela fosse incluída enquanto disciplina curricular obrigatória. Desde os anos 80, quando se deu a abertura política do Estado brasileiro, começou-se a discutir o retorno da filosofia aos currículos, mas foram necessárias mais de duas décadas para a consolidação desta realidade. Geraldo Horn ressalta em seu livro *Ensinar Filosofia* (2009) que as intensas mobilizações e debates em defesa do retorno da filosofia aos currículos escolares produziram cartas, moções e manifestos que, de acordo com ele, contribuíram para a promulgação da lei 11.684 que legisla sobre a inclusão obrigatória da filosofia nos currículos. Ele cita como documentos históricos antecessores da referida lei: *Carta de Gramado* (1988), a *Declaração de Paris para a Filosofia* (1995), *Moção em Defesa da Filosofia no Segundo Grau* (1996), *Manifesto em Defesa da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio* (2001), *Ata da Audiência Pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio* (2003), *Carta de São Leopoldo* (2004), a *Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia* (2007), entre outros.

A lei da inclusão do ensino de filosofia, altera o artigo 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos

currículos do ensino médio. Assim, a LDB passa a ter a seguinte redação em seu inciso IV do artigo 36: “serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” (2011, p. 23)

Após a promulgação da lei 11.684 de junho de 2008, que altera a LDB e torna obrigatório o ensino da filosofia em todas as séries do ensino médio, ainda foram necessárias outras consultas ao Conselho Nacional de Educação, uma vez que sugeriram inúmeros questionamentos quanto a esta implementação, no que concerne à forma desta inclusão e o prazo para o atendimento à lei.

Desta forma, foi necessária a formulação de outro parecer do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CEB nº 22/2008 que resultou em um projeto de resolução que preconizavam que independente da forma de organização curricular da escola, seja em forma de disciplinas ou aqueles constituídos com arquitetura flexível, baseados em um tratamento interdisciplinar, a filosofia deve está presente em todos os anos do ensino médio, sendo garantida a esta área do saber, que seja dado mesmo valor e tratamento a estas disciplinas do que é dado aos outros componentes do currículo. E, ainda, que sejam garantidas aulas suficientes para o desenvolvimento adequado dos estudos e atividades deste componente curricular.

Quanto ao prazo para implementação desta nova configuração, isto é, a quantidade de tempo suficiente para inclusão deste componente curricular em todas as séries do ensino médio, o Parecer CNE/CEB nº 22/2008 dispõem que o prazo para a adequação dos sistemas de ensino à referida lei seria até 2012. Isto significa que no ano de 2012, a filosofia e a sociologia já deveriam estar presentes como componente curricular obrigatório nos quatro anos do ensino médio, tendo iniciado a sua inclusão no primeiro ano do ensino médio em 2009, no segundo ano em 2010 e no terceiro ano em 2011.

2.2 Filosofia para a cidadania?

Mesmo antes da promulgação da lei que altera a LDB e torna obrigatório o ensino de filosofia, a LDB já preconizava a necessidade da filosofia reconhecendo algumas contribuições que esta área do saber poderia fornecer à educação. No artigo 35, onde são expostas as finalidades do ensino médio, o inciso III dispõe como uma das finalidades do ensino médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e

do pensamento crítico” (2011, p.23). Sabemos que estas temáticas são concernentes à área da filosofia. A ética é um ramo da filosofia e a crítica é base da criação filosófica. E o desenvolvimento da autonomia intelectual é o resultado de uma educação humanística que considera o indivíduo como participante ativo no processo de aprendizagem, considerando seu desejo de aprender e suas aspirações.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCN's, (2006) a filosofia no contexto do ensino médio vem atender a uma demanda atual advinda graças às preocupações de teor filosóficas que têm se desencadeado em nossa sociedade contemporânea, como questões éticas e questões que envolvem a técnica e tecnologia. Ainda de acordo com as OCN's, “A filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o que porventura afetado pela volatilidade das informações.” (OCN, 2006, p. 16)

A filosofia apresenta-se como uma disciplina complexa que dentro do currículo, traz significativas contribuições no contexto educacional.

Numa época de reformas educacionais e desafios sociais, éticos, políticos e tecnológicos tão amplos, a Filosofia, esta antiga disciplina da tradição ocidental, tem dado mostras de ser capaz de interagir com as questões que o currículo e a vivência de sala de aula nos apresentam atualmente (WUENSCH, 1999, p. 11).

O que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia (1999 e 2002).- PCN's e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006) - OCN's é que a filosofia tem o papel de auxiliar no desenvolvimento do exercício da cidadania. Mas, dar à filosofia esta função atribuída à filosofia um caráter puramente instrumental. Ou seja, a filosofia deve constar nos currículos do ensino médio como disciplina obrigatória para cumprir uma função específica: despertar a cidadania.

Quanto a esta instrumentalidade,“ seria criticável tentar justificar a filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania” (OCN's, 2006, p.25), pois nos cabe perguntar: o que é cidadania para que possamos exercitá-la. E, neste sentido, como formar para a cidadania?

As OCN's preconizam que o conceito de cidadania é vago e indeterminado no contexto do papel do ensino de filosofia na legislação: “devemos convir que a noção de “cidadania” não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito

unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido.” (OCN’s, 2006, p.24)

Tratando deste papel do ensino de filosofia no contexto do ensino médio, levando em consideração o exercício da cidadania, a LDB, no artigo 27 no capítulo que trata das disposições gerais da educação básica diz que os conteúdos curriculares da educação básica deverão difundir os valores fundamentais de interesse social, direitos e deveres dos cidadãos e respeito ao bem comum e a ordem democrática.

A seção II *Do Ensino Fundamental*, desta mesma Lei, diz que a formação básica do cidadão deverá se dá mediante o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca.

Mas, será que a filosofia consegue corresponder às expectativas formuladas pela legislação que defende o ensino de filosofia como disciplina obrigatória?

Se a considerarmos desde a sua potencialidade desnaturalizadora ou crítica, a inserção da filosofia na educação institucionalizada poderia supor alguns conflitos. Se se associa a filosofia com a difusão daquele tipo de práticas, isto é, com o que *há que* ou se *deve* transmitir, ou com a fundamentação do que se *deve fazer*, então ela será convertida em um meio. Ela é então transformada em um mero instrumento (...) de justificação e mediação entre certos objetivos socioculturais e políticos (CERLETTI, 2009, p.70).

A filosofia não pode ser utilizada como simples promotora ou justificadora dos valores, crenças e ideologias porque isto seria furtar-se do caráter potencialmente filosófico da filosofia, que tem como fundamento uma atitude de crítica e reflexão, para transformá-la em um simples meio para fins predeterminados pela máquina estatal, que tende garantir a manutenção do *status quo*.

Os relatores da OCN’s (profissionais ligados ao ensino de filosofia) mesmo sendo solicitados a formularem ‘regras gerais’ para o ensino de filosofia no Brasil, não deixam de fazer uma crítica implícita às pretensões do estado com o ensino de filosofia.

Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia, nesse conjunto, oferecer um tipo de formação que tenha por pressuposto, por exemplo, inculcar nos jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância (p. 26).

Não seria propício à filosofia, o papel de instrumento para garantir a inculcação de valores, pois não se pode dar à filosofia um caráter de instrumento de

salvação, a partir de uma doutrinação dos valores e princípios a serem seguidos pelos cidadãos.

Não podemos desconsiderar que, embora seja incontestável que as mobilizações contribuíram para a volta da filosofia aos currículos, seria ingenuidade pensar que apenas estas mobilizações foram capazes de garantir o retorno da filosofia. Foi necessária vontade política, para que fosse aprovada a legislação que inseriu a filosofia como disciplina, nos currículos. Defendemos que esta vontade política só efetivou a inclusão da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio, quando percebeu-se que a filosofia poderia ser útil para atender a demanda do Estado, de formar para a cidadania.

Como afirma Cerletti (2009, p. 72), “As instituições educativas não são lugares neutros. (...) Tampouco os saberes que circulam por elas são ingênuos. Os conhecimentos que chegam a institucionalizar-se e a radicar-se nos programas oficiais costumam (...) produzir permanentemente efeitos de dominação e homogeneização”. A filosofia presente nos currículos, de acordo com Cerletti (2009, p. 73), possui uma “função institucional” . Ela precisou de decisões políticas e “o Estado procurou mantê-la entre seus elementos constitutivos, em especial, como instrumento para a criação da ‘consciência’cívica’ ”, ou cidadania. “E isso não é um dado menor. Constitui a decisão política de enlaçar filosofia, educação e Estado com um sentido utilitário de acordo com a tônica dos tempos de reformas neoliberais.” (*Idem*, p. 71).

De acordo com as OCN’s para o ensino de filosofia, “a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36).” (OCN, p.26)

Mas, para que tornar obrigatório o ensino de filosofia e a que interesses ele deve corresponder?

Será necessário analisar algumas legislações que versam sobre este fim, para encontrarmos algumas indicações a esta resposta.

Nos PCN’s de Filosofia, na tentativa de delimitar em que sentido os conhecimentos em filosofia são necessários ao exercício da cidadania os relatores os articulam com as concepções de valores norteados na resolução CNE/CEB nº3/98 e apresentados na LDB, a saber: os valores de solidariedade, tolerância, princípios éticos de respeito ao bem comum e a ordem democrática.

Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que queremos (...) eles projetam um *ethos* que, embora se refira a totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões: estética, ética e política (PCN, 2002, p 48.).

Torna-se curioso notar que a proposta da inserção da filosofia nos currículos escolares como disciplina obrigatória, se concretiza, pois ela começa a ser considerada por sua utilidade, se encaixando nas expectativas ideológicas formuladas pela legislação. Assim, respondemos a questão: para que tornar obrigatório o ensino de filosofia. Mas, em que sentido a filosofia passaria a ser útil no contexto da nossa educação contemporânea?

Acontece que um ensino de filosofia para a cidadania é formulado no contexto de um discurso ideológico presente nas reformas educacionais dos anos 90, tendo como pano de fundo o atendimento de algumas 'orientações' do Banco Mundial. Assim, esta reforma educacional tem como foco três princípios ideológicos básicos. Os valores estéticos, políticos e éticos - temas trabalhados pela filosofia.

Estes valores estão presentes em vários documentos que legislam sobre a reestruturação do ensino brasileiro a partir da década de 90, como por exemplo: a Resolução CNE/CEB nº3/98 que tratara sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 3º; as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006); O Parecer CNE/CEB nº 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Nível Técnico; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Filosofia (1999 e 2002). Acredito que em uma investigação mais abrangente encontremos estes princípios norteadores em outros documentos legais da reforma educacional dos anos 90.

Estes princípios estéticos, políticos e éticos são desenvolvidos nestas legislações sobre o conceito de: Estética da sensibilidade, Política da igualdade e Ética da identidade. Todas as vezes que estes conceitos aparecem têm sentidos similares.

Na estética da sensibilidade tem uma expressão subjetiva e visa desenvolver no educando a sensibilidade e o gosto pelo fazer bem feito, estimular a abertura para a criatividade e invenção, tendo respeito pela diversidade. "A estética da sensibilidade está, portanto, diretamente relacionada com os conceitos de qualidade

e respeito ao cliente” (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p. 19.) Assim é enfatizado o fazer com sensibilidade: criatividade, beleza e ousadia.

Do ponto de vista da ética da identidade é dada ênfase a “atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição”. Assim, a liberdade individual de decidir o que fazer sobre a sua própria vida é confrontada com a ideia de respeito às regras que orientam os princípios universais igualitários. Isto parece preconizar uma ideia de conformação com leis gerais que regem a sociedade, ao mesmo tempo em que a responsabilidade está centrada no indivíduo como escritor de sua própria história e construção de sua *identidade autônoma*.

A ética da identidade tem como “principal objetivo a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional”. (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p. 22) Assim, à ética da identidade cabe o exercício da escolha e da decisão, tendo como foco o respeito às regras. Neste âmbito da ética é realizado nestas legislações um o apelo à consolidação da solidariedade “como forma privilegiada da convivência humana”. (PCN, 2002, p. 49)

A ética da identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito, contra os favoritismos de qualquer espécie (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p. 23).

Esta é a verdadeira ética difundida como ideário para a educação: uma ética capitalista.

Já a política da igualdade, significa igualdade de acesso aos direitos e deveres de todo cidadão, como o direito à educação e a profissionalização. Assim, ela se baseia no reconhecimento dos direitos humanos e visa à disseminação da participação democrática: “a política da igualdade impõem à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho” (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p 22).

Dentre todos os direitos humanos talvez o mais importante seja o direito ao trabalho, pois permite que as pessoas consigam a sua própria subsistência e o alcance da dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p. 24).

Desta forma, percebemos algumas distorções morais proporcionadas por estes valores capitalistas, em que a educação deste estar a serviço do capital, tendo como papel básico a preparação para o mercado de trabalho.

É neste contexto ideário de uma educação voltada para o atendimento das demandas de uma sociedade de produção, preparando o estudante para o mercado de trabalho, em uma sociedade capitalista que está inserida a reforma educacional dos anos 90 e a implementação da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos escolares de todas as escolas de ensino médio em nosso país.

Como a filosofia tem como linhas de atuação a ética, a estética e a política, ela consegue ser útil dentro das ideias de uma 'nova educação', na tentativa de dar sustentabilidade ao ideário neoliberal⁸. Isto se torna evidente no discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de filosofia e nas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de filosofia, quando se articula as competência e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, com o estudo da filosofia, em atendimento a ideia de cidadania, a partir dos três eixos norteadores: os valores éticos, estéticos e políticos.

Mas, embora a filosofia tenha sido incluída nos currículos por uma vontade política que viu na filosofia certas utilidades, uma vez incluída nos currículos, podemos construir nas aulas de filosofia espaços para um ensino verdadeiramente filosófico.

A filosofia é um saber que pode nos ensinar a questionar nossa realidade e a nos engajar construtivamente no encontro de soluções. A sua presença em sala de aula é de crucial importância a fim de questionarmos também, o papel da educação e buscarmos o sentido da filosofia na educação.

Assim, pensar o ensino de filosofia,

Supõe pensar o porquê das demandas que são formuladas ao sistema educativo e o espaço que ocuparia a filosofia dentro dele. A possibilidade de tematizar as condições concretas e as condições políticas que permitem, ou impedem, a circulação da filosofia escolarizada não somente atualiza um sentido para a filosofia, mas vitaliza o professor como ativo pensador da própria prática. (CERLETTI, 2009, p.50).

⁸ Chamamos de ideário neoliberal o conjunto de ideias difundidas pelo sistema político-econômico do neoliberalismo, tais como a ideia de flexibilidade, ética, competência, igualdade e etc.

É importante pensarmos sobre o sentido da filosofia na escola, considerando o contexto educacional em que a filosofia está inserida enquanto disciplina. As condições concretas descortinam para nós uma realidade que nos faz entender que a filosofia é vista atualmente como uma disciplina técnica no contexto curricular, como mais uma disciplina hermética que tem tempos e espaços determinados dentro do currículo, além de ter que suscitar nos estudantes um conjunto de 'habilidades e competências' prescritas nos PCN's e OCN's.

O espaço ocupado pela filosofia corresponde, em quase a totalidade das escolas, a cinquenta minutos de aula por semana.⁹ Diferentemente das demais disciplinas como português, matemática, química, física, história, geografia, biologia, inglês e educação física, a filosofia, geralmente, apenas se iguala em condições de menor tempo de aula com a disciplina de sociologia e de artes.

O espaço político ocupado pela filosofia é algo a ser tematizado e problematizado à custa de que a filosofia escolarizada não sirva apenas como instrumento a serviço do Estado.

Sabemos que para a filosofia se tornar uma realidade nos currículos do ensino médio, foram necessárias algumas mobilizações dos setores interessados.

Mas a questão é se nessa negociação a filosofia não perde o essencial de si mesma e se o custo de sua aceitação não significa sua transformação em mais um conhecimento, isto é, num conjunto de informações que devem ser reproduzidas de acordo com pautas prefixadas (CERLETTI, 2009, p.66).

Por isso é importante que, após a conquista do retorno da filosofia ao currículo, o sentido da filosofia no contexto escolar não seja silenciado pela voz inaudita da acomodação. Uma vez presente em todas as séries do ensino médio das escolas brasileiras, é preciso um contínuo pergunta-se sobre o papel da filosofia no contexto escolar.

Ser conseqüente com o perguntar uma e outra vez "por quê?" nos manterá alertas para que a tensão que a filosofia instala não se dilua, por exemplo, na discussão técnica de uma grade curricular (CERLETTI, 2009, p.51).

⁹ Esta informação está baseada na pesquisa realizada nas escolas da cidade de Arapiraca-AL, que será apresentada na seção 5 deste trabalho. Mas a realidade de ser disponibilizadas para a filosofia, apenas 50 minutos de aula, por semana acredito que seja a que prevalece nas instituições brasileiras que oferecem o ensino médio.

É o questionamento sobre o sentido da filosofia nos currículos, estando sempre em pauta, que alimentará o contínuo pensar sobre o papel da filosofia no contexto educacional. Este questionamento do sentido da filosofia no ensino médio pode fazer com que não nos acomodem a ser uma mera disciplina que ocupa cinquenta minutos de aulas na semana, tendo uma abordagem e perspectivas de intervenção similares as demais disciplinas e muito menos, que a filosofia na escola tenha apenas a função de seguir os ditames prescritos nas Orientações Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.3 A verdadeira utilidade da filosofia no currículo escolar

São as decisões tomadas pelos profissionais que lidam com o ensino de filosofia, questionando o sentido da filosofia nas escolas de ensino médio que pode dar novos significados à inclusão da filosofia no currículo. Assim, antes de doutrinar nossos alunos correspondendo ao ideário exposto na legislação que fundamenta o ensino de filosofia, temos que saber desviar desses fins ideológicos puramente capitalista e canalizarmos o ensino em direção da construção de sujeitos autônomos que consigam pensar criticamente e produzir transformações. Pois,

A contribuição da Filosofia para a educação, não é apenas um método, mas uma atitude, que promove, por meio de um processo de reflexão, a elaboração de um pensamento que seja crítico e construtivo. Ela possibilita desenvolver um raciocínio sistematizado, criterioso, e que ofereça boas razões para seu próprio pensar, e ao verificar que não tem boas razões ou que essas não são consistentes, reelaborar essa forma de pensamento numa constante significação e resignificação do próprio olhar, que não se dá apenas sobre um momento, mas que se torna uma constante na sua forma de pensar, construindo sua autonomia (PORTO, 2009).¹⁰

Ao invés de inculcarmos em nos estudantes o que “devem ser”, o que “devem fazer” e o que “devem conhecer”, devemos tomar o cuidado em não fazer com que a filosofia escolarizada seja apenas, mais uma disciplina de informação.

A principal contribuição da filosofia para a formação dos jovens é incentivá-los a serem autônomos.

¹⁰ Texto online, sem paginação.

A filosofia é necessária numa educação que se propõe ajudar a formar pessoas autônomas. Só podem ser pessoas autônomas aquelas que tenham passado por experiências de pensamento crítico, radical e criativo (CERLETTI, 2009, p.194).

A autonomia intelectual e o pensar bem são resultados do desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, tais como capacidade de crítica, reflexão e criação. A filosofia é um importante meio de construção da capacidade crítica do ser humano, pois estimula o pensamento próprio, a racionalidade dialógica e intersubjetiva, articulada a partir das experiências adquiridas.

Na sociedade em que vivemos é necessário despertar a criticidade e ainda compreender o caráter libertador da reflexão consciente.

A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira (CERLETTI, 2009, p.74-75).

Quando aprendemos a criticar a realidade, refletindo sobre ela, podemos visar uma transformação da realidade. Uma sociedade em que os cidadãos são estimulados a pensar é uma incubadora de ideias que podem vir a transformar a realidade.

A filosofia não é apenas um instrumento para a compreensão do mundo e interpretação dos seus fenômenos. É também um instrumento de ação a arma política e, como tal, tem sido utilizada, em todos os tempos, consciente e inconscientemente (LUCKESI, 1994, p.27).

A filosofia está vinculada à *práxis* e sua forma de atuação é configurada dialeticamente. Parte-se da *práxis*, através da reflexão, a fim de criticá-la, para então reconstruí-la, retornando a *práxis* aprimorada. A partir da reflexão e da crítica são amadurecidas ideias que corroboram para mudanças no campo pragmático. Como ressalta Horn (2009),

Cabe à Filosofia, enquanto elementos de formação humana, problematizar os elementos agenciadores da ação popular, suas

contradições, fragilidades e fortalezas históricas, perspectivas de avanço. Enfim, sistematizar criticamente aquele mesma práxis e retribuir dialogicamente essa reflexão àqueles atores sociais, para que, democraticamente, no exercício do diálogo e da crítica, aprimorem as *práxis* que efetivam (HORN, 2009, p. 52).

A filosofia tem como uma das principais características a capacidade de suscitar a reflexão. A habilidade de refletir sobre a realidade nos faz indivíduos conscientes de nossa condição no mundo, e conseguimos assim, fazer uma leitura crítica da sociedade em que vivemos e não somos facilmente influenciados por ideologias.

mais do que o exposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás” um refletir, porque a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação (OCN, 2006, p.23).

Essa reflexão nos faz questionar as razões e os porquês da realidade, a partir da formulação de problemas. Questionar a nossa realidade é deixar vir à tona os “o quês”, “porquês” e “para quês”.

A filosofia é permeada por toda uma construção conceitual, que em cada filósofo tem conotações diferentes. Ao analisar determinada teoria filosófica, conhecemos o conteúdo da teoria, os motivos para o desenvolvimento de tal teoria (contexto histórico, teorias antecedentes, biografia do autor) e os objetivos dos filósofos ao desenvolver tal teoria. Este contato com a filosofia nos faz questionar o quê (teoria), o porquê (motivos) e o para quê (objetivos).

Tal abordagem da filosofia apresenta-a como uma disciplina que coloca o ato do filosofar, de questionar e de retomar questões abandonadas ou dadas como resolvidas acima da própria filosofia como teoria. O importante não é conhecer as respostas que outros deram, mas tentar alcançar, através da questão posta por eles, uma nova resposta. Esta, por sua vez, abrirá o caminho às novas questões. (SOUZA, 1995, p.8)

Esse simples questionar abre diversos campos frutíferos. O questionar em filosofia nada mais é do que ultrapassar as barreiras da linguagem. É fazer o movimento que as palavras podem nos levar através da linguagem. É ultrapassar o óbvio, o que se apresenta aos nossos sentidos como algo uniforme e estático.

Reanalizando assim a realidade, abre-se perspectivas para a criação do novo, pois conhecer é estimular à construção do novo pensamento.

A construção de novos pensamentos depende da capacidade de refletir sobre a realidade. Essa reflexão, por sua vez é expressa por meio de uma linguagem. Quando se estuda filosofia se adquire competências linguística- discursivas graças ao desenvolvimento da habilidade de argumentação. Pois a filosofia, enquanto área do saber, é composta por teorias filosóficas que são conjuntos de argumentações em defesa de determinadas ideias. Assim, o estudo da filosofia pode ajudar na estruturação de um pensamento lógico, eficaz e original, contribuindo para a elevação intelectual e humana, pois:

O conhecimento filosófico tem a totalidade na sua mira e toma os problemas do real em suas diversas articulações interdependentes, numa visão "radical, rigorosa e de conjunto", permeada pela criticidade ontológica (ser), axiológica (valer) e epistemológica (conhecer), tríplice dimensão de sua razão de ser (SAVIANI, 1998, p.34).

A filosofia apresenta-se como uma disciplina complexa que, dentro do currículo, traz significativas contribuições no contexto educacional. Ensinar a filosofia nos traz a necessidade do diálogo e da reflexão epistemológica e ética.

Quando a filosofia nos faz pensar sobre os problemas constantes na sua história, podemos aprender a ver na filosofia, um recurso para pensar os nossos problemas atuais e formularmos novos questionamentos, visando a uma resposta, utilizando para tanto as habilidades de argumentação desenvolvidas.

As contribuições da filosofia, decorrentes da aprendizagem das habilidades de crítica, reflexão e criação ainda podem ser expostas com as seguintes construções: auxílio na formação da representação de mundo; ajuda na identificação de ideologias e se desfazer; estímulo ao pensar com consistência; desenvolvimento da capacidade de expressão; valorização da capacidade de argumentação e estímulo à criação de ideias próprias. A filosofia trabalhada com a utilização de alguns recursos metodológicos como o debate em sala de aula, pode auxiliar na consolidação do respeito às ideias distintas, havendo a valorização de ideias e opiniões.

Vimos que muitas são as possibilidades da filosofia contribuir com a formação dos jovens. Quando aprendemos a desenvolver as habilidades suscitadas pela filosofia, podemos estar perto de sermos considerados sujeitos autônomos que conseguiram desenvolver um pensar bem.

Estabelecido que a filosofia ensina o homem a pensar por si próprio, a libertar-se do pensamento que lhe é dado por palavras alheias, assunto de opinião, parece lícito dizer que a filosofia está bem adequada à idade da adolescência e que o seu ensino deve ser ministrado no liceu (RIBEIRO, 1998).¹¹

Após discutirmos a inserção da filosofia enquanto disciplina obrigatória no currículo do ensino médio (pois este é o ponto de partida para pensarmos em ensino de filosofia) e identificarmos que a verdadeira contribuição da filosofia dentro do currículo escolar deve ser formar pessoas autônomas, que saibam pensar bem, segue-se como necessário esclarecer melhor o que é filosofia e como ela pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia intelectual, caracterizando melhor o que entendemos enquanto ensino filosófico. Esse assunto será tema da seção seguinte.

¹¹ Texto online, sem paginação.

3 A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Na seção anterior, após discutirmos a inclusão da filosofia nos currículos do ensino médio no Brasil e sinalizarmos que a principal contribuição da filosofia no contexto escolar é contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes, cabe a esta seção tentar mostrar o que entendemos enquanto filosofia, para daí, tratarmos da filosofia enquanto disciplina escolar, tentando identificar que filosofia e que ensino de filosofia são imprescindíveis para o desenvolvimento de um ensino filosófico. Assim, chegaremos ao ponto de defender que um ensino filosófico é aquele que se dá através da união entre matéria e forma, onde conteúdo e metodologia estejam intrinsecamente conectados. Dessa forma, o ensino filosófico é aquele que trabalha a filosofia através do filosofar.

3.1 O que é filosofia

Definir filosofia é algo muito complicado. De acordo com Danilo Marcondes no livro *A filosofia, o que é (2011)*, existem múltiplas repostas para a pergunta o que é filosofia. Nesse livro citado, o autor expõem brevemente algumas das possíveis definições de filosofia que exporemos a seguir, começando por Platão.

é essa a concepção platônica considerada fundadora do sentido ocidental de filosofia, isto é, um saber que, dando-se exclusivamente através do intelecto e da razão, poderá alcançar verdades absolutas: “São filósofos, diz Platão, na *República*, “aqueles que são capazes de atingir o que é eterno e imutável” (MARCONDES, 2011, p. 10).

Neste sentido, a filosofia está relacionada à ideia do conhecimento da verdade das coisas, verdade esta que está aquém da aparência das coisas e é encontrada no plano das ideias, apenas com o uso da razão.

Já para os epicuristas e estoicos, a filosofia é mais do que a busca da verdade. Ela é um caminho para a vida feliz. Assim, ela está ligada a ideia de realização pessoal, como “engrandecedora da alma humana” (p. 13).

A noção de filosofia como um caminho (ou um meio para um fim) também é encontrada em outros filósofos. De acordo com Marcondes (2011)

Há também os que ¹²a entenderam como um modo de prevenir o espírito contra os males sociais: uma arma contra os mitos, os preconceitos, os conformismos e a cegueira humana de um modo em geral, pois ela habitua a inteligência a refletir com rigor e precisão sobre as questões mais fundamentais da vida humana, tornando-a autônoma, livre das forças materiais que cada vez mais a pressionam (MARCONDES, 2011, p.14).

Essa fala ressalta a importância da filosofia como um meio capaz de fazer com que o indivíduo reaja contra a cegueira humana. Ou seja, atribui à filosofia o papel de despertar a autonomia intelectual através da capacidade de nos fazer refletir sobre a vida humana. Mas não é uma reflexão qualquer, ela precisa ter um método (rigor e precisão) e não é uma reflexão sobre qualquer coisa, são reflexões sobre “questões fundamentais”. O resultado dessa reflexão sobre questões fundamentais é tornar a inteligência autônoma, que de acordo com o autor, significa ter uma maturidade intelectual que faça o indivíduo livre dos mitos, preconceitos, conformismo e das forças materiais que a pressionam.

A ideia da filosofia como um caminho para a afirmação da autonomia do indivíduo, também pode ser vista em Nietzsche (1983), quando ele afirma a necessidade da transvaloração dos valores em que o super-homem conseguiria se auto afirmar enquanto ser autônomo e, que somente a crítica demolidora aos valores impostos socialmente, (estando nesse bojo a crítica à própria filosofia) poderia abrir margens para a ascensão do homem autônomo.

Para Nietzsche, é preciso que a filosofia deixe de ser metafísica e seja uma “genealogia”, que o filósofo desça à origem dos sentidos e dos valores e se pergunte “de onde eles provém?”, “que tipo de força ou de desejos os inventou?”, pois somente assim alcançará a crítica demolidora e total de uma filosofia “a marteladas”, expressão nietzschiana que exprime a violência necessária para a realização do que ele entendeu por pensamento (MARCONDES, 2011, p.19).

Marcondes ainda anuncia na obra citada, outras concepções de filosofia, esboçadas por distintos filósofos, que entendiam a filosofia seja como “escudo contra o nosso sofrimento” - Bruyère (p.15), como “terapia conceitual” - Wittgenstein, (p.15), como “raiz de todo o conhecimento” - Aristóteles (p. 16) ou como “teoria política” - Maquiavel e Hobbes (p. 18).

¹² Danilo Marcondes não chega a especificar quem seriam estes filósofos que se refere como “os que a entenderam”. Por isso não expusemos os nomes dos filósofos.

Assim, Danilo Marcondes defende a “Impossibilidade de se alcançar uma caracterização precisa de filosofia, pois quantos forem os filósofos, tantas serão as filosofias e suas definições e interpretações” (2011, p. 22).

Mas a dificuldade de se definir o conceito de filosofia não tem em si um caráter negativo.

A palavra grega *philosophos*, filósofo, é formada por oposição a *sophos*, sábio. Ela designa aquele que ama a sabedoria e não aquele que, possuindo a sabedoria, intitula-se sábio. Esse sentido persiste ainda hoje: a essência da filosofia é a busca da verdade, não a sua posse, mesmo se ela trai a si mesma, como acontece frequentemente, até degenerar-se em dogmática, e um saber colocado em fórmulas, definitivo, completo, transmissível pelo ensinamento. ... fazer filosofia é estar a caminho. Em filosofia, as questões são mais essenciais do que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova questão.” (JASPERS apud MARCONDES, 2011, p. 12 -13).

Não é a ausência de uma definição precisa do que é filosofia que a descaracteriza, mas pelo contrário, é essa abertura epistemológica que confere o caráter da filosofia. Tal abertura ou incompletude da filosofia é configurada a partir de distintas teorias e discursos formulados por pensadores (os filósofos), que compreendem diversos ramos temáticos e distintas estruturas discursivas e estilos argumentativos.

Vemos na história da filosofia diversos filósofos se expressarem a partir de estilos discursivos variados¹³, bem como abordarem diferentes temáticas. Política, economia, o conhecimento, o homem em sua existência, o ser, os entes, a arte e as virtudes são apenas algumas das temáticas abordadas nas teorias filosóficas. Estas temáticas podem ser mais aprofundadas se dividirmos a filosofia em áreas específicas, tais como: Política, Epistemologia, Filosofia da Ciência, Existencialismo, Ontologia, Estética e Ética. Mas, o que une essas diferentes formas de expressões e as distintas temáticas sob o nome de filosofia? Poderíamos dizer que existe filosofia ou que existem apenas filosofias?

A resposta a esta pergunta não pode corresponder à disjunção da pergunta. Diríamos que existe ao mesmo tempo, a filosofia enquanto um ramo do saber e,

¹³ Como exemplo, podemos citar o estilo dos diálogos de Platão (por exemplo, o Fédon, 1987), o estilo sistemático de Descartes (Regras para direção do espírito, 1997), e a narrativa de Nietzsche (Zaratustra, 1983).

existem concomitantemente, as filosofias representadas pelas variadas teorias dos filósofos.

A filosofia se solidifica enquanto um ramo particular do saber humano, pois tem propriedade¹⁴ que o diferencia dos demais ramos do saber, como: a ciência, a arte, a religião e o mito.

Ela se distingue da ciência por ter uma natureza aberta e especulativa. De acordo com o filósofo português Desidério Murcho, em seu livro *A Natureza da Filosofia e seu Ensino (2002)*,

a filosofia se distingue dos demais ramos do saber, por possuir uma natureza aberta e indeterminada. A maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Não há respostas amplamente consensuais sobre se temos ou não livre-arbítrio, se Deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte. Isto contrasta com a história, a biologia ou a física; nestas disciplinas há muitíssimos resultados amplamente consensuais (p. 8) .

Além disso, a filosofia não possui um objeto de estudo específico. Ela se envolve em questões que vão dos homens aos deuses, tratando do visível (pelos nossos sentidos) e também do invisível (daquilo que não pode ser captado pelos nossos sentidos), trata do empírico e principalmente do abstrato (através da arte de conceituar).

Ela se caracteriza pelo questionamento. Porém, as respostas esboçadas pelos filósofos aos seus problemas não se apresentam de forma cumulativa, a exemplo da ciência, onde há a noção de progresso. Também não há resultados consensuais substanciais. Mas isso não significa que a filosofia não tem rumo, mas sim que a filosofia não é hermética. Ela não é um conjunto de conhecimentos prontos, um sistema acabado, fechado em si mesmo. Mas está em contínuo retorno a si, como um espiral de ideias em contínua reconstrução. É isso que caracteriza a natureza aberta da filosofia, contrariando a natureza científica que urge por resultados consensuais.

A filosofia tem semelhanças com as ciências, por ser um trabalho rigoroso, realizado por um conjunto de investigadores e que procura ajudar-nos a ter uma melhor compreensão do mundo. Porém, tem algumas diferenças importantes em relação às ciências: em vez de

¹⁴ Ao longo dos parágrafos seguintes tentaremos configurar a melhor qual é a propriedade da filosofia.

trabalhar com problemas empíricos, trabalha com problemas conceptuais e abstractos (como a matemática); em vez de usar demonstrações matemáticas para estabelecer resultados, usa a argumentação e a discussão de ideias. Por não serem empíricos, os problemas da filosofia são difíceis de resolver. Por não haver métodos formais de demonstração, não há muito consenso entre os filósofos (SOUSA, 2004).

A filosofia se distingue da arte, pois se expressa a partir de uma linguagem diferenciada: as palavras. Distingue-se do mito e da religião, pois busca comprovações racionais para as suas teses, estruturando para tanto suas argumentações, apoiadas no grande poder humano: o pensamento racional.

O autor Sílvio Gallo, tratando da especificidade da filosofia no livro *Metodologia do ensino de filosofia*, ressalta que são três as características principais da filosofia.

1) Trata-se de um pensamento conceitual; enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, como veremos a seguir, é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte;

2) Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva;

3) Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (GALLO, 2012, p.54).

Embora o caráter dialógico e crítico da filosofia também seja sua características, Gallo (2012), baseado nas ideias de Deleuze e Guattari no livro *O que é filosofia (1992)*, defende que a única característica que dá especificidade à filosofia é a formação de conceitos. Diz Gallo, “estou convencido de que o que faz com que a filosofia seja filosofia e não outra coisa qualquer é o trato com o conceito” (p. 54).

Ainda de acordo com este autor, na tentativa de consolidar a especificidade da filosofia como criação de conceitos, a filosofia não pode ser definida em sua particularidade, nem como contemplação, nem reflexão, nem comunicação. Isso não significa que a filosofia não possa suscitar essas atividades, mas que nenhuma das

três pertence exclusivamente à filosofia, e, portanto, não lhe conferem propriedade. A filosofia não é contemplação, pois a contemplação é um ato de passividade que presume neutralidade e ausência de criatividade. A filosofia também não pode ser determinada pelo seu caráter de ser reflexiva, pois essa característica não é exclusiva da atividade filosófica. Podemos refletir sobre qualquer coisa e nem por isto estarmos fazendo filosofia.

Dermeval Saviani, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica (1944)*, expõe um conceito de filosofia muito citado nos artigos sobre filosofia da educação. De acordo com ele, a filosofia também é reflexão. Mas é um tipo de reflexão diferenciada.

Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três quesitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto (1944, p.20).

Saviani não considera que a reflexão é uma característica exclusiva da filosofia. Quando ele coloca que a filosofia “não é qualquer tipo de reflexão” ele dá a entender que existem outros tipos de reflexões que não sejam necessariamente filosóficas.

Mas, a reflexão filosófica reserva em si as características de radicalidade, o rigor e a globalidade. Essas três categorias definem bem as características da filosofia. A radicalidade preza que a filosofia é um ramo do saber que se preocupa com as raízes dos problemas, questionando as bases e os fundamentos da realidade. A filosofia é rigorosa, pois procede sistematicamente “seguindo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.” (SAVIANI, 1944, p. 21) A filosofia possui o caráter de globalidade porque os problemas filosóficos não são analisados de forma parcial, mas a partir do contexto em que estão inseridos.

Porém, a característica da reflexão, por mais que atenda às exigências acima citadas, apenas ela não confere a propriedade da filosofia, pois para identificarmos a especificidade da filosofia, a definição encontrada deve pertencer somente à filosofia. Ou seja, a definição de filosofia deve ser capaz de dar a filosofia, sua

especificidade, de modo que, o seu conceito seja possível de identificá-la e distingui-la de todos os outros ramos do saber.

Assim, retomando a visão de Deleuze e Guatarri (1992), a filosofia não pode ser determinada em sua particularidade (característica que a faz distinguível de todas as outros ramos do saber) por sua característica de contemplação, nem de reflexão. A filosofia também não pode ser conceituada pelo seu caráter de comunicabilidade, pois a comunicação visa o consenso e, a filosofia é mais dissenso que consenso.

O que marca a filosofia enquanto filosofia é a sua capacidade de criar e trabalhar com conceitos.¹⁵

A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupei com uma superação da metafísica ou uma morte da filosofia. A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isto no lugar dela (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.41 *apud* GALLO, 2002, p.59).

É essa capacidade de criar conceitos que garante propriedade à filosofia. “o conceito é a matéria e o produto da filosofia, ele é sua especificidade” (GALLO, 2002, p. 58).

O conceito define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, a velocidade infinita. Os conceitos são "superfícies ou volumes absolutos", formas que não tem outro objeto senão a inseparabilidade de variações distintas. O "sobrevoo" é o estado do conceito ou sua infinitude própria, embora sejam os infinitos maiores ou menores segundo a cifra dos componentes, dos limites e das pontes. O conceito é bem ato de pensamento neste sentido, o pensamento operando em velocidade infinita (embora maior ou menor). O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.32-33).

¹⁵ Fica então, uma questão a ser esclarecida. E a pergunta filosófica não é filosofia? Mesmo considerando que a pergunta filosófica já não contenha conceitos, defendo que ela já carrega o conceito em potência, pois a pergunta filosófica é propulsora do conceito.

Não seria presumível que o conceito de conceito fosse algo simples de entender. Para Deleuze e Guattari, o conceito é base de toda a criação filosófica. Quando o filósofo cria os seus conceitos ele alça um voo que representa a criação de uma demarcação própria na expressão filosófica. Ele é expressão de pensamento que leva a um novo pensamento. Por isso ele é ao mesmo tempo absoluto e relativo. É absoluto porque cria uma marca de propriedade de sentido à filosofia que se produz. E relativo porque a partir dele, se criam novas interpretações e abre-se a possibilidade da criação de novos conceitos, pois a filosofia é um pensar sobre o pensar.

Mas o que é pensar? Citando Sílvio Gallo, “Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do *ainda não* pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar.” (2012, p. 72).

Estes “algos” a serem construídos são conceitos, ideias que passaram do não ser ao ser. Alejandro Cerletti (2009), concorda com a ideia de que pensar filosoficamente está associada a ideia de criar, quando afirma, no livro *O ensino de filosofia como um problema filosófico* que o ensino de filosofia tem uma dimensão objetiva e outra subjetiva. A primeira diz respeito aos materiais com os quais temos contato (a história, os textos dos filósofos). Já a segunda pressupõe ‘a novidade do que filosofa’, sua “recriação dos problemas” (...) “é disso que trata o *pensar*: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia”. (CERLETTI, 2009, p.33)

Toda filosofia nos leva a pensar. Ao passo que pensamos sobre a filosofia de algum filósofo, estamos construindo o nosso pensamento. Tal construção não é uma mera repetição que parte da assimilação do igual, mas proporciona uma abertura para o diferente. Neste sentido, a filosofia é um pensar sobre o pensar. Então, ela é duas vezes pensamento.¹⁶ “A filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar.” (LIPMAN, 1990, p.59)

A psicologia educacional descobriu recentemente a importância do pensar sobre o pensar: de estudar, monitorar e rever o próprio

¹⁶ O que não significa que o pensamento filosófico se restrinja a ser uma mera reflexão, pois a ideia de refletir (*re-flecter* ou voltar atrás) não reserva em si um elemento criador.

processo de pensamento.(...) Quando começamos a fazer inferências sobre o modo como fazemos inferências, a desenvolver conceitos sobre os modos como desenvolvemos conceitos e a definir os modos pelos quais construímos definições, nosso pensamento torna-se cibernético (LIPMAN, 1990, p.42-43).

Na tentativa de colocar em prova a ideia de que a filosofia é um pensar sobre o pensar e, que isto é o que distingue a filosofia de todos os outros ramos do saber, suscitarei outras instâncias que poderiam também nos fazer pensar. O que nos leva à questão: outros ramos do saber não nos leva a pensar?

Quando resolvo problemas de matemática, ou física não estou pensando? Quando resolvo problemas matemáticos, coloco em ação operações de raciocínio, mas que não se configura enquanto um pensar sobre um pensamento. Posso usar essa mesma lógica aplicando a todas as disciplinas que trabalhem de forma problematizadora para mostrar que responder a um problema não significa pensar filosoficamente, ou seja, pensar sobre um pensar, tendo como foco a reconstrução de pensamento. Nestas disciplinas, o que faço é desenvolver operações de pensamento que, necessariamente visam uma resposta, já preconcebida. Ela já existe, só basta ser encontrada.

Na ciência, embora possamos entender que há pensamentos sobre pensamentos, a diferença entre filosofia e ciência reside no fato de que a segunda, utiliza-se de métodos empíricos para fundamentar suas teorias. Na ciência há objetividade, que corrobora para o encontro de resultados mais consensuais. Já a filosofia ao invés de trabalhar com problemas empíricos, utiliza-se apenas das ideias, que precisam ser corporificadas em conceitos. Essa abstração exige um trabalho intelectual 'eminente', que permite uma grande variedade de criações de ideias.

Assim, pensar filosoficamente é reconstruir pensamentos e criar um sentido novo, utilizando as ferramentas (palavras) como um meio. Quando estou apenas correspondendo (ao que esperam de mim), a uma resposta que já está dada, não estou pensando filosoficamente.

Para fixar mais ainda a especificidade da filosofia, suscitamos outras comparações. Quando interpreto, critico e comento as questões concernentes à história, geografia, literatura, ou ainda quando compreendo e analiso as matérias de biologia e química, sobre pensamentos (teorias), não estou pensando sobre pensamentos?

A diferença é que a filosofia é um pensar crítico e ao mesmo tempo criativo. E o que lhe atribui esse caráter é a atividade de criação de conceitos. Diz Lipman: “A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial”. (LIPMAN, 1990, p.58-59)

Com ela, ao mesmo tempo em que pensamos sobre o que foi pensado, estamos construindo o nosso pensamento dando abertura para o surgimento do novo. Isso é o que distingue o pensamento filosófico dos demais pensamentos, ele é um pensamento crítico e criativo sobre um pensamento que também é crítico e criativo.

As habilidades de raciocínio que a filosofia fornece encontram-se completamente à vontade nas séries finais do 1º e 2º grau. Toda matéria é mais fácil de aprender quando seu ensino é inspirado pelo espírito aberto, **crítico** e de rigor lógico característico da filosofia; mas, além disso, a filosofia é ensinada como uma disciplina autônoma e independente para que estudantes e professores nunca a percam de vista como um modelo **criativo**, ainda que disciplinado, de investigação intelectual. – grifo nosso (LIPMAN, 1990, p.20).

A crítica e a criação são características fundamentais da atividade filosófica. São estas características que, para Lipman constituem o pensamento de ordem superior. “Podemos acrescentar que o pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas à fusão dos pensamentos crítico e criativo”. (LIPMAN, 1995, p.38) O pensamento de ordem superior é um pensamento de ordem mais elevada que necessita de estimulação e que gera um raciocínio crítico (que abrange capacidade de análise e julgamento) e criativo. O papel de estimulador do pensar no contexto do ensino de filosofia é atribuição do problema filosófico.

A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais. Não é que os filósofos estejam inclinados a celebrar apenas essas dificuldades e não fazer qualquer esforço para removê-las, propondo esclarecimentos e elucidações. É que simplesmente eles reconhecem tais esforços como inerentes ao sisifismo: o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços. (...) O significado dessa procura pelo problemático é que *gera* pensamento (LIPMAN, 1990, p.51-52).

Esta característica de ser problemática confere um caráter identitário à filosofia. Mas, embora a filosofia tenha o caráter de lidar com problemas e de ser um

pensamento crítico e criativo, nem todo ensino de filosofia consegue abordar a filosofia de uma forma que consiga despertar nos estudantes habilidades de pensamento como a crítica e a criação, por não trabalharem a filosofia a partir de uma perspectiva problemática. Isto é o que chamaremos de ensino *pseudofilosófico* (tomando emprestado um conceito de Lipman). A distinção entre ensino filosófico e *pseudofilosófico* se dará no ponto que se segue, onde trataremos especificamente, da filosofia como disciplina escolar.

3.2 A filosofia como componente de ensino

Nem todo ensino de filosofia é filosófico. Lipman chama a atenção para o fato de que existem abordagens filosóficas, mas que também estão presentes nas escolas abordagens pseudofilosóficas.

Temos também de está preparados para o fator de que abordagens pseudofilosóficas irão disputar a entrada nas escolas. Depende de nós nos devotarmos energicamente a distinguir o filosófico do pseudofilosófico (LIPMAN, 1990, p.46).

Um ensino pseudofilosófico seria aquele que, embora trate de filosofia, não consegue estimular o pensar. Já o ensino filosófico em contraposição ao pseudofilosófico é aquele que estimula o estudante a pensar, resultando no desenvolvimento de habilidades de pensamentos.¹⁷

Defendemos que um ensino filosófico é aquele que é capaz de desenvolver habilidades de pensamentos capazes de auxiliar os estudantes a desenvolverem a sua autonomia intelectual.

Uma educação filosófica deve trabalhar a filosofia como um meio para nos fazer pensar. Como vimos acima, pensar é criar. Assim, pensar é uma atividade problematizadora do pensamento que incide num movimento de construção, tendo como possibilidade a criação do novo. Podemos realizar este movimento construtivo quando passamos pela experiência de pensar. É assim que desenvolvemos conhecimentos. De acordo com Lorieri,

¹⁷ Estas habilidades de pensamentos serão esclarecidas na próxima seção.

Não há, pois, “asserções garantidas” ou “conhecimentos” que possam ser dados “antes” de cada investigação. (...) Só se pode produzir “asserções garantidas” no âmbito ou na “totalidade” de cada situação para a qual se faz um processo de investigação próprio em decorrência da problematidade da mesma (2000, p. 49).

Essa acepção está baseada nas ideias educacionais e epistemológicas de John Dewey (1959), quando este assevera que o conhecimento provém da experiência e está direcionado para a experiência. Ou seja, é a partir da experiência que podemos conhecer e operar modificações, pois o conhecer tem uma função instrumental na ação, ele nos faz desenvolver “asserções garantidas” que servem de guia para nossas ações futuras.

Há um movimento no processo de conhecer (que é inerente ao ser humano), que contrariando a imobilidade, incentiva a criação e contínua ‘adaptação’ vivencial. É o que Dewey irá chamar de reconstrução da experiência, que deve ser o papel fundamental de uma educação. Ainda citando Loriger,

E uma educação adequada aos seres humanos, é aquela que os capacita especialmente a realizarem com eficiência o processo de investigação mais garantido, pois, investigar nada mais é que “reconstruir reflexivamente” a experiência, o que possibilita sua reconstrução ou “re-arranjo” prático (na ação) em vistas de possibilidades indicadas (“significadas”) como possíveis e adequadas (2000, p. 49).

Isso quer dizer que minha experiência de conhecimento se dá no âmbito de um processo de investigação. De acordo com Dewey(1979), isso se faz problematizando. É como se o problema fosse a mola propulsora de todo pensamento.

Uma educação filosófica deve considerar que a principal contribuição da filosofia como componente curricular é ensinar os estudantes a pensar por si mesmos e assim desenvolver sua autonomia intelectual. Logo, se a concepção que um professor de filosofia tem dessa disciplina que ensina, de que ela é apenas contemplação, reflexão ou comunicação, isso irá influenciar a forma de tratamento para com essa disciplina em sua prática didática.

A tarefa dos educadores de hoje é menos a de transmitir conteúdos aos alunos e mais a de orientá-los a como buscar aquilo que necessitam saber e como processar as informações para que dêem

subsídios para a aquisição de conhecimentos significativos (LIPMAN, 1990, p.46).

Assim, quando a filosofia é trabalhada como apenas mais uma disciplina de caráter informacional, apresentando aos estudantes apenas a história da filosofia destituída do seu caráter problematizador, sem estimular a crítica e a criação de conceitos, não estamos procedendo com um ensino filosófico. Não estamos proporcionando o filosofar, mas apenas apresentando os conteúdos da história da filosofia.

Mas, como procedemos a fim de efetivarmos um ensino filosófico da filosofia? Se ensina a filosofia, filosofando. Fazendo o exercício do pensamento. Nesse sentido, a filosofia é ao mesmo tempo teoria e prática.

Mas em que sentido é a filosofia ao mesmo tempo teoria e prática? Filosofia é teoria porque é composta por uma série de ideias elaboradas em forma de discursos, mas o seu modo de apropriação é a prática. O indivíduo aprende a fazer filosofia quando aprende a filosofar.

O pensar e a discussão filosófica geram o próprio pensar que se busca desenvolver nos alunos “dentro de um contexto humanístico da filosofia no qual os alunos experienciam relevância cultural e rigor metodológico”. É essa estreita identificação entre processo e produto que torna a filosofia uma disciplina tão valiosa dentro da educação primária e secundária (LIPMAN, 1990, p.10).

Para expressar nossa ideia do que pensamos ser o filosofar, utilizaremos uma construção de palavras que encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de filosofia e que pensamos que pode traduzir o que é o filosofar. Digo que filosofar é “tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio” (PCN’s, 2002, p. 50)

Quando falamos em filosofar, deve-se pensar: qual a matéria para filosofar? A matéria é a filosofia. Sendo a filosofia o que ela é: conjunto de teorias, o material mais apropriado para o filosofar são os textos dos filósofos.

Há um movimento intrínseco ao ato de filosofar e que deve ser considerado no trabalho com a filosofia no ensino médio. É uma via de mão dupla em que esses dois processos mentais (tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio) podem se dá simultaneamente. É um jogo simultâneo de fora para

dentro e de dentro para fora em que matéria e forma se interdependem, se complementam.

Podemos encontrar este movimento filosófico no trabalho com o texto filosófico. A atenção que deve ser dada às palavras contidas na formalização do texto, observando a sua mensagem significativa - os conceitos - tematizando o que está implícito e, também problematizando o que parece óbvio. Essa arrumação intencional das palavras está direcionada há uma transmissão de sentido que é a mensagem. Porém, em um texto filosófico, as palavras parecem estar carregadas de um sentido mais profundo. Pois a linguagem filosófica diz muito mais do que aparenta dizer, dependendo da atribuição do sentido doada pelo autor e traduzida pelo leitor.

Deleuze em *Diferença e Repetição*, nos ajudará a explicitar esta noção de ligação entre tematização do que está implícito e problematização do que parece dado, ao negar a reconhecimento como meio de educação que incentive o estudante a pensar por si mesmo e desenvolver a sua autonomia criativa.

Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é objeto de um *encontro* fundamental e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou demônio. Pode ser aprendido sobre totalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer totalidade ele só pode ser sentido. É assim que ele se opõem a uma reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca é o que só pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido (...) Aquilo que só pode ser sentido (o *sentiendum* ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a “perplexa”, isto é força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problemas – como se ele suscitasse problema (DELEUZE, 2006, p. 203-204).

Filosofar a partir da filosofia não é apenas se apropriar de conceitos herméticos dentro do sistema filosófico, não é fazer uma reconhecimento. Ou seja, pensar da forma que já foi pensado, realizando apenas uma apropriação. Mas suscita uma problematização do sensível que pressupõem um experienciar filosófico num jogo de tematização-problematização.

Para a hermenêutica de um texto filosófico é necessário não apenas compreender a estrutura, mas compreender o sentido. A complexidade do texto filosófico advém da forma como estão arrumadas as palavras, geralmente, dentro de

uma estrutura elucidativa e problematizadora, não descritiva e explicativa que proporciona ao leitor, uma experiência com a filosofia, uma vez que podemos ir além do que as palavras querem dizer, colocar em ação várias operações de pensamento e transformar o que parece óbvio ou simplesmente dado num problema a ser desenvolvido.

É o leitor quem dá atribuição de sentido ao texto por meio da sua compreensão. Porém, pode ocorrer que o leitor entenda a estrutura lógico-formal de um texto fazendo as ligações sintáticas entre os sujeitos e seus respectivos predicados, mas que não consiga ir além disso, que é compreender o que está dito implicitamente no texto.

Tornar temático o que está implícito se dá quando o leitor ascende à forma e consegue ampliar a sua compreensão para além das palavras expostas no texto, tendo assim um verdadeiro trabalho intelectual onde entram em cena, além dos sentidos e da razão, também a memória e a imaginação. A memória vai auxiliar no estabelecimento de relações retrospectivas entre o que foi experienciado no texto e os demais dados presentes na memória. Já a imaginação fará a relação prospectiva abrindo espaço para a elaboração e novidades a partir do que lhe foi apresentado.

Só aprendemos o que é de fato, a filosofia, quando fazemos uma experiência com a filosofia, a partir de uma atividade prática com ela. Diz Dewey, “a aquisição de um significado definido e consistente tem como fonte primeira a atividade prática” (1979, p. 144).

É a partir do texto filosófico que se tem um contato real com a experiência filosófica de tematização e ampliação da experiência, problematizando e possibilitando o novo, a partir de uma reconstrução.

Essa temática aqui colocada, nos faz refletir sobre as nossas atuais práticas pedagógicas com a filosofia. Com nossas práticas atuais, estimulamos o pensamento autônomo e criativo dos estudantes, fazendo-os agentes de mudanças, ou apenas estamos transmitindo pensamentos prontos e, esperando uma aceitação passiva? Muitas vezes, não estaríamos promovendo o que Rancière (2002), citado por Gallo (2012), chama de “sociedade pedagogizada” quando nos tornamos apenas mestres explicadores, ao invés de mestres estimuladores de mudanças? Se assim, a filosofia não estaria contribuindo para possibilitar o novo, mas apenas para nos ensinar a reproduzir o velho.

O trabalho com a filosofia no ensino médio, com vistas à efetivação de um ensino verdadeiramente filosófico, deve se desenvolver, dando condições aos estudantes de desenvolverem experiências próprias com a filosofia, utilizando como material estimulante, os problemas constantes na própria filosofia, nas mais variadas produções filosóficas que envolvem temas, estilos e sistemas diferentes. Este trabalho deverá resultar em uma estimulação do filosofar (a prática filosófica), numa busca produtiva pela renovação e construção contínua do pensamento e ações. De acordo com Dewey,

Nenhum problema surgirá a não ser que uma dada experiência conduza a um campo que não seja previamente conhecido que apresente novos problemas estimulando a reflexão. (...) Contudo, o crescimento depende da presença de dificuldades a serem vencidas através do exercício da inteligência. (...) Novos fatos e novas ideias, assim obtidos, tornam-se a base para novas experiências em que novos problemas se apresentam (2010, p. 82).

A partir da vivência com a filosofia através da produção dos filósofos (o seu texto), temos um contato particular e individual com a experiência filosófica, a partir dos problemas e conceitos ali elucidados. Que, por não estarem simplesmente dados e informados (dada característica particular da filosofia, exposta anteriormente) nos possibilita o encontro dos problemas, e a formulação de novos problemas a partir do exercício da inteligência.

A leitura de textos filosóficos, com jovens, é certo que se trata de um trabalho difícil. Mas, sendo desafiador e problemático conserva em si uma potência, que se tornando ato, produzirá importantes efeitos no desenvolvimento do pensamento e porque não, da história.

Essa é a circularidade produtiva da filosofia. Cabe à esta disciplina buscar desenvolver novos pensamentos a partir da problematização do que parece óbvio, que também em novos modos de ação do homem, diante dos acontecimentos que afetam sua forma estabelecida de vida. Assim, cabe à educação filosófica proporcionar meios para uma reconstrução da experiência, a partir da experiência vivenciada em forma de problema.

Essa visão está relacionada com à concepção deweyana de que o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, isto é, que ele se origina no

confronto com situações problemáticas. Assim, em *Democracia e Educação* (1959), Dewey faz uma crítica à educação escolar, por esta apenas proporcionar “a aquisição de conhecimentos sobre matérias de interesse remoto e com a transmissão do saber por meio de sinais verbais: a aquisição de letras” (1959, p. 9). A mesma situação pode ocorrer com a filosofia, se subestimarmos o seu caráter totalizante de ser ao mesmo tempo uma teoria e uma prática. Ou seja, se apenas a trabalharmos de forma transmissiva e “pedagogizante”, apresentando teorias e sistemas, prescindimos de uma autonomia intelectual dos estudantes para construírem de forma ativa o seu conhecimento, a partir de uma prática filosófica que proporcione uma experiência construtiva.

Se a filosofia perde esse caráter de construção e renovação, ela perde a sua identidade constituinte. Pois na filosofia, a matéria e a forma se encaixam, se co-pertencem, se interdependem. Só há o pensar filosófico, filosofando a partir da filosofia.

É necessária uma ligação propícia entre matéria e forma, entre conteúdo e metodologia, ou ainda entre a filosofia e filosofar.

Os conteúdos da filosofia são temáticas que se apresentam na forma de certas perguntas e para as quais há diversa respostas. (...) faz parte dos conteúdos da Filosofia uma maneira própria de trabalhar as temáticas. Esta maneira própria, ou o método, torna-se conteúdo á medida que ele é constantemente examinado, estudado, avaliado e reconstruído (LORIERI, 2002, p. 51-52).

ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar – mais do que pela aquisição certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos – por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas (CERLETTI, 2009, p.29).

Também podemos encontrar em Sílvio Gallo (2012) outra citação que também identifica que deve-se haver uma ligação entre a filosofia e o filosofar, entre a matéria e a forma.

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia (a colocar as cartas do tarô filosófico, para acompanhar Savater), estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível

para nós. Mas, por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perdemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia) que é a única forma de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida (2012, p. 43).

A filosofia não está longe de nós para que não possamos alcançá-la, nem produzi-la, ficando apenas acessível à contemplação. Ela também, não se encerra com a produção dos filósofos clássicos da história da filosofia, ficando atrelada ao passado.

Mas, ao mesmo tempo, no trabalho com a filosofia, não dá para prescindirmos da própria filosofia, ao realizarmos apenas comentários informativos sobre a história da filosofia e seus personagens, temas e conceitos. Ou seja, no trabalho com a filosofia não devemos deixar de lado a produção filosófica, que é o que possibilita a existência da história da filosofia. A própria filosofia é o ponto de partida para a criação de novas ideias e leituras de mundo.

Dessa forma, também não devemos apenas priorizar um pretensão filosofar que, desconsiderando a metodologia filosófica e o seu movimento intrínseco, dado na construção da hermenêutica do texto, a partir do emprego dos conceitos, pense estar fazendo filosofia, quando na verdade se trata de qualquer outra coisa, menos filosofia.

A filosofia exige um método, um rigor e uma propriedade. Fazer filosofia é participar criativamente dessas características comuns à filosofia, produzindo filosofia. Assim, para filosofar, é melhor partir da experiência com a matéria filosófica, proporcionada pela teoria dos filósofos para encontrar a forma. E vice-versa, partir do filosofar sobre algum tema (forma), encontrando a teoria (matéria), mas, num movimento ativo de entendimento, que fazer filosofia, é uma atividade de construção que não se encerra com aquilo que se faz e com as respostas já dadas, mas que permanece em busca de novos problemas que suscitarão novas respostas.

Um ensino de filosofia que não apenas exponha a informações sobre a filosofia, mas que filosofe a partir da filosofia, ou seja, um ensino filosófico é a maneira de desenvolver nos discentes autonomia intelectual. Para Cerletti (2009),

Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira

nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo com o que alguém se confronta. É uma atitude produtora e criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição do que há (p. 80-81).

E como vimos anteriormente que a filosofia e o filosofar estão entrelaçados em um ensino filosófico, entendemos que desenvolver autonomia intelectual a partir da filosofia significa se ensinar a pensar. E pensar não é apenas refletir sobre algo, mas problematizar a realidade e tentar construir soluções.

Assim, após discutirmos na primeira seção a inclusão da filosofia no currículo do ensino médio, tentamos identificar nesta seção o que é filosofia e o que seria um ensino filosófico. Vemos que a filosofia não tem um conceito unívoco, mas que é esta indeterminação que melhor identifica o seu caráter de abertura e incompletude. Isso sinaliza que a filosofia não é apenas um algo a ser ensinado, como conteúdos herméticos, mas que é esse caráter de ser interrogativa que lhe dá identidade e a distingue dos demais ramos do saber. Além disso, a capacidade de formular conceitos é o que dá especificidade à filosofia. Essa ideia sustenta a noção de que a filosofia está intrinsecamente conectada a criação, baseada na ideia de que pensar é criar a partir de problemas. Mas a criação anda de mãos dadas com a crítica, pois essas duas características são marcas da produção filosófica. A filosofia é um pensar crítico e criativo.

Para o desenvolvimento de um ensino filosófico, a filosofia e o filosofar devem andar juntos, isto é, o conteúdo e metodologia são inseparáveis. Nesse contexto, apresentamos o texto filosófico como um importante instrumento para o trabalho com o ensino de filosofia, por proporcionar um meio de contato entre a filosofia e o filosofar, através do incentivo à crítica e a criação.

Mas, para respondermos a questão “como é possível um ensino de filosofia que desperte a autonomia intelectual dos estudantes?” ainda temos que especificar melhor o que é autonomia e como a filosofia pode auxiliar no desenvolvimento da mesma. Esses assuntos abordaremos nas seções seguintes.

4 FILOSOFIA E AUTONOMIA

Nesta seção nos propusemos a tratar mais acuradamente da ideia de autonomia e da sua relação com o ensino filosófico.

As características da filosofia, apontadas na seção anterior, nos faz entender que a filosofia é uma disciplina fundamental no currículo, se o que se espera da educação é a formação de pessoas críticas e criativas.

Desse modo, defendemos no capítulo anterior que o trabalho com a filosofia no ensino médio precisa dar um tratamento filosófico à filosofia. Ou seja, é necessário o desenvolvimento de um ensino filosófico. Por isso, no último capítulo discutimos que o ensino filosófico é aquele que trabalha a filosofia através do filosofar. Isto é, aquele que estimula o estudante a pensar por si mesmo e assim, desenvolver habilidades de pensamento que o levam à autonomia intelectual. A partir do exercício de uma educação filosófica podemos contribuir para o desenvolvimento do saber pensar com autonomia.

Uma educação filosófica é aquela que considera a filosofia em sua especificidade, trabalhando-a de forma adequada, sem descaracterizar o seu papel de nos levar a pensar.

O pensar é necessário (...) Daí a atenção que a reflexão filosófica dá a essa atividade da consciência humana. Fala-se, hoje, insistentemente, em uma “educação para o pensar”, que ofereça subsídios para que os alunos “pensem por si mesmos”; ou seja, tenham um “pensamento autônomo” e, além disso, tenham um pensamento que seja *reflexivo, crítico, profundo, contextualizado e criativo* (LORIERI, 2002, p. 95).

A ideia de autonomia intelectual defendida neste trabalho dissertativo está baseada no pensamento do filósofo norte americano Matthew Lipman (1995), o qual se dedica a ideia de construir uma educação para o pensar, diante das dificuldades encontradas por ele, enquanto professor, em lidar com o que chamou de falta de saber pensar dos seus alunos. A partir de então, Lipman começa a escrever sobre sua metodologia para uma educação para o pensar.

A ideia de autonomia de pensamento em Lipman se situa no escopo da sua proposta de ensino de filosofia, cujo objetivo principal é o estímulo ao pensar bem e ao pensamento próprio.

Os pensadores autônomos são aqueles que “pensam por si mesmos”, que não repetem simplesmente o que as outras pessoas dizem ou pensam mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria visão do mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca da do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse (LIPMAN, 1995, p. 36).

Ter autonomia é adotar uma atitude crítica e criativa diante da realidade com a qual se deparam. O julgamento é a base de toda crítica, pois é a partir dele que se tornam possíveis quaisquer ponderações. Além disso, a atitude de julgar é um exercício intenso que exige grande capacidade intelectual. A ideia de criatividade aparece implicitamente na citação acima, quando Lipman diz que os pensadores autônomos “formam sua própria visão de mundo e desenvolvem suas próprias concepções”, não repetindo apenas, o que os outros dizem. Para tanto, se faz necessária a criação de novas ideias.

A ideia de autonomia lipmaniana é expressa pelo termo “pensar por si mesmo”. Mas o que seria pensar por si mesmo? Precisariamos lembrar o que já dissemos sobre o que é pensar. Vimos na seção anterior que pensar é uma atividade problematizadora e construtiva que apresenta o incômodo do desconhecido. Assim, pensar é uma atitude intelectual voluntária. Mas Lipman, em sua preocupação para a construção de uma educação para o pensar, enfatiza que é necessário “pensar por si mesmo”. Em outras palavras, é necessário acentuar que o pensamento deve se desenvolver de forma autônoma.

Ter autonomia intelectual significa que o discente pensa por si próprio, fazendo seus próprios julgamentos e intervindo ativamente na construção dos seus conhecimentos. A autonomia intelectual é a capacidade cognitiva que o discente pode desenvolver, que o torna um agente crítico e criativo na construção do seu próprio conhecimento.

Não é difícil perceber que as nossas escolas pouco desenvolvem a autonomia intelectual, mas pelo contrário, estimulam a heteronomia¹⁸. É comum nas aulas de filosofia estarmos sempre sujeitos a pensamentos alheios. Rodrigues, baseado nas ideias de Lipman, escreve:

Nós ensinamos as nossas crianças como os outros pensam. Exemplificando temos o como se introduz na sala de aula uma

¹⁸ Heteronomia é o oposto de autonomia, pois significa sujeição.

interpretação de texto. O professor, quase sempre, inicia assim: “o que o autor pensa sobre isto ou aquilo; o que o autor quis dizer ao usar determinadas expressões” e assim por diante. Precisamos ensinar nossas crianças a pensar por si próprias (RODRIGUES, 2013).¹⁹

Se o ensino de filosofia não for filosófico se limitará a expor ideias prontas e cobrar do discente que apenas as internalizem, de forma heterônoma, e o que será cobrado nas avaliações é a repetição daquilo que lhe fora transmitido. Já o ensino filosófico buscará a autonomia na construção do pensamento crítico e criativo.

Lipman (1995, p.22) considera que a escola é responsável pela perda da curiosidade e da imaginação das crianças, graças à natureza da educação escolar, que nutre a conduta de passividade dos estudantes. Uma educação para a autonomia considera o estudante um ser ativo, porque precisa participar de forma crítica e criativa da construção de sua própria aprendizagem. Para tanto, ele precisa desenvolver algumas habilidades cognitivas.

Mas, o que significa fazer com que os estudantes pensem por si próprios, ou seja, tenham autonomia de pensamento? Para tentarmos responder a esta questão precisaremos tentar esclarecer quais os pressupostos da *educação para o pensar*, construído por Matthew Lipman, apontando qual seria o papel do ensino de filosofia numa educação para o pensar.

Uma vez suposto que as habilidades de pensamento são o ingrediente que falta na educação, não é surpresa que muitos coordenadores escolares estejam cada vez mais impacientes com os professores que ensinam matérias mas não ensinam as habilidades de pensamento. (LIPMAN, 1990, p. 47)

As habilidades de raciocínio que Lipman está se referindo, trata-se das “habilidades genéricas como sendo as habilidades de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de interpretação” (*Idem*, p.48). E Lipman, questionando “quem deve ensinar quais habilidades”, afirma que “os professores de qualquer série escolar ensinam seus estudantes as habilidades necessárias às séries subsequentes e não as habilidades necessárias a sua própria disciplina, pois estas foram trabalhadas anteriormente”(p.50).

¹⁹ Texto online, sem paginação.

E se houvesse uma disciplina que buscasse tanto o seu próprio desenvolvimento quanto o de todas as outras disciplinas? E se houvesse uma disciplina que se ocupasse com os aspectos problemáticos e contestáveis de todas as disciplinas, prendendo-se nos mais desconcertantes, naqueles que se haviam tornado um problema para elas? (...) Existe uma disciplina que nos prepara para pensar nas outras disciplinas? (...) Não é preciso ser muito perspicaz para perceber que a disciplina em discussão é a filosofia (LIPMAN, 1990, p. 50-51)

Lipman aponta assim que cabe à filosofia o papel de trabalhar o desenvolvimento das habilidades cognitivas que levem a um saber pensar. Segundo Lipman (1995), todos nós temos a capacidade de pensar, mas nem todos, pensamos bem. Para pensarmos bem, temos que desenvolver quatro habilidades básicas: *Habilidades de Investigação*; *Habilidades de Raciocínio*, *Habilidades de formação de Conceitos* e *Habilidades de Tradução*.

A *Habilidade de Investigação* consiste no desenvolvimento do saber observar bem, saber formular questões ou perguntas substantivas, saber formular hipóteses, saber buscar comprovações e estar disposto a se autocorriger. A postura do estudante não se restringe a mero espectador da aula, mas sim de participante ativo em um processo de investigação da solução dos problemas, incitados pelo professor. O papel do professor seria orientar os processos de buscas das resoluções dos problemas filosóficos, instigando e incentivando os estudantes a investigar a realidade de forma autônoma.

O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia (LIPMAN, 1990, p.58-59).

Aqui, Lipman ressalta a importância da filosofia para que o estudante desenvolva a habilidade de investigação. De acordo com ele, para que o estudante se torne um investigador “não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial” (1990, p 59).

O segundo grupo de habilidades a serem desenvolvidas para um pensar bem é o das *Habilidades de Raciocínio*. Segundo Lipman, “ a filosofia introduz na

educação um espírito de racionalidade e juízo crítico que nenhuma outra disciplina pode fornecer” (1990, p.59)

Para exemplificar como o professor pode ajudar o estudante na construção de um raciocínio, relato a cena a seguir. No momento de aula no dia 20 de junho de 2013, numa turma de segundo ano do ensino médio Integrado, do curso de Eletroeletrônica, estávamos discutindo sobre as marcantes manifestações populares que estavam ocorrendo em nosso país, a partir de duas questões filosóficas: o que está acontecendo e por que está acontecendo. Chegamos à conclusão de que um dos motivos que levaram as manifestações eram os gastos excessivos de dinheiro público com a copa do mundo de futebol. Então, uma aluna discordou de que esses gastos eram desnecessários porque de acordo com ela, o Brasil ganharia muito com a Copa do mundo. E estruturou uma argumentação quando apresentou as premissas para a sua conclusão:

O Brasil atrairá muitos turistas
Estes turistas irão consumir e deixar seu dinheiro no nosso país
Logo, o Brasil ganharia muito com a Copa do mundo.

Logo, simultaneamente vários de seus colegas começaram a rechaçá-la. Então, retomei à organização da discussão garantindo o direito de fala de cada um, afim de que, quem discordou dela pudesse contestá-la a partir de uma argumentação sólida. Assim, foram dadas algumas oportunidades para a contraposição argumentativa da opinião da aluna. No entanto, percebe-se a dificuldade que os alunos tiveram de argumentar utilizando uma estrutura lógica: com premissas e conclusões. Ou seja, se a conclusão que queriam defender era de que a copa do mundo não traria benefícios ao país, quais seriam as premissas, ou seja, as provas que tenho para fundamentar minha conclusão?

Então, houve tentativas a exemplo de: “a copa do mundo não traria benefícios ao país porque os investimentos estão sendo muito altos.” Ou, “o dinheiro investido para fazer estádios deveria ser empregado para construir hospitais”. Diante das colocações insuficientes e da fraqueza da estrutura argumentativa (uma vez que as premissas apresentadas não conseguiam sustentar a conclusão), sem querer impor minha opinião, foram realizados alguns questionamentos que levaram a aluna reavaliar sua posição, refletindo sobre suas ideias. Prossegui: “concordo com as suas premissas: “O Brasil atrairá muitos turistas e esses turistas irão consumir e

deixar seu dinheiro em nosso país”. Mas, que é este Brasil que você se refere como sendo, aquele que “ganharia muito com a Copa do mundo”? Ou, quem efetivamente lucrará com este evento esportivo?” Então, os demais alunos começaram a me ajudar com as respostas tais como: “os jogadores de futebol”, “a FIFA”, “as redes hoteleiras...” Assim, estruturamos a contra argumentação:

Os principais beneficiados com a Copa do mundo seria uma pequena parcela da população brasileira.

Esta pequena parcela da população brasileira não são aqueles que mais necessitam dos serviços públicos como saúde e educação, os quais necessitam de investimentos de recursos públicos.

Logo, o povo brasileiro não ganharia muito com a Copa do mundo.

As habilidades de raciocínio desenvolvem nos estudantes o raciocínio lógico e os tornam capazes de construir argumentos sólidos. Com essa habilidade, se exercita o pensar bem e o desenvolvimento da autonomia intelectual, pois aprende-se a não tomar como herméticos os conhecimentos apresentados, mas criticá-los com vistas a sua comprovação e ainda abrir possibilidades da criação de novas respostas para velhos problemas. De acordo com Lipman.

A filosofia não desmantela o seu passado, mas toma o pensamento de qualquer filósofo para reinspeção e reinterpretação. É na filosofia que os valores e ideais do passado podem ser reconsiderados por sua relevância para o presente e para o futuro (LIPMAN, 1990, p.58-59).

O grupo de habilidades concernentes a *Habilidades de formação de Conceitos* consiste no desenvolvimento do perguntar-se pelo significado das palavras. O conceito diz o que a coisa é a partir da não presentificação da coisa e realiza um salto transcendental que proporciona identidade à coisa. Mas, saber o que a coisa é, isto é, traduzir uma realidade ou um conjunto de ideias em palavras, significa demarcar significativamente a sua posição sobre o mundo. Este é o papel do filósofo, conceber interpretações de mundo.

Para Lipman (1995), o conceito é o resultado final de um conjunto de informações e as relações que lhes são pertinentes. O processo do pensar acontece ao se articular ideias ou conceitos. Ideias ou conceitos articulados configuram a essência do pensar.

Compete à educação dos jovens ou das crianças a tarefa de fornecer ampla formação de conceitos que irão alicerçar o desenvolvimento mental, capacitando-os a compreender a realidade com a qual interagem, e a ratificar ou transformar essa realidade (RODRIGUES, 2013).

Se as ideias são a matéria para o pensar, saber traduzir essas ideias em conceitos é se provir de ferramentas fundamentais para o exercício do pensamento autônomo que, ao invés de repetir o que já está posto, pode exprimir o pensamento de forma inovadora, a partir da criação de novos conceitos.

O último grupo de habilidades cognitivas com vistas ao pensar bem é a *Habilidades de Tradução*. A ideia de tradução remete à capacidade de expressão do sujeito. O desempenho em traduzir, envolve as capacidades de interpretar a realidade, reinventando formas de falar acerca de uma mesma realidade, conferindo-lhe identidade própria ao dito, analisando o que já foi dito, avaliando e falando de forma diferente.

Todas estas habilidades que se busca amadurecer nos estudantes visam despertar a autonomia, pois a autonomia é fruto do amadurecimento intelectual dos discentes que através de uma educação que cultivou o desenvolvimento das habilidades cognitivas, os levaram ao desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo.

Estes estudantes aprenderam através da prática do filosofar, a não se contentar com as respostas já dadas aos problemas, mas a criticar e a ser capaz de encontrar novas soluções aos problemas propostos, apresentando neste interim, grande capacidade de raciocínio e destreza para a formação de conceitos.

O estudante autônomo não fica a esperar a resposta do professor, mas tem atitude e postura investigativa, desafiando os limites do dado em busca da ampliação de seus conhecimentos, cultivando amor ao saber, a verdadeira *filosofia*.

O papel da filosofia é estimular habilidades citadas anteriormente, pois elas proporcionam a autonomia intelectual, ao estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Ter autonomia intelectual significa que o estudante amadureceu intelectualmente e conseguiu desenvolver habilidades cognitivas que o faz “pensar por si mesmo”, ou seja, ele consegue fazer seus próprios julgamentos e criar suas próprias ideias não aceitando, apenas ser um reproduzidor de ideias e

condutas. Isto significa que o estudante desenvolveu o pensamento de ordem superior.

Podemos acrescentar que o pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas à fusão do pensamento crítico e criativo. Isto é particularmente evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição (LIPMAN, 1995, p.38).

A ideia de autonomia a partir de Lipman se situa no contexto da defesa de uma educação filosófica que desperte o pensamento de ordem superior. Lipman (1995, p. 82) esclarece o que é ser uma pessoa autônoma. Baseado nas ideias de Dearden (1975) ele afirma que uma pessoa é considerada autônoma, se demonstra iniciativa em formar julgamentos próprios e a refletir criticamente sobre esses julgamentos, se é firme na defesa desses julgamentos e se demonstra profundidade nas ramificações destes pensamentos. “Isto é bastante parecido com a minha afirmação que o pensar é de ordem superior na medida em que envolve o julgamento bem fundado” (LIPMAN, 1995, p.82).

O pensamento crítico e o pensamento criativo são expressões do desenvolvimento da autonomia intelectual e desenvolvem-se graças ao estímulo das quatro habilidades cognitivas citadas acima, porque de acordo como vimos acima, Lipman defende que a ideia de autonomia de Dearden são semelhantes a sua ideia do que é o pensamento de ordem superior e que equivaleria a fusão do pensamento crítico e criativo. É o desenvolvimento das habilidades, que converge para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, sendo ele a união do pensamento crítico e criativo. A primeira habilidade (de investigação) ressalta importância do trabalho com problemas para a criação de maneiras de resolução do problemático. “O significado da procura pelo problemático é o que gera pensamento” (LIPMAN, 1990, p.52). Este pensamento é ao mesmo tempo pensamento crítico e pensamento criativo.

Na segunda habilidade (a de raciocínio), Lipman apresenta que o saber argumentar tem um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia intelectual porque faz com que o discente desenvolva a habilidade de defender suas ideias com substancialidade e assim, ele não se contentará em ser um mero receptáculo de ideias prontas. “lembrando que o raciocínio é mais efetivamente cultivado no

contexto da filosofia; (...) por ser a filosofia a disciplina que melhor nos prepara para pensar” (LIPMAN, 1990, p.52). Cabe à habilidade de raciocínio ordenar e coordenar o que foi descoberto pela investigação criadora, realizando julgamentos de ideias. Assim, a crítica e a criação também são resultados do desenvolvimento da habilidade de raciocínio.

A terceira habilidade esboçada por esse filósofo (habilidade de criação de conceitos) deixa evidente a ideia da importância da criatividade na construção de novas ideias. Mas, para criar é preciso também criticar o que já se tem, julgando-o (esclarecendo, analisando).

Por fim, a quarta habilidade (habilidade de tradução) tem como foco reinventar formas de falar sobre uma mesma realidade. Esta é a grande tarefa da filosofia, caracterizada por sua abertura. A história da filosofia é um compêndio de novas formas de falar acerca de realidades semelhantes, sejam elas a questão do conhecimento, do comportamento humano em sociedade (questões éticas), da organização social humana (política), da linguagem e etc. A habilidade de tradução conduz a crítica e a criação.

Lipman, no livro *A filosofia em sala de aula* (1992), explicita que para ser possível conceber uma educação filosófica para construção da autonomia, deve-se levar em consideração todo o contexto escolar.

Falar de autonomia pressupõe falar de controle, pois é inconsistente se falar de autonomia sem se pensar nas possibilidades de concebê-la ou de possibilitá-la. Pensar em como é possível se educar para a autonomia torna necessário um questionamento e um estudo da estrutura social das instituições de ensino - uma análise do ambiente escolar. No contexto escolar, a autonomia é ou não concedida graças à atitude do professor com relação aos seus alunos.

Desse modo, podemos entender que um aluno não é autônomo, ele se torna autônomo. Isso não significa que uma pessoa não possa ser considerada autônoma, ao menos que alguém a faça autônoma (isto seria um contrassenso). Mas, quando se refere a alunos, deve-se considerar que a sua subjetividade está cerceada pela sua condição de aluno.

Mas, como em um contexto escolar o ensino de filosofia pode se auxiliar no desenvolvimento da autonomia intelectual?

Lipman (1992), comentando sobre a questão da educação moral, ressalta que “Se nosso objetivo é alentar às crianças a pensar por si mesmos, é

contraproducente colocar estas etiquetas de valor nos indivíduos ou na sociedade”- [Tradução nossa](p. 266).

Quando se transmite um conteúdo de forma fechada e ‘etiquetada’, como diz Lipman, está se retirando do aluno a possibilidade de decidir através da investigação.

Neste sentido, toda afirmação dogmática acerca da sociedade ou da natureza do indivíduo cancela a investigação; o ser humano ficará reduzido a espectador passivo e irresponsável, em vez de ser um construtor ativo, comprometido e responsável na sociedade em que vive (LIPMAN, 1992, p. 266).

A educação filosófica deve ajudar os estudantes a desenvolver ferramentas necessárias para que eles façam suas próprias avaliações da realidade de maneira crítica. É interessante fornecê-los diferentes perspectivas. Ensinar os estudantes a serem racionais e participativos.

Também é necessário prepará-los para que sejam capazes de pensar por si mesmos, a fim de que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem, se a situação assim o demanda e, ao mesmo tempo, favorecer seu próprio crescimento criativo. (*Idem*, p. 267)

Assim como em Dewey (1959) percebe-se em Lipman (1992) uma preocupação frequente com uma educação para a democracia, devendo ser a própria educação democrática.

O dizer que a educação deve permitir as crianças desenvolver as ferramentas que necessitam para melhorar as expectativas sociais de maneira crítica, não queremos afirmar que o papel do professor se limite a encorajar o juízo crítico dos estudantes. O objetivo não é formar críticos, mas desenvolver seres humanos capazes de avaliar ao mundo e a si mesmos objetivamente, assim como de expressar-se com fluidez e de forma criativa. A formação do pensamento crítico é somente parte do trabalho do professor. Os estudantes devem ser capazes de entender que, embora a capacidade de distanciamento para observar objetivamente as instituições que os rodeiam é essencial, não é suficiente. Se um está disposto a ser crítico, deve também tentar propor novas e melhores alternativas. É por isso que o diálogo na aula pode ajudar: faz surgir as ideias positivas e construtivas que as crianças podem gerar, assim como suas ideias negativas. O professor deve aplaudir a intuição criativa quando aparece, do mesmo modo que o professor deve ser capaz de aplaudir os exemplos de bom raciocínio lógico (*Idem*, p. 267).

Vemos aqui expostas que os objetivos da educação filosófica não se restringe ao incitamento do pensamento crítico. Mas a educação filosófica, além de auxiliar os estudantes a desenvolverem a capacidade de avaliar o mundo e a si mesmos, deve desenvolver a capacidade de expressão e criação.

Um importante método para alcançar tais objetivos é o exercício do diálogo nas aulas de filosofia. A discussão e o debate são elementos fundamentais para a construção de uma subjetividade autônoma.

É frequente no ensino médio e no ensino superior, que alunos, quando solicitados a dizer o que pensam a respeito de um tema, passem a dizer o que pensam alguns autores. Indagados, então, sobre o que, pessoalmente, pensam a respeito, ou ficam surpresos, ou dizem que nada sabem. (...) nossa prática não tem sido a de estimulação, para que os alunos formem uma maneira própria de pensar os temas, partindo é claro, também, da leitura de bons autores e do que ouvem do professor e dos próprios colegas. Nossas, aulas, por via de regra, não têm incentivado nossos alunos a serem autores de ideias (LORIERI, 2002, p. 97).

É a partir do diálogo que surgem as ideias e estimula-se a criação de novas ideias. Pode-se a partir dele também, se avaliar ideias, julgando-as e ajudando os estudantes a elaborarem pensamentos coerentes.

Contudo, qual seria o material mais apropriado para o trabalho com filosofia que estimule o desenvolvimento da autonomia?

Na citação acima, conforme se observa, Lorieri (2002) defende que o aluno participe das aulas de filosofia sendo incitado a dizer o que pensa. Podemos incitar os discentes a pensar por si mesmos a partir dos questionamentos que fazemos a eles em uma situação de diálogo, no qual devem ser levantados problemas que incitem os alunos a resolvê-los.

A questão que é colocada por Dewey e é defendida por Lorieri é que o diálogo sobre temas filosóficos não prescinde o conteúdo mais formal da filosofia.

(...) nem Kant nem Dewey recusavam o trabalho com os conteúdos: ambos os defendiam. Mas não queriam que os alunos simplesmente os repetissem. Dewey dizia que os conteúdos devem ser tomados como dados com os quais os alunos devem “construir” (ou reconstruir) um conhecimento necessário à situação problema na qual ele encontre. Daí a importância que dava à apresentação

adequada de questões problematizadoras, não apenas retoricamente, mas significativamente elaboradas (*Idem*, p. 76).

O texto filosófico deve ser a base para a reconstrução da experiência. Não basta dialogar sobre qualquer problema e dizer que ele é filosófico. É importante que se tenha sempre em vista os conteúdos pertinentes à filosofia²⁰ e que a partir de uma metodologia apropriada²¹ se consiga fazer com que os discentes pensem de forma autônoma.

Mas, como fazer com que a filosofia em sala de aula seja um meio para o desenvolvimento da autonomia? Para tentar responder a esta questão recorreremos a Dewey e a sua metodologia de uma educação a partir da problematização. Para ele,

É tarefa do educador, selecionar coisas que no âmbito das experiências existentes, possuam a potencialidade de apresentar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento, ampliarão a área para observações futuras (2010, p. 78).

Os problemas levantados são cruciais para o estímulo do saber pensar com autonomia. Com problemas, o educando toma parte da atividade problemática e assim, no ato do fazer, em busca da resolução da questão, constrói aprendizagens na ação experiencial, cuja natureza problemática exige o exercício da racionalidade crítica e criativa.

Dewey, no livro *Democracia e Educação* (1959), apresenta as características que devem ter uma situação de aprendizagem com problemas. Para ele, a aprendizagem por meio de problemas é um método de investigação que visa ao desenvolvimento do pensamento, e compreende cinco fases ou pontos essenciais.

Estes são: primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nesta situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fiquem a

²⁰ Quando falamos de conteúdos pertinentes à filosofia, não estamos tratando só dos assuntos e materiais, mas também da forma de abordagem.

²¹ Esta metodologia é a metodologia do filosofar a partir da filosofia. Isto é o que defendemos nas páginas 50-51 quando salientamos que o ensino filosófico deve se dá através da união entre matéria e forma.

cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para por em prova suas ideias, aplicando-as tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas (DEWEY, 1959 p. 179 -180).

O primeiro ponto do método preconiza que para se ter uma experiência educativa, o indivíduo esteja envolvido em uma situação. Isso quer dizer que não adianta se apresentar dados isolados fora de um contexto compreensivo, mas estes devem estar conectados em uma situação. Pois dessa forma é favorecido o interesse do educando, uma vez que as coisas fazem sentido para ele. Então, a educação filosófica deve abordar problemas que possam ser extraídos do interesse dos discentes e não os impor de forma autoritária. Logo, é interessante se construir um programa de trabalho que leve em consideração o interesse dos discentes, envolvendo tema que os estimule a investigar.

A história da filosofia é um campo frutífero de temas e problemas das mais variadas espécies que dada a natureza aberta da filosofia cabem-se ainda, novas respostas. Existem diversos textos filosóficos à disposição para o estímulo do pensar bem.

No segundo ponto, Dewey defende que não basta ser uma situação qualquer, mas que essa situação seja realmente problemática. Porque há problemas que são “simulados ou ridículos”. Estes não partem de uma inquirição pessoal, mas são impostos exteriormente e com uma supérflua finalidade, com o objetivo direto de se obter uma nota, por exemplo. O verdadeiro problema deve ser um problema que desperte o educando e o estimule “a dirigir as observações das relações existentes”. Ou seja, é necessário que ele esteja em uma “situação real de experiência”. Assim, o contato com o material de trabalho (o texto do filósofo) é essencial para proporcionar essa experiência com o filosofar porque proporciona uma vivência particular com o problema que não é apenas lhe apresentado, mas é experienciado por ele (o discente) que pode fazer suas próprias interpretações. No entanto, este contato direto do discente com o texto não prescinde da orientação do professor. É o professor quem planeja toda a experiência filosófica, de forma intencional (não improvisada), sabendo que a finalidade de tais exercícios filosóficos é desenvolver o pensar bem e a autonomia intelectual.

Diante de uma situação problemática, para que se transponham as dificuldades desta, são necessários recursos para a solução do problema, afim de

que o esforço pela resolução não seja em vão. É o que preza o terceiro momento do método. São necessárias informações que direcionem a ação solucionadora. Mais uma vez o contato com os textos dos filósofos se mostram imprescindíveis, mas não para apenas, informar a resposta ao problema, e sim para servir de apoio ao encontro das soluções. Os textos são os materiais para a construção da resolução de problemas.

É necessário, pois, que, em aulas de Filosofia para crianças e jovens, se faça um trabalho especial com os temas, questões, conceitos e “respostas” já dadas. Esse trabalho, mais do que um ensino das respostas, deve ser uma investigação motivada por questões pertinentemente filosóficas (o que se aprende a fazer), relativas a temas filosóficos e que levem em conta “respostas” eventualmente já dadas a essas questões pela tradição do pensamento filosófico. (...) as “respostas já dadas” devem, preferencialmente ser a dos chamados grandes filósofos. Textos deles precisam ser escolhidos com discernimento no tocante às possibilidades de entendimento dos alunos (LORIERI, 2002, p. 77).

É interessante que para um mesmo problema, lhes sejam apresentadas diferentes formas que eles já foram resolvidos e, se incentive a crítica e a criação de novas respostas tendo como base, o material que já se tem.

No quarto ponto do método, há a necessidade de ordenação do processo investigativo. Não adianta propor problemas sem uma ordenação lógica, que leve em consideração o auxílio com sugestões para a resolução do problema; pois corre-se o risco dos educandos se perderem na “confusão natural ocasionada pelos elementos novos.” É necessário orientar o raciocínio e fornecer materiais para a investigação. Este também é um papel importante do professor de filosofia que proporciona ao discente um contato com o texto filosófico.

Mas Lorieri (2002), alerta que esses textos que apresentam as ideias dos filósofos não podem ser apresentados como as “últimas palavras” sobre o assunto, como se o assunto já se tivesse encerrado. Para isso, ele cita uma ideia kantiana que mostra o papel do texto filosófico no trabalho com a filosofia em sala de aula.

Também, o autor filosófico, em que nos baseamos no ensino, deve ser considerado, não como o modelo do juízo, mas apenas como o ensejo de julgarmos nós próprios sobre ele e até mesmo contra ele; e o método de refletir e concluir por conta própria são aquilo cujo domínio o aprendiz está a rigor buscando, o qual também é o único que lhe pode ser útil, de tal sorte que os discernimentos decididos,

que por ventura se tenham obtido, ao mesmo tempo têm que ser considerados como consequências contingentes dele, consequências estas para cuja plena abundância ele só tem de plantar, em si mesmo, a raiz fecunda (KANT, 1992 *apud* LORIERI, 2002, p. 77-78).

Kant destaca que a finalidade do ensino de filosofia é domínio do método de refletir e concluir por conta própria. Ele ainda enfatiza que este é o único método útil para se trabalhar com a filosofia, pois pode gerar consequências fecundas. Assim, a filosofia estudada não deve ser considerada “modelo de juízo”, como se instaurasse um cânone intransponível na história da filosofia, mas deve ser apresentada como oportunidade para colocarmos em prática nossa capacidade de crítica ou julgamento.

A citação de Kant, exprime a posição de que a função do texto filosófico é servir como material de julgamento por parte do “aprendiz” de filosofia. Por meio do contato com o texto filosófico, o discente tem a oportunidade de julgar ideias. Quando julgamos, estamos fazendo uma crítica construtiva utilizando a capacidade de reflexão. Diz Lipman: “O objetivo do processo educativo é o de ajudar-nos a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa. Julgamentos não são fins em si mesmos” (LIPMAN, 1991, p.37). Kant aborda que através do estudo do autor filosófico podemos ter nossos próprios discernimentos. Esses são discernimentos contingentes (não são necessários e imutáveis) e por assim o serem, trazem consigo a capacidade de se transformem nas raízes fecundas que darão novas ramificações.

A educação filosófica deve possibilitar o desenvolvimento da crítica e da criação de ideias, ao invés de já trazê-las prontas. Dessa forma, “A crítica pode converter-se no impulsor da discussão filosófica” (LIPMAN, 1992, p. 267), permitindo as pessoas julgarem e tomarem suas posições, ao invés de apenas se adequar e aceitar o que está posto. Para Lipman,

Não é papel do professor o adaptar a criança a sociedade, mas educar de tal modo que ao final seja capaz de moldar a sociedade de forma que responda melhor as inquietudes individuais. É importante que os educadores reconheçam a plasticidade da sociedade e dos indivíduos, assim como a necessidade de autorrenovação comunitária que garantisse a participação. Nada assegura tanto a inflexibilidade de uma sociedade frente à criatividade individual, como o ensinar as crianças que a sociedade é inflexível frente criatividade individual (*Idem*, p. 269).

Esta citação de Lipman serve para figurar o que Dewey assevera no quinto e último ponto da sua metodologia de aprendizagem por meio de problemas. Este último ponto, de acordo com Dewey, compreende a aplicação da solução do problema, ao se ter alcançado. Depois que o aluno esteve em uma verdadeira situação de experiência e um verdadeiro problema se desenvolveu; depois que ele teve informações para resolvê-lo e ainda teve sugestões de resolução, o quinto passo é o encontro da solução e a prova de suas ideias, aplicando-as e descobrindo sua importância. A solução possui um caráter operacional, ou seja, ela deve servir como aquisição de novas significações e de possíveis utilizações.

Este método proposto por Dewey é um interessante meio para que os estudantes exercitem a sua autonomia intelectual, pois quando se trabalha a filosofia através de uma abordagem problemática, estimulando o filosofar (proporcionando a união entre matéria e forma) se está proporcionando ao estudante o exercício de pensamento que o leva ao desenvolvimento das habilidades cognitivas. Quando é encontrado um problema filosófico que desperte o interesse do estudante e é estimulado o pensamento sobre ele e, começa-se a raciocinar sobre ele, na busca de solução e novas respostas ao mesmo problema, está se exercitando as habilidades de investigação, de raciocínio lógico, de criação de conceitos e tradução de ideias, que faz o estudante desenvolver um pensamento crítico e criativo. E, vimos²² que pensamento crítico e criativo são expressões de autonomia intelectual.

Para que uma educação filosófica seja desenvolvida e que sejam atingidos os fins de despertar a autonomia intelectual dos discentes, o professor tem nesse processo um papel fundamental.

A atitude do professor no contexto de sala de aula pode fazer com que os alunos desenvolvam suas próprias ideias e possam sustentá-las com segurança. O professor pode ser moderador e ao mesmo tempo coparticipe em uma situação de aprendizagem. É ele quem proporciona um ambiente incentivador da autonomia discente.

A ideia de autonomia em Lipman está relacionada à ideia de liberdade criativa. Ou seja, o alcance da autonomia diz respeito à postura do estudante diante das situações de aprendizagem das habilidades filosóficas. Autonomia pressupõe

²² Na página 60.

maturidade do indivíduo, para que não confunda autonomia com liberdade para escolher não cumprir com algumas responsabilidades.

Negar-me a oportunidade de descobrir qual é comportamento adequado, Negar-me a oportunidade de ser responsável por mim mesmo, equivale a manter-me em uma infância perpétua, dependendo de outros para decidir as regras de minha conduta. É negar-me a fundamental experiência da liberdade e a responsabilidade que é essencial para chegar a pensar por mim mesmo no que diz respeito à moralidade. É óbvio que o papel do professor será medir e graduar a aquisição por parte da criança desta capacidade cada vez maior para assumir responsabilidade (LIPMAN, 1992, p. 285).

A autonomia, para que seja exercitada no contexto escolar, depende do desenvolvimento das habilidades discutidas acima, mas também depende da relação de maturidade da turma, ao não confundir a liberdade de não cumprir com as regras definidas pelo grupo, com autonomia intelectual, pois a ideia de autonomia está diretamente relacionada à noção de responsabilidade.

Neste capítulo, enfatizamos melhor o que chamamos de autonomia intelectual e expusemos a fundamentação teórica que embasa tal concepção, mostrando que o desenvolvimento de pessoas críticas e criativas é resultados de uma educação filosófica que estimula o desenvolvimento do pensamento de ordem superior. Este pensamento de ordem superior é atingido graças ao desenvolvimento das habilidades cognitivas - investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução - que são cruciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Posteriormente, trouxemos brevemente, algumas ideias de como se trabalhar com o ensino filosófico da filosofia, a fim de que o trabalho com a filosofia como disciplina escolar no ensino médio possa auxiliar os estudantes a desenvolver autonomia intelectual.

Na seção que se segue iremos expor os resultados de uma pesquisa de campo, realizada com o objetivo de analisarmos, se o ensino de filosofia desenvolvido nas escolas pesquisadas conseguia auxiliar os estudantes a desenvolverem autonomia intelectual.

5 UMA ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NA CIDADE DE ARAPIRACA

Para auxiliar na busca da resposta ao nosso problema de pesquisa: “Como é possível um ensino de filosofia que possibilite o desenvolvimento do saber pensar com autonomia” foi realizada uma pesquisa de campo, em dezenove escolas da cidade de Arapiraca- Alagoas, com o objetivo de observar, se os ensinamentos de filosofia desenvolvidos nas escolas pesquisadas conseguiriam contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes.

A pesquisa de campo se fez necessária na busca da resposta ao problema de pesquisa pois pretendíamos analisar na prática, o que vimos teoricamente, que o ensino de filosofia pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia intelectual, através da efetivação de um ensino filosófico- aquele que auxilia no desenvolvimento das habilidades de pensamento que faz com que o estudante desenvolva o pensamento crítico e criativo, ambas expressões da autonomia intelectual.

Para responder ao problema de pesquisa, sentimos a necessidade de fazer um levantamento de dados gerais sobre o ensino de filosofia, pois, conhecendo a realidade geral e atual do ensino de filosofia na cidade pesquisada, poderíamos inferir com mais precisão, os fatores que corroboram para o desenvolvimento de um ensino filosófico: aquele que torna possível o desenvolvimento do saber pensar com autonomia.

Utilizamos como metodologia de pesquisa, a pesquisa qualitativa. Fomos até o ambiente natural em que ocorreram os eventos a serem analisados, pesquisando dezenove escolas²³ no município de Arapiraca, e nos introduzindo no ambiente a ser pesquisado. Como método para a coleta dos dados²⁴, utilizamos questionários, entrevistas, realizamos testes escritos em dez discentes e assistimos duas aulas em cada uma, das duas escolas que escolhemos para analisar o trabalho dos docentes que lecionavam filosofia.

A pesquisa de campo durou seis meses. A parte que mais precisou de tempo - cerca de três meses - foi o levantamento dos dados gerais sobre o ensino de filosofia na cidade de Arapiraca, através da realização de entrevistas com dezenove

²³ Embora tenhamos visitado vinte e quatro escolas, para trabalharmos os dados colhidos, apenas contamos com dezenove escolas, pois em cinco destas escolas não conseguimos colher os dados devido à ausência dos entrevistados.

²⁴ A medida que formos relatando os resultados da pesquisa, detalharemos mais os procedimentos de pesquisa utilizados.

coordenadores pedagógicos e dezesseis professores de filosofia. Nesta fase conseguimos percorrer vinte e quatro escolas. No entanto, na maioria delas foi necessário retornar, pois não encontrávamos o docente de filosofia e/ou o coordenador pedagógico da escola. Em cinco dessas escolas a pesquisa não foi realizada, pois voltamos duas vezes à escola e não conseguimos contato com nenhum dos dois atores citados. E, em três escolas, mesmo após voltarmos duas vezes, apenas conseguimos entrevistar o coordenador pedagógico.

O levantamento de dados gerais sobre o ensino de filosofia teve o objetivo de traçar um perfil geral do ensino de filosofia na idade de Arapiraca, para daí escolhermos duas escolas nas quais procederíamos com os estudos mais detalhados.

5.1 Levantamento de dados gerais

A coleta de dados gerais sobre o ensino de filosofia se desenvolveu a partir de dois momentos: aplicação de questionário à coordenadora da 5ª Coordenadoria Regional de Educação - a 5º CRE e, posteriormente, realizamos entrevistas com os coordenadores pedagógicos e os professores de filosofia.

Para compor o *corpus* da investigação, na busca de dados materiais que pudessem ajudar a entender melhor o fenômeno do ensino de filosofia, solicitamos da 5ª CRE, respostas ao seguinte questionário - que foi deixado na instituição para que fosse respondido.

1. Quantas escolas de Ensino Médio (públicas e privadas) existem em Arapiraca?
2. A filosofia está presente como disciplina em todas as escolas?
3. Em quantas séries do Ensino Médio há a disciplina de filosofia?
4. Qual a carga horária desta disciplina em cada série?
5. Quem são os professores que lecionam esta disciplina?
6. Qual a formação destes professores?

Com a aplicação do questionário à 5º CRE, fomos informados que o município de Arapiraca possui vinte e sete escolas de ensino Médio, sendo dezesseis escolas de ensino privado e onze escolas públicas. Além deste quantitativo, a 5ª CRE também nos forneceu os nomes das instituições da rede pública e seus endereços.

De acordo com a 5ª CRE, a filosofia está presente como disciplina em todas as escolas de ensino médio do município de Arapiraca. E a filosofia consta como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio. Quanto à quarta questão, a 5ª CRE, responde equivocadamente, que a carga horária da disciplina são 40 horas semanais e, quanto à questão cinco, a 5ª CRE responde que os professores responsáveis por lecionar filosofia são professores graduados em filosofia ou áreas afins, mas não nos dão informações mais precisas sobre a atuação profissional deste professores. Estas respostas só foram conseguidas com as entrevistas que fizemos aos professores e coordenadores das escolas pesquisadas. Já na questão seis, que pergunta especificamente sobre a formação desses professores de filosofia, a resposta da 5ª CRE se limita a especificar que são graduados ou em filosofia ou Pedagogia. Tratam-se de informações que são contraditas nos resultados da pesquisa de campo, demonstradas adiante.

Após colhermos estas informações gerais foi feito um mapeamento geográfico destas escolas para facilitar as visitas para coleta de dados. Além destas informações gerais, nosso intuito era levantar dados e através de uma pré-análise, selecionar duas escolas para continuar com os procedimentos mais aprofundados de pesquisa, para tentar responder nosso problema principal: Como é possível um ensino de filosofia que possibilite o desenvolvimento do saber pensar com autonomia?

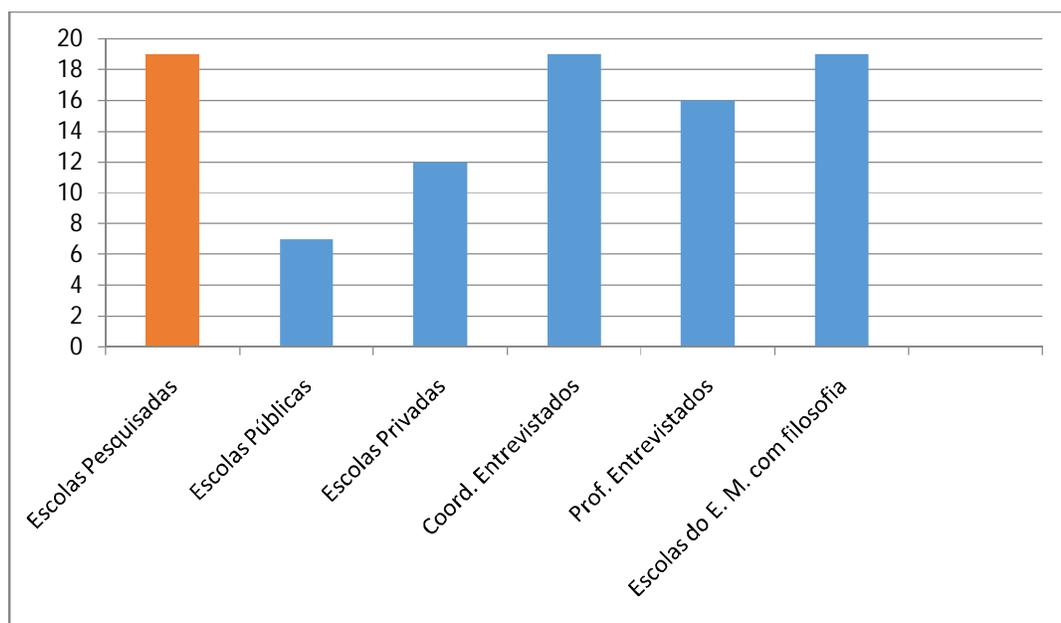
Assim, foram realizadas entrevistas em dezenove escolas do Município de Arapiraca. Destas, só conseguimos encontrar os professores de filosofia em dezesseis escolas e, devido a constante ausência dos mesmos, realizamos as entrevistas apenas com os coordenadores.

Foram feitas oito perguntas aos docentes (face a face) e quatro as coordenações pedagógicas (ver apêndice A). As perguntas aos docentes visavam levantar dados profissionais, tais como: locais que trabalha, volume de trabalho e formação acadêmica, além de ser útil para fazermos um levantamento de que assuntos e metodologias estes professores utilizavam, tendo contato com o plano da disciplina. Isto seria importante para a escolha das duas escolas que seguiríamos com a pesquisa. As questões feitas aos coordenadores pedagógicos visavam verificar a presença da filosofia na escola e identificar o professor de filosofia, bem como seu horário de trabalho e o seu plano de disciplina.

Acreditamos que o levantamento desses dados gerais foi importante para direcionar os passos seguintes da pesquisa. A partir do contato que tivemos com as escolas para o levantamento desses dados gerais, podemos escolher melhor quais escolas realizaríamos os procedimentos de pesquisa que visavam responder mais diretamente o problema de pesquisa proposto.

Segue abaixo a tabulação dos dados levantados.

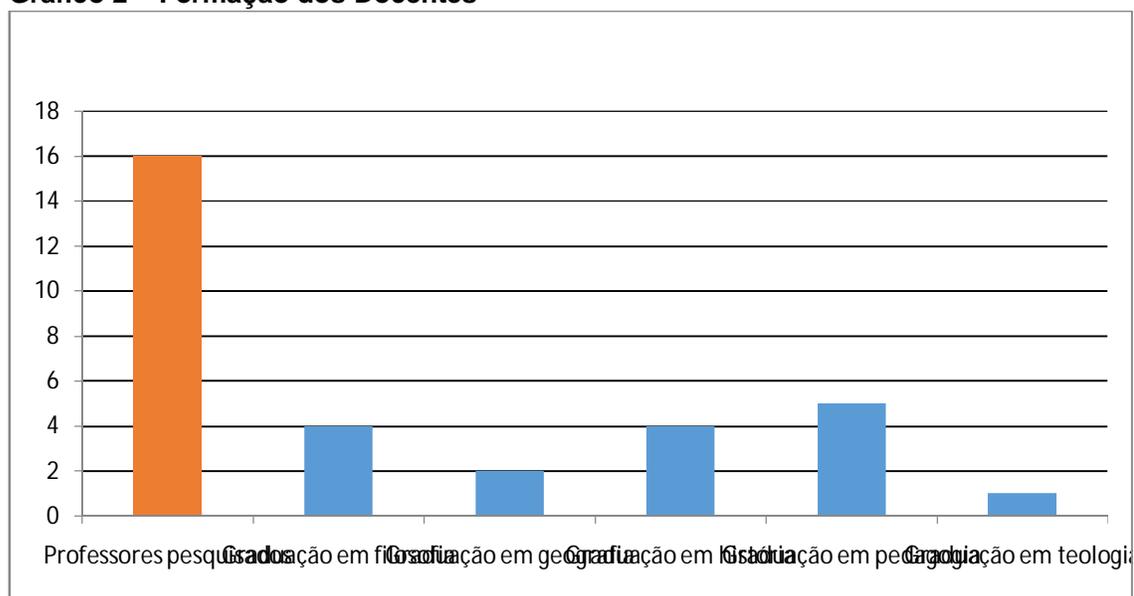
Gráfico 1 – Dados Gerais



Fonte: Ramalho, 2014.

Os dados da tabela acima são animadores, pois demonstram que as escolas do município de Arapiraca conseguiram se adequar ao prazo dado pela Resolução CEB nº 22/2008 que dispõe sobre a implementação da filosofia e da sociologia no currículo do ensino médio, a partir da edição da lei nº 11.684/2008. De acordo com essa resolução, os sistemas de ensino e escolas com ensino médio de três anos, teriam até o ano de 2011 para implementar a filosofia como componente curricular em todas as séries do ensino médio. Vimos que todas as escolas pesquisadas já possuem a filosofia como disciplina em todas as séries do ensino médio.

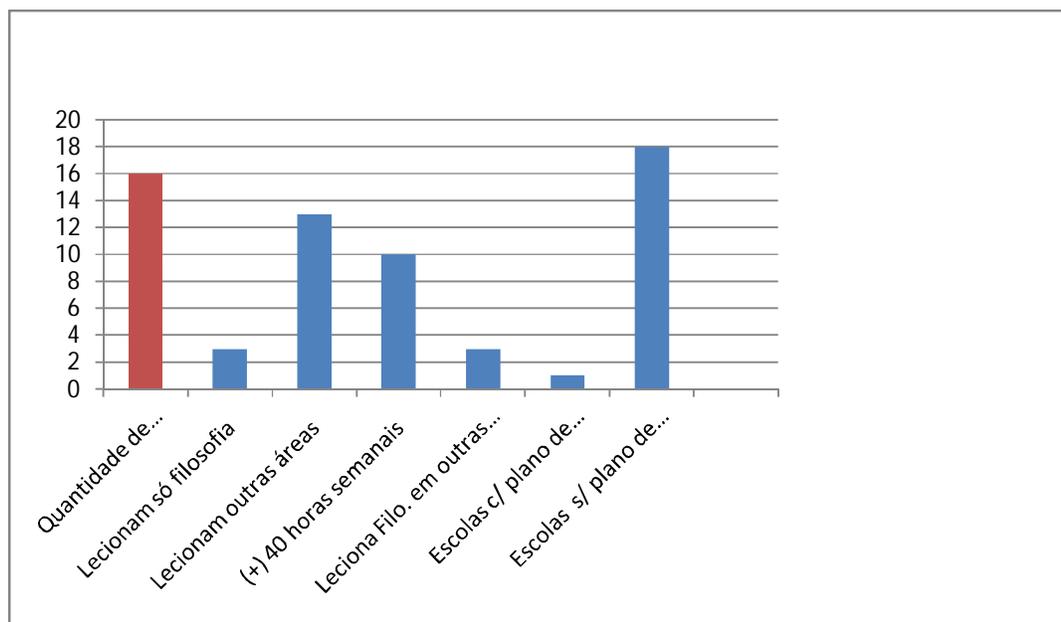
No levantamento de dados gerais sobre o ensino de filosofia, chegamos ao seguinte resultado sobre a formação dos docentes que trabalham com o ensino de filosofia na cidade de Arapiraca.

Gráfico 2 – Formação dos Docentes

Fonte: Ramalho, 2014.

Os dados que demonstram a formação dos professores que lecionam filosofia não se revelam surpreendentes, pois é sabido que existe uma grande carência de professores com graduação em filosofia, devido principalmente, ao fato de só existirem em todo o Estado, dois cursos de graduação em filosofia e, pelo fato de ser relativamente recente, a obrigatoriedade da oferta desta disciplina em todos os anos do ensino médio. Estes dados mostram significativamente que a maioria dos profissionais que leciona esta disciplina não está especializada na área de filosofia. Apenas um terço dos profissionais que lecionam filosofia tem graduação na área específica.

Outra categoria importante para o entendimento do problema levantado é a análise das condições de trabalho dos docentes, pois pressupomos que se ter boas condições de trabalho é elementar para se desenvolver um ensino filosófico. Assim, a partir das variáveis expostas na tabela abaixo é possível identificar, principalmente o volume de trabalho dos docentes, fator que pode interferir na qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas, com o ensino de filosofia.

Gráfico 3 – Condições de Trabalho

Fonte: Ramalho, 2014.

Quanto às condições de trabalho, verifica-se que a quantidade de professores que se dedicam apenas ao ensino de filosofia é menor que um quinto do total de professores que, dentre filosofia, também ensinam outras disciplinas. Ademais, em sua maioria, esses professores têm uma carga horária de trabalho excessiva e lecionam simultaneamente, diferentes disciplinas.

Uma atenção especial deve ser dada ao quesito que demonstra a quantidade de escolas que não têm os planos da disciplina filosofia, constando nas coordenações ou secretarias das escolas. O plano da disciplina é importante, pois mostra o planejamento estratégico pensado para o trabalho com a filosofia no ensino médio, revelando as propostas de assuntos a serem trabalhados, os objetivos a serem alcançados e que metodologias poderiam ser utilizadas no tratamento das questões planejadas.

Embora entendamos que uma educação filosófica que considere a importância de desenvolver a autonomia intelectual nos discentes não deva impor aos estudantes o que estudar e como estudar (mas, ensiná-los a desenvolver estratégias de investigação a partir de problemas levantados), consideramos que é importante que o docente tenha uma proposta de trabalho preformulada para que a educação filosófica não caia no imprevisto.

De acordo com Dewey (2010, p.69), a educação deve ser intencional e não acidental. Isso significa que a educação deve ter em si um propósito (uma previsão das consequências) que é uma direção planejada da ação. Assim se tem clareza de onde se quer chegar e de quais os caminhos possíveis para se alcançar os objetivos propostos. Mas essa proposta de trabalho do docente deve está aberta a reformulações, considerando as aspirações dos estudantes. Diz Dewey,

Eu acredito que não há nada mais correto na Filosofia da Educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do aluno na formulação dos propósitos que direcionam suas atividades no processo de aprendizagem, assim como não há maior defeito na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na construção dos propósitos que envolvem os seus estudos (DEWEY, 2010, p.68).

Vemos que é importante a construção de propósitos educacionais e que o aluno deve participar da construção desses propósitos. Estes propósitos são materializados no planejamento de ensino, que além dos objetivos, deve constar metodologias e propostas de assuntos.

A partir das entrevistas realizadas com os dezesseis docentes e com os dezenove coordenadores pedagógicos, apenas uma escola apresentou o plano da disciplina de filosofia. Na maior parte das escolas particulares foi observado o uso dos módulos elaborados por grandes redes de educação. Estes módulos já trazem elencados os conteúdos que devem ser trabalhados em cada área. Talvez, por isso, a maioria das escolas particulares não possua um plano da disciplina de filosofia, mas apenas sigam o que se está elencado nos módulos, que é denominado conteúdo programático.

E, como a nossa pretensão nesse primeiro momento da pesquisa era, a partir desse levantamento de dados gerais poder conhecer a realidade do ensino de filosofia nas escolas do município de Arapiraca e nos situarmos neste contexto para prosseguirmos com a pesquisa mais aprofundada (utilizando outros procedimentos para a coletas de dados), era fundamental identificar nos planos de disciplina “o que” os docentes de filosofia estavam trabalhando (assuntos) e “como” estavam trabalhando (metodologia). Isso seria fundamental, pois pretendíamos escolher duas escolas nas quais se trabalhavam os mesmos assuntos, mas utilizando

metodologias diferentes: transmissão da história da filosofia ou abordagem temática e de levantamento de problemas filosóficos.

Mas não conseguimos identificar duas escolas que trabalhassem os mesmos assuntos, na mesma época em que procederíamos com a pesquisa de campo e que diferenciasse a metodologia de ensino. Isso se deu, principalmente, devido à ausência dos planos da disciplina, os quais foram apresentados apenas por uma escola estadual. Nesta escola estadual, o plano de ensino continha justificativa, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos com o estudo da filosofia, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação. As demais escolas não apresentaram um plano da disciplina de filosofia.

Em três escolas os coordenadores pedagógicos alegaram que os planos estavam com os professores de filosofia²⁵. Em cinco escolas, os professores relataram os assuntos que trabalhavam (de memória ou copiando do livro). Houve casos (dois) em que não responderam a questão ou davam respostas evasivas: “o plano é o livro didático de cada série” ou que “o plano está no índice do módulo” de ensino que trabalhavam. Mas não nos forneceram o material. E ainda, quatro entrevistados disseram que mostrariam depois e quatro admitiram que não tinham o plano da disciplina, como na fala: “não sigo ementa, mas apenas os assuntos que pesquiso”. Contudo não nos disseram quais eram os assuntos que pesquisavam.

Dos cinco professores que relataram os assuntos que trabalhavam, três deles especificam os assuntos por série. Os dois que não especificam os assuntos por série relataram de forma muito parecida que trabalham: Surgimento da filosofia, os pré-socráticos, Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e S. Tomás de Aquino, Descartes e Kant. No entanto não conseguimos identificar precisamente como trabalhavam, ficando a entender que trabalhavam com a transmissão da história da filosofia. Podemos observar que as três professoras que mostraram por série os assuntos que trabalhavam, no primeiro ano do ensino médio priorizavam, a história da filosofia, começando com o surgimento da filosofia e passando pela filosofia antiga e medieval. No segundo ano, a primeira disse trabalhar novamente o que ela chama de introdução à filosofia, filosofia moderna e ética e atualidades. A outra trabalhava alguns filósofos da filosofia moderna e a última trabalha com temas: política, estética e filosofia da percepção. No terceiro ano, esta última professora diz

²⁵ E estas foram as escolas que não conseguimos encontrar os professores de filosofia para entrevistá-los.

trabalhar apenas com a revisão do que fora visto nos dois últimos anos. A outra trabalha novamente com introdução à filosofia e com filosofia contemporânea, além de trabalhar com o tema capitalismo e política. Já a primeira disse trabalhar com o problema do conhecimento, abordando filósofos como Descartes, Bacon, Kant e Hume.

A ausência dos planos completos de disciplina comprometeu maiores análises sobre “o que” os docentes de filosofia trabalham em sala de aula e “como” trabalham, o que seria fundamental para se identificar como é possível um ensino de filosofia que possibilite um saber pensar com autonomia.

A ausência de planos da disciplina filosofia pode demonstrar a desestruturação do ensino de filosofia e de como este carece de uma consolidação metodológica que norteie os profissionais, no trabalho com essa complexa disciplina. Isso pode apresentar ainda, uma ausência de rumos. Sem um programa de ensino não é possível se pensar no ensino como um projeto conjunto, em que se tenha clareza de onde se quer chegar e como chegar. Sem um planejamento prévio, o que há são justaposições de conteúdos sem se refletir sobre onde se quer chegar com aquilo e como se atingir os objetivos esboçados.

A partir de então, veremos os resultados colhidos com a segunda fase da pesquisa.

5.2 Segunda fase da pesquisa

Após o levantamento de dados gerais sobre o ensino de filosofia na cidade de Arapiraca, partimos para a segunda fase da pesquisa de campo. Escolhemos duas escolas para efetuarmos os seguintes procedimentos: entrevista estruturada aos docentes da disciplina; análise de duas aulas lecionadas pelos professores entrevistados e teste escrito aos discentes. O objetivo da utilização desses procedimentos de pesquisa foi identificar a postura dos docentes com relação ao ensino de filosofia, constatando os pressupostos ideológicos que fundamentam as suas ações, os seus métodos de ensino e, se o trabalho do docente com o ensino de filosofia contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes.

Os critérios para a escolha das escolas foram os seguintes: uma escola de ensino pública e uma escola de ensino privado; uma em que professor fosse graduado em filosofia e na outra não, e que ambos se manifestassem solícitos em

contribuir com o andamento da pesquisa. Estas variáveis serviriam para estendermos a nossa análise a realidades diferenciadas e assim poderemos compreender melhor os significados buscados.

Não conseguimos realizar a segunda fase da pesquisa em duas escolas cujos professores utilizassem metodologias diferentes (uma transmissão da história da filosofia e a outra abordagem temática problematizadora) nem que tivessem trabalhando os mesmos assuntos (pois assim achávamos que seria possível uma melhor análise). Isso se deu porque não foi possível colher dados mais substanciais sobre assuntos e métodos de ensino, devido principalmente à insuficiência das respostas dadas pelos entrevistados. Então, ao analisarmos os dados, escolhemos as escolas de acordo com os critérios esboçados acima. Nas duas escolas que escolhemos, as professoras relataram trabalhar tanto com a transmissão da história da filosofia, quanto com uma abordagem temática problematizadora.

Chamaremos de escola A, a instituição de ensino privado cuja professora não é formada em filosofia e chamaremos de escola B, a instituição pública cuja professora tem a graduação em filosofia. Para o trabalho de acompanhamento das aulas, escolhemos duas turmas de 3º ano do ensino médio (uma em cada escola), por considerar que possuiriam um maior contato com a disciplina de filosofia. Para a escolha dos discentes que responderiam aos testes propostos, as professoras solicitaram que elas mesmas apontassem os alunos que responderiam o teste, e assim acatamos.

Para a pesquisa de campo da segunda fase foram elaboradas nove questões para a realização de entrevista semiestruturada (ver Apêndice B). As questões visavam entender, principalmente, o que as professores compreendiam por filosofia e quais as metodologias que utilizavam em sala de aula, além de entender como avaliavam os alunos. As respostas a essas questões iriam nos ajudar a compreender em que sentido ao trabalho que o professor desenvolvia no ensino de filosofia ajudaria os estudantes a desenvolverem sua autonomia intelectual.

Apresentamos abaixo, os resultados encontrados, bem como suas análises e discussões.

5.3 Análise dos procedimentos de pesquisa utilizados na escola A

5.3.1 Análise da entrevista com a professora

A professora da escola A tem mais de seis anos de experiência de trabalho com o ensino de filosofia e não possui graduação em filosofia. Ela faz a seguinte análise:

Qual é o problema hoje do ensino de filosofia nas escolas? Eu acho que foi um avanço a lei de junho de 2008 quando o MEC regulamenta, obrigando as escolas a ensinar filosofia e sociologia. Mas, qual foi o grande problema? O avanço foi o ensino da filosofia nas escolas, mas o seu retrocesso foi que você não formou professores de filosofia para isto. E aí você coloca qualquer um para dar, inclusive eu. Eu comecei a dar aulas de filosofia pela necessidade de trabalhar. Mas hoje eu nem sei que área eu gosto mais, geografia ou filosofia. Mas procure saber aí, quais são os professores que tem a formação? Isto vocês vão ver. Tá faltando professor de filosofia. E isto vem lá de cima, porque se o governo começou a obrigar o ensino de filosofia e sociologia, porque ele não incentivou a abertura de cursos de filosofia? O governo está fazendo a interiorização das universidades e das escolas técnicas, mas quantos cursos de filosofia foram criados?

De fato, a fala denuncia uma realidade flagrante em nossa pesquisa: um baixíssimo número de professores com graduação em filosofia. E não é difícil constatar que, no Brasil, o número de cursos de graduação em filosofia é muito pequeno.

Os dados colhidos através de entrevista com a professora da escola A, nos faz entender alguns aspectos gerais das suas condições de trabalho e também nos leva a compreender o que essa professora entende por filosofia e como desenvolve seu trabalho com a filosofia no ensino médio. Essa entrevista teve o conteúdo gravado em áudio, além de irmos anotando as respostas das questões. Este método tornou possível maiores análises do conteúdo.

Com relação às condições de trabalho, a professora da escola A possui menos de 45 horas semanais de trabalho e, além de filosofia, leciona outras disciplinas.

Seguindo a ordem das questões feitas à professora exporemos suas respostas e faremos breves análises.

Aferindo a postura da docente pesquisada com relação ao ensino de filosofia, buscando constatar os pressupostos ideológicos que fundamentam as suas ações, verificamos que para a professora da escola A, a filosofia é “o ato de indagar, de questionar, são as necessidades básicas do ser humano de responder a várias perguntas da sua vivência.”

De acordo com Gallo (2012),

Sabemos que há diversas filosofias. A primeira tarefa do futuro professor é saber localizar-se nessa multiplicidade e escolher sua perspectiva. Quando ensinamos filosofia, nós o fazemos desde uma determinada perspectiva. O risco é ensinar a perspectiva como se fosse toda a filosofia, ou como se fosse a única filosofia, ou ainda como se fosse a melhor das filosofias (p. 126).

Essa concepção de filosofia defendida pela professora da escola A, embora consideremos uma concepção restrita do que é filosofia, não contraria o que defendemos na seção três²⁶ (onde discutimos as características da filosofia), uma vez que esta atitude de indagar e se questionar a realidade é, na verdade, a atitude de problematização, que é tão fundamental a atividade filosófica e ao ensino de filosofia como disciplina curricular. Através da problematização, provoca-se o pensar intencional que busca a resolução de problemas através da crítica e da criação. Ao realizarmos este trabalho no ensino de filosofia, abrimos possibilidades de que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual, enquanto exercitam as habilidades de pensamento que esboçamos na seção anterior. Nesse sentido podemos dizer que esta concepção, uma vez aplicada na prática pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia intelectual.

Quanto aos seus materiais de trabalho, a professora da escola A, revela utilizar o módulo da rede ensino ao qual sua escola adota, mas também utiliza livros didáticos como os dos autores: Marilena Chauí, Gilberto Cotrim e Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins. Além desses, disse utilizar outros recursos, como o livro “O mundo de Sofia”- o qual de acordo com ela serve como uma Bíblia e utiliza também pesquisas da internet e textos suplementares. Mas não diz trabalhar diretamente com os textos dos filósofos. Entendemos que os módulos de ensino e alguns livros didáticos de filosofia, apresentam apenas descrições sintéticas da

²⁶ Discutimos na página 37 que a característica do questionamento é essencial é própria da atividade filosófica. Na página 43 e 44 apontamos que a problematização é o grande estímulo para o pensar.

história da filosofia, ressaltando resumos das teorias filosóficas. Talvez, para se estimular a problematização estes materiais não sejam os mais adequados por já trazerem respostas prontas e questões filosóficas simplificadas.

Com relação aos assuntos trabalhados, a professora segue o roteiro exposto no módulo de ensino de filosofia da rede SENECA e não apresentou um plano de disciplina. Assim, ela relata que os discentes veem história da filosofia no 1º e 3º ano. O 2º ano é mais temático. Por conta do vestibular, o 3º ano é uma espécie de revisão para os exames de ingresso na universidade, porque assim é pedido pela instituição. Mas, ela tenta “trazer a filosofia para a vida”, e às vezes, traz assuntos extras porque a escola permite que ela invente também. De acordo com Cerletti,

Nunca é possível “aplicar” ou pôr em execução um currículo sem a intervenção criadora do docente, que é quem deverá assumir as condições “reais” de ensino. No caso da filosofia, isto é particularmente significativo. Se ensinar filosofia implica ensinar a filosofar, deve-se esperar sempre de quem “aprende” a intervenção criativa no perguntar filosófico e na busca de respostas, e isso não pode se levar a não ser sob certas condições que o professor deverá poder viabilizar (CERLETTI, 2009, p.79).

Muitas vezes a professora disse usar a história da filosofia para suscitar debates em sala de aula. Como por exemplo: tratando da filosofia da Idade Média, ela puxou um debate sobre religião. Com isso, ela percebe que os discentes começam a se dispender um pouco de suas posturas totalitaristas e a aceitar a divergência de opiniões, discursos e atitudes. “E quem fez isto? *Eu, que possibilitei* que eles pudessem.” Essas ideias da professora, começam a nos fazer entender a resposta a sétima questão, que diz respeito a metodologia de trabalho da professora entrevistada. A fala da professora demonstra que cabe ao professor assumir o papel de gerir didaticamente as aulas de filosofia, para que o ensino se torne filosófico. Se o professor não fizer, o aluno não o fará, pois em um ambiente em que o professor não ajuda no desenvolvimento da autonomia de seus alunos, os discentes se veem apenas como agentes passivos no processo de aprendizagem. A postura que a docente diz adotar oferece espaço para o desenvolvimento do saber ²⁷ pensar com autonomia.

²⁷ Na seção 4, página 66, já falamos sobre a importância do papel do professor para a efetivação de uma educação filosófica que leve ao desenvolvimento da autonomia intelectual.

Para Dewey (2010, p. 73), “uma orientação do professor exercita a inteligência e incentiva a liberdade”. De acordo com relatos da professora,

O professor de filosofia não pode deixar de instigar, de fazer com que o aluno fale. Eu deixo os alunos livres, não acho que minha condição seja convencer os alunos. O que eu mostro a eles é que eles tem que participar, que eles tem que dar a opinião deles e de conhecer a dos outros. Tem hora que eu não consigo controlar o debate, mas eu tento. Eu gosto disto, quando eles participam, eles falam: não professora eu não concordo com isto... e por mais que eles vá para o vestibular mas quando eles saírem para o mundo eles vão ver que não é só o pensamento dele. Eu vejo que muitas vezes, os professores de filosofia, ou porque acham que só devem estudar história da filosofia ou porque não tem conhecimentos ou eu não sei bem, mas eles não permitem isto (debate). Eu acho que a aula de filosofia é debate. Não é só isto, porque agente tem o conteúdo, tem prova para fazer, tem os trâmites que tem que seguir... Mas eu acho que não pode viver sem isto. Porque como vão surgir novas ideias, novas correntes. É por isto também que eu acho que o aluno chega tão cru na universidade.

O incentivo do professor é fundamental para que seja estabelecido um ambiente que favoreça o desenvolvimento de habilidades de pensamento e o amadurecimento da autonomia. Quando o professor estimula o diálogo com seus alunos, ele mostra que acredita no aluno, que este tem a contribuir, que ele é parte ativa no processo de aprendizagem. Para tanto, deve-se dar aos discentes a liberdade de posicionar-se, de criticar e de argumentar em defesa de sua posição. Dewey (2010, p. 38) diz que a liberdade reside nas operações inteligentes de observação e no julgamento adequado para o desenvolvimento de um propósito. Ou seja, é necessária criação de um contexto educacional em que as ações estejam direcionadas para o entendimento de um propósito. Daí, temos a ideia que já defendemos anteriormente (p. 88) que ressalta que se deve- haver um planejamento do ensino de filosofia com vistas ao desenvolvimento da autonomia intelectual. O método do diálogo é um importante meio para o desenvolvimento das habilidades cognitivas que levam ao desenvolvimento da autonomia intelectual, tais como as habilidades de raciocínio²⁸, tradução de ideias e criação de conceitos. Mas deve-se ter cuidado para que a discussão não seja vazia e descontextualizada, pois o debate não pode prescindir de utilizar as teorias dos filósofos expostas em seus textos. A filosofia deve ser a base para o filosofar.

²⁸ Ver exemplo exposto nas páginas 57 e 58.

O método do diálogo, tendo como base teórica o texto dos filósofos, permite que a filosofia não seja apenas uma repetição monótona do que já ocorreu na história da filosofia, mas incentiva-se a crítica e a criação que proporcionam um amadurecimento intelectual, ao qual chamamos de autonomia.

De acordo com Dewey (2010, p. 38) maturidade é ter maior capacidade de percepção. São as experiências que nos são proporcionadas que favorecem a ampliação da nossa capacidade de percepção. Ou seja, é adquirir uma maior quantidade de experiências que nos façam perceber as relações entre as coisas, num contínuo processo de aprendizagem que extrapola a sala de aula.

(...) se uma experiência desperta a curiosidade, fortalece a iniciativa e dá origem a desejos e propósitos suficientemente intensos para levar a pessoa no futuro, a lugares além de seus limites, a continuidade funciona de uma maneira bastante diferente. Toda experiência é uma força em movimento (DEWEY, 2010, p. 38).

O princípio de continuidade é para Dewey o que garante a eficácia da educação. Essa continuidade refere-se à capacidade de conexão entre as experiências vividas que modifique a perspectiva, atitudes e habilidades dos alunos.

Quando a professora da escola A, diz “Moralmente, eu cumpro o meu papel quando eu ensino ao aluno não só a história da filosofia, não só que $1+1=2$, mas que ele possa levar aquilo para a vida dele”, serve para ilustrar o que Dewey está dizendo acima. A preocupação da professora é com esta conexão com a experiência vivida. O que importa na educação, não é o aqui e agora, nem os resultados imediatos, mas o que garante o crescimento da pessoa enquanto ser autônomo é a continuidade da experiência dando oportunidade para que continue crescendo em outras direções.

Ensinar para a vida, pressupõe uma aplicabilidade da filosofia que atenda aos requisitos de um fazer pensar que traga como resultados uma nova maneira de perceber o mundo - inaugurando novas perspectivas - e de agir sobre o mundo, proporcionando transformações.

Nesta sétima questão que pede para a professora especificar se trabalha com a transmissão da história da filosofia ou com a metodologia da problematização, ela responde que trabalha com os dois métodos, fazendo uma mesclagem. Ela ainda diz utilizar o método Arco de Magueres. “O arco de Magueres é uma corrente dentro da pedagogia que considera que o aluno antes de chegar na escola, já possui

conhecimentos e padrões de certo e errado”²⁹. Assim, primeiro se trabalha com o empírico, depois traz o que o discente já sabe para o científico e depois dá o assunto. Mas, de acordo com ela, nem sempre dá para fazer isso porque a maioria dos alunos nunca viram os assuntos de filosofia. “Como trabalhar com o lado empírico se nem ele mesmo sabe o que é. Mas é claro, tem como trabalhar isto de outras maneiras. Como, utilizar-se de dilemas, transtornos e problemas que relata da sua vida e, a gente pontua.”

A fala da professora ilustra que ela trabalha com a experiência do aluno, trabalhando assuntos que os estimulem. Por exemplo: trabalhando o assunto da filosofia da Idade Média, ela trouxe para a turma, um texto de uma revista que relatava uma opinião da igreja católica que dizia que a máquina de lavar fez uma revolução maior na vida da mulher, do que o anticoncepcional. Então, ela encaixou esta discussão, no tema da intervenção da Igreja na Idade Média, fazendo uma análise da atualidade.

Os alunos acham que a Idade Média tá lá no século 15, mas ela é muito forte hoje em dia e as vezes os adolescentes não percebem isto. Teve gente concordou com a igreja, as feministas se revoltaram as pessoas que não tem uma religião... abriu as mentes das meninas para lidar com as questões da sexualidade que não é só atual e que a igreja fala sobre isto e que agente também pode trazer isto para uma discussão em sala de aula.

Trabalhar a realidade do aluno é proporcionar uma experiência significativa que satisfaça às suas necessidades. De acordo com Dewey (2010), os conteúdos a serem trabalhos e problematizados devem ser derivados das experiências comuns da vida e desenvolvidas de acordo com a maturidade dos alunos. “É tarefa do educador, selecionar coisas que no âmbito das experiências existentes, possuam a potencialidade de apresentar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento, ampliarão a área para observações futuras” (DEWEY, 2010, p. 78). Este é o cerne de uma educação interessada em desenvolver o saber pensar com autonomia pois o problema é o propulsor do pensamento.³⁰

Mas, com relação a união das metodologias de transmissão da história da filosofia e a metodologia da problematização de temas filosóficos que a professora diz utilizar-se, só teremos clareza de como isto se dá, analisando as aulas dessa

²⁹ Fala retirada da entrevista realizada com a professora.

³⁰ Ver páginas, 45 e 64.

professora. Daí poderemos identificar melhor se essa metodologia ajudaria no desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes.

Sobre as duas últimas perguntas da entrevista, que perguntavam sobre como a professora avalia o aluno e qual a nota (de 0 a 10) que daria ao nível de responsabilidade da turma, a professora responde que avalia de forma qualitativa e quantitativa. Avalia a participação do aluno nas aulas, mas também faz provas e trabalhos. No entanto, não tivemos acesso as avaliações desta professora. Avaliar o aluno qualitativamente é muito importante para uma educação que vise a autonomia do estudante, pois esta avaliação irá valorizar os aspectos de participação e envolvimento dos estudante nas atividades de aprendizagem, levando em consideração seu esforço e sua responsabilidade. Com relação ao nível de responsabilidade da turma, a professora atribuiu a nota 9,0. Isso significa que aquela turma, para ela, é muito responsável e interessada. Mas poderíamos nos perguntar: porque medir responsabilidade em uma educação para autonomia? Porque autonomia não significa autossuficiência de se achar que pode se fazer o que quiser e quando quiser. Segundo Lipman (1995, p. 82), “há sempre o perigo de grupos ou indivíduos autônomos pensar que são totalmente autossuficientes e agirem de maneira a ignorar todas as influências externas.” E esta autonomia exacerbada seria uma falha, pois quem se sente autossuficiente ignora críticas e limita a sua criatividade. De acordo com Dewey (2010, p.54), a educação é um jogo e, todo jogo (até os mais infantis) tem regras. Mas estas regras não devem ser impostas ao grupo de forma autoritária, mas devem ser construídas coletivamente. Assim, cumprir estas regras faz parte do processo educacional.

O que foi colhido da entrevista sobre o entendimento que a professora tinha do que é filosofia e o que ela relatou sobre como trabalha a filosofia, ainda são dados incipientes para concluirmos se o seu trabalho com a filosofia auxiliaria no desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes. Por isso, veremos adiante a análise de duas aulas proferidas por esta professora, e ainda apresentaremos os resultados dos testes que foram respondidos pelos estudantes e compararemos os resultados.

5.3.2 Análise das aulas

As aulas de filosofia da Professora A, observadas, aconteceram na turma do 3º A, turno matutino. No 3º ano ela está trabalhando a revisão da história da filosofia: Filosofia Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Escolhemos as turmas do terceiro, pois já havia tido um contato maior com a filosofia e assim já poderiam ter desenvolvido melhor as habilidades e posturas que procurávamos, por entender que elas caracterizariam autonomia intelectual.

Nos posicionamos no fundo da sala de aula e ficamos a observar e relatar o que acontecia na aula a partir do seguinte roteiro de itens para a observação: ambiente de aprendizagem, atitude dos alunos durante a aula, atitudes do professor (metodologia, materiais que utilizou, conteúdo da aula, postura diante da turma). Acreditamos que todos estes fatores citados podem influenciar para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

As aulas foram gravadas em áudio. Observamos duas aulas desta professora, na mesma turma. Cada aula foi de cinquenta minutos e escolhemos esta turma porque se encaixava melhor no horário que tínhamos disponível para a pesquisa.

Com relação ao ambiente da sala de aula, os alunos estavam dispostos em filas indianas, voltados de frente para a professora. Já a professora, como o relevo da sala era desigual, ficava em uma posição mais alta que os alunos, numa espécie de palco. A organização espacial evidencia um modelo de educação tradicional que confere ao professor uma posição de hierarquia com relação aos alunos. A sala era bem arejada, dispunha de ar-condicionado, iluminação agradável e uma lousa, além de carteiras dos discentes e mesa do professor.

Os alunos eram bem questionadores, tirando alguns que no momento da aula estavam com conversas paralelas ou ouvindo músicas. Algumas dispersões são normais que haja, pois em uma sala de quarenta alunos é difícil manter a concentração de todos. A postura da professora com relação aos alunos “desligados” é ignorá-los ao invés de ficar interrompendo a aula para pedir sua atenção. Desta forma, a professora parece considerar que a intencionalidade do aluno é essencial para o ato de aprendizagem. Assim, para aqueles que não parecem estar interessados no assunto, ela não insiste na sua participação. Em uma educação que se interessa em desenvolver a autonomia intelectual dos discentes,

deve se importar com a vontade do aluno em aprender, com o seu interesse em participar ativamente dos processos de busca do conhecimento.³¹

Na primeira aula que assistimos, o assunto trabalhado era uma continuação da aula anterior. A saber: a transição da Idade Antiga para a Idade Média, dando ênfase em dois pensadores: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Durante a entrevista, a professora da escola A, revelou utilizar como métodos de ensino a problematização, sem deixar de transmitir a história da filosofia, pois é assunto que cai no vestibular. Verificamos ao assisti suas aulas que o que prevalece é a transmissão dos conteúdos históricos da filosofia, embora a professora tente criar espaços para a discussão.

A professora nem sempre, se prendia somente ao módulo e quase sempre relacionava alguns pensamentos do passado com o presente - como veremos mais a frente - fazendo algumas perguntas aos alunos e tentando respondê-las. Após mostrar os principais pontos das teorias de cada um dos dois filósofos apontados, a professora jogou uma pergunta para os alunos. A pergunta era a seguinte: “Qual a diferença de Santo Agostinho, quanto ao modo de pensar, para São Tomás de Aquino?”

Os discentes não se manifestaram de imediato e a professora prosseguiu relatando as pontes entre as teorias dos dois filósofos.

Vemos aqui, que a impressão que se dá é que a pergunta não pareceu estimulante e envolvente. Ela não despertou a curiosidade. De acordo como vimos na seção quatro é necessário que o problema seja estimulante para despertar o interesse do aluno e mobilizar o aparato cognitivo para entrara em exercício e, assim desenvolver habilidades cognitivas.

Após fazer uma espécie de apresentação do conteúdo, a professora incitou os alunos a discutir sobre religião. Ao falar sobre o poder ideológico da igreja na Idade Média, ela perguntou se atualmente a igreja ainda não exerceria este poder.

Dessa vez, os alunos foram incitados a participar da discussão e levantaram alguns problemas, como: de onde surgiram tantas religiões? Por que existem tantas religiões se só há um Deus? A professora explicou que esta divisão de religiões se deu devido a algumas divergências de crenças, o que levou a uma fragmentação

³¹ De acordo como vimos a partir da página 64, a metodologia da aprendizagem com problemas, proposta por Dewey, a qual consideramos um importante meio para se trabalhar com a filosofia para que ela seja um meio para o desenvolvimento da autonomia, afirma em seu primeiro ponto sobre a importância de interesse do aluno em participar dos processos de aprendizagem.

das religiões. A resposta da professora põe fim a curiosidade dos alunos, que não mais se questionam sobre o problema e a discussão se encerra. Não houveram informações suficientes para subsidiar a resposta aos problemas propostos, nem houveram tentativas para que os discentes chegassem as suas próprias conclusões.

Assim os alunos não exercitam a habilidade de investigação, não desenvolvem a habilidade de raciocínio através da argumentação, muito menos chegam a formular conceitos e exercitar a tradução de ideias. Desta forma, sem o estímulo ao desenvolvimento das habilidades de pensamento, como auxiliar os alunos a desenvolver o saber pensar com autonomia?

Percebemos que nas aulas que assistimos, os alunos em poucos momentos, tentaram pensar por si próprios, estruturando um raciocínio em defesa de uma ideia.

De acordo com Lipman, “O que é censurável é que o professor dê sua opinião antes de que as crianças tenham tido a oportunidade de responder a proposta original, limitando a autentica consideração de alternativas”(LIPMAN, 1992, p, 268).

Assim, de acordo Lipman, a professora deveria ajudar os alunos a construírem as suas respostas ao invés de dá-las de forma determinante, embora isto não signifique dizer que a professora não possa ter a sua perspectiva filosófica.

Dessa forma, percebe-se com clareza que na proposta da professora, o foco principal é transmitir os conteúdos de história da filosofia: o que os filósofos pensaram e quando pensaram. De acordo com a entrevista concedida por ela, ela afirma que ela precisa trabalhar mais estes conteúdos pois é o que cai no vestibular.

Após assistir a primeira aula da professora, retornei para assistir mais uma aula e, posteriormente marcar a data em que os discentes realizariam os testes. Na segunda aula, a professora deu início a um novo assunto. Começou a explicar sobre a filosofia na Idade Moderna.

Percebe-se que há uma transição muito rápida entre um assunto e outro e que para seguir os ditames do módulo é preciso trabalhar de forma superficial alguns temas de tamanha complexidade, apenas apresentando os fatos mais gerais. Mas, mesmo assim, a professora não abre mão de levantar questões e chamar os alunos para o diálogo. Como já dissemos anteriormente (p. 62), este é um importante meio para o desenvolvimento da autonomia.

A professora usou a lousa para transcrever alguns tópicos do assunto, dando ênfase em duas formas de conhecimentos predominantes da Idade Moderna: o conhecimento empirista e o racionalista.

A professora fez uma exposição sobre o contexto histórico que culminou no surgimento da Idade Moderna, expondo os fatos históricos. A cópia na lousa e a explanação dos fatos históricos preencheram quase trinta, dos cinquenta minutos de aula.

Durante esse período, alguns alunos pediram a palavra para contribuir com as informações que a professora transmitia, como por exemplo: A professora pergunta: o que foi a reforma? E uns dois alunos respondem. Uma aluna pediu a fala para dar sua contribuição no contexto em que a professora explanava sobre o trabalho na Idade Média e fala sobre o Calvinismo, onde de acordo com ela, a salvação vinha pelo trabalho. A professora indaga: será mesmo que o trabalho dignifica o homem? Ela então, expõe que aprendeu com um professor seu, que esta ideia de que o trabalho dignifica o homem vem do campo de concentração de Auschwitz. E ela se pergunta: “em que sentido o trabalho libertou os judeus?”. Após isso, ela faz uma ponte com a atualidade, tentando identificar qual o sentido do trabalho na atualidade e faz os alunos pensarem em seus exemplos. “Por que o pai de vocês querem que vocês estudem? Para arranjar um bom emprego? Por que o trabalho é bom para a dignidade? Assim, ela levanta perguntas que levam a outras perguntas, estimulando a investigação e a reflexão, que são características filosóficas.

Agora, diferente da aula anterior, ela lança as questões, mas não dá respostas definitivas. Ela faz os discentes pensarem sobre suas condições e refletir a partir da sua experiência, do seu contexto de vida. Ela também, estimula e proporciona a atitude crítica com relação a algumas ideias estabelecidas.

Depois desses questionamentos, ela fala: “vamos voltar para cá - o que foi a reforma- para agente entrar na filosofia”. Parece que o que ela estava fazendo até então, ela não entendia enquanto sendo filosofia.

Após vinte e oito minutos, a professora “entra na filosofia”: “Todo deste contexto histórico irá influenciar na filosofia. Lembra da T.C, teoria do conhecimento? Tem uma frase aqui do Gabriel Chalita que eu anotei aqui que diz: as mudanças na vida cotidiana interferem nas ideias ou as ideias interferem na vida cotidiana?” Com esta frase, imagino que a professora quer fazer os alunos pensar por meio da problematização, sobre a questão da relação entre sujeito e objeto no

processo de conhecimento, fazendo refletir sobre esta relação. Mas, não fica claro o que ela pretende com isto, qual o objetivo daquele questionamento: Transmitir um conteúdo; revisar; defender uma das correntes? Para Dewey, “Um dos males de um objetivo educacional externo abstrato ou remoto é que sua inaplicabilidade na prática tem grandes chances de se tornar um fragmento causal das condições imediatas” (2007, p. 19).

Segundo Dewey, a definição dos objetivos cumpre uma função fulcral no processo educacional de aprendizagem, pois direciona o caminho da aprendizagem com vistas a sua continuidade. É esta continuidade da aprendizagem para além da sala de aula, que vai significar que o discente aprendeu - o que torna uma experiência filosófica, realmente educativa, funcionando como um fim antevisto no objetivo. Assim, o objetivo educacional da aula (ou atividade) tem que ficar claro para que ele não se torne um evento destituído de contexto e relações de conjunto que lhe sejam significativas e progressivas.

Após o questionamento proposto pela professora, os alunos começam a colocar suas opiniões, tais como “depende de cada um, na Idade Média alguns eram influenciados pela igreja outros não (somos produtos do meio)”; “as ideias interferem na vida cotidiana, cada filósofo fala do que está acontecendo na sua época”; “vida cotidiana interfere nas ideias porque são as necessidades cotidianas que proporcionam mudanças.”

Nesse momento, os alunos têm a oportunidade de construir argumentos em defesa de uma ideia e assim, desenvolvem habilidade de raciocínio lógico quando tentam responder ao problema.

Alguns discentes defenderam que é o cotidiano que influencia nas ideias e deram o seu ponto de vista ao discorrerem suas opiniões e outros discordaram, apresentando suas razões, dizendo que são as ideias que interferem no cotidiano e independe do cotidiano e não o contrário, enquanto isso, alguns fizeram uma ponte ao relacionar que as duas formas estão interligadas entre si.

A professora, ao lançar a questão que apresentamos acima, utiliza o problema como estímulo ao pensar. Para Dewey (2010, p. 60), o professor deve agir como líder de grupo e estimular o exercício do pensamento.

Ao final das colocações dos alunos, a professora discorre sobre sua experiência pessoal, dando exemplo sobre o que lhe aconteceu para ilustrar que as

nossas ideias mudam à medida que a realidade muda, mas que também, as ideias mudam a nossa realidade, interferindo na vida cotidiana.

Faltando uns dez minutos para a aula acabar a professora começa a explicar sobre o que eram empirismo e racionalismo, mostrando resumidamente que o conhecimento empirista se dá pelos sentidos e o racionalista se dá pela razão. Ela cita os principais representantes de cada corrente, como John Locke e David Hume, Descartes e Platão. Ela ainda oferece alguns exemplos mostrando que aprendemos pela experiência, mas não consegue oferecer exemplos de como os nossos conhecimentos seriam inatos, o que pode querer demonstrar que está mais inclinada a defender o empirismo do que o racionalismo.

Ao final da aula, a professora passa uma pesquisa sobre o projeto filosófico (o que pensaram como contribuíram para a filosofia) de: Bacon, Locke, Hume e Descartes, com a justificativa de que o módulo não possui estes assuntos, então, deve-se pesquisar sobre eles.

Embora a proposta da professora pareça estimular a atitude investigadora, - atitude prezada por uma educação que tenha como foco o desenvolvimento da autonomia discente - propondo que os discentes realizassem uma pesquisa sobre os “projetos filosóficos” dos filósofos citados acima, esta proposta não instiga a investigação filosófica pois a ideia não era criticar nem criar nada, mas apenas copiar o que encontrasse sobre estes “projetos filosóficos”.

Jonh Dewey estava convencido de que a educação fracassara por ser culpada de um estúpido erro categórico: ela confundia os produtos finais prontos e refinados da investigação com o tema bruto e não polido da investigação e tentava fazer com que os alunos aprendessem as soluções ao invés de investigarem os problemas e envolverem-se no questionamento por si mesmos (LIPMAN, 1995, p. 31).

Para que o trabalho proposto pela professora fosse uma investigação, precisaria partir de problemas que fizessem o aluno pensar na tentativa de resolução.

A análise destas aulas e a consideração de alguns sentidos subjacentes, nos levou a algumas conclusões gerais. A atitude dos alunos é bem típica de adolescentes estudantes do ensino médio. Se dispersam com muita facilidade, fazem algumas intervenções e geralmente anotavam o que a professora dizia. Com

relação a sua autonomia intelectual não foi possível identificar atitudes de crítica ou de criação de ideias no comportamento observado nas duas aulas que assistimos. A professora demonstrava uma boa relação com a turma, o que é imprescindível para o desenvolvimento de uma educação para autonomia, onde os laços de confiança, respeito e liberdade devem ser fortalecidos.

Com relação ao incentivo ao desenvolvimento da autonomia, através das aulas de filosofia, a partir das aulas que assistimos, percebemos que o trabalho da professora com o ensino de filosofia pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades de investigação (não neste exemplo do trabalho de 'pesquisa', mas quando ela faz questionamentos que os fazem refletir sobre uma resposta), habilidade de raciocínio (quando ela estimula os discentes a expor suas opiniões) e tradução de ideias (quando ela os leva a interpretar a citação colocada na lousa). Mas, não foi possível identificar que o seu trabalho auxiliaria os estudantes a desenvolver a habilidade de criação de conceitos. A construção de conceitos confere identidade própria ao dito e demonstra a capacidade de analisar o que já foi dito, avaliando e falando de forma diferente. Vimos com Sílvia Gallo (2012) que não é fácil exercitar "a paciência do conceito". É necessário um tempo maior (cinquenta minutos de aula por semana é um tempo muito pequeno para desenvolver habilidades tão grandes) e espaços apropriados. O ambiente da sala de aula que presenciamos não favorece a interação aluno/aluno nem aluno/professor. Assim, entende-se que a intercomunicação não é uma prioridade de aula e que todas as atenções devem estar focadas no professor. A organização da sala de aula em filas indianas favorece a conversa paralela daqueles que estão desinteressados na aula (pois se encodem nas últimas filas para divagar entre si). Desta forma, a organização da sala não favorece a criação de uma comunidade de investigação, onde todos estão envolvidos com a situação da aprendizagem. Com este ambiente não é fácil desenvolver uma educação filosófica centrada no desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes.

Assim não podemos concluir, taxativamente, que o trabalho da professora não consegue desenvolver todas as habilidades cognitivas necessárias ao desenvolvimento do saber pensar com autonomia. Pois entendemos que atividades variadas desenvolvem habilidades variadas. E desta forma, compreendemos que com a proposta apresentada numa única aula é difícil se conseguir, ao mesmo

tempo, priorizar o desenvolvimento de todas as habilidades genéricas. Além disso, existem limitações de tempo e espaço que dificultam o exercício do pensar bem.

Mas, para identificar mais diretamente a autonomia intelectual dos discentes foi necessário ainda, a realização de um teste escrito nos discentes. Os resultados e análises destes testes, exporemos a seguir.

5.3.3 Análise dos testes dos discentes da escola A

O teste aos discentes se deu logo após o término das duas aulas assistidas. Entendemos que o procedimento que deveríamos usar para analisar a autonomia intelectual dos discentes deveria proporcionar aos discentes liberdade crítica e criativa. Assim, utilizamos uma questão aberta para que fosse respondida, tendo o cuidado de que a pergunta não fosse diretiva, ou seja, que não pressupusesse o que gostaríamos de ouvir.

Outro cuidado que tivemos foi que a pergunta direcionada aos alunos ou o problema levantado para a resolução, partisse das experiências dos mesmos. Ou seja, o problema levantado no teste não poderia ser algo que nunca viram ou experienciaram, mas deveria partir de algo que os alunos já tivessem visto, pois teriam dados para fazer a crítica e tentarem responder o problema, criando soluções.

Como a ideia de acompanhar a turma numa atividade de investigação era algo grandioso demais para nossa proposta de mestrado, resolvemos apenas colher os dados e analisar as respostas dos alunos, sem intervir diretamente na sala de aula, mas aproveitando o trabalho do professor, pois assim entenderíamos como a sua metodologia de trabalho poderia ajudar os alunos a desenvolver a autonomia intelectual. Assim, escolhemos um assunto que o docente já havia trabalhado com aquela turma. Como a professora estava trabalhando a teoria do conhecimento na Filosofia Moderna, escolhemos esta temática para criar o problema.

Então, o teste foi composto com esta única questão: “Após o entendimento do assunto - Filosofia Moderna, responda o seguinte problema, a partir do seu ponto de vista: *Como podemos conhecer*”?

Sentimos a necessidade de enfatizar que já tinham visto o assunto³², pois poderia ocorrer que muitos não respondessem o teste, julgando não saber nada do assunto. Mas, que não era para simplesmente responder o que já viram, e sim, falar de acordo com o seu ponto de vista.

Aplicamos esse teste em cinco discentes indicados pela professora. Não hesitamos que fosse a professora que escolhesse os alunos, pois ela escolheriam os que achava mais preparados para participar desta pesquisa, por considera-los “inteligentes” (utilizando o conceito desta professora). O que queríamos verificar era se estes discentes apresentavam uma autonomia intelectual, ou seja, se eles conseguiam responder ao problema de forma lógica e argumentativamente, defendendo a sua ideia e construindo conceitos, fazendo uma tradução dos seus conhecimentos prévios e incrementando com legitimidade novas propostas, sendo analisado, se eles sabiam utilizar-se da habilidade de investigação, refletindo e criticando o problema na busca da construção de uma criação.

Lipman (1995), falando de como se avaliar o pensamento dos discentes, estabelece algumas questões que devem ser consideradas para avaliar se está se desenvolvendo o pensamento de ordem superior.³³

1. “A complexidade do pensamento neste exemplo é proporcional à complexidade do problema em discussão?
2. A coerência do pensamento é suficiente para tornar claro o tópico em discussão, apesar da sua complexidade?
3. O pensamento neste exemplo sugere uma percepção genuína do mundo como ele é de fato e da necessidade de relacionar a teoria à prática?
4. O pensamento neste exemplo tenta descobrir o significado daquilo que seria de outra maneira sem sentido? Ele procura explicar o que é explicável?
5. O pensamento neste exemplo é diferenciado e intenso, ou é comum e insípido?
6. O pensamento possui uma abrangência – isto é, possui uma riqueza interior e se estende para uma variedade de contextos?

³² De acordo com nossa experiência docente e levando em consideração que aqueles alunos estavam acostumados a uma educação tradicional que preza pelo conteúdo memorizado, ao invés de investir na ousadia de criar a partir do desconhecido, imaginamos que houvessem muitos alunos que não responderiam a questão.

³³ Vimos na seção 4, página 54 e 60, a semelhança entre as concepções de autonomia e pensamento de ordem superior.

7. O pensamento revela raciocínio onde o raciocínio é apropriado?
8. O pensamento chega a determinações ou julgamentos bem fundamentados?
9. Não estando sob nenhuma obrigatoriedade, o pensamento se apresenta imaginativo e livre, ou é monótono e desinteressante?” (p. 148)

O que foi verificado foi que nenhum dos cinco discentes conseguiram expressar um pensamento próprio. Todos eles apenas repetiram ideias que lhes foram transmitidas sem realizar qualquer crítica e nem apresentarem qualquer criação. Assim, as respostas analisadas, infelizmente não conseguem atender a nenhum dos requisitos expostos por estas nove questões. Seguindo a ordem da apresentação de Lipman, vejamos porquê. As respostas que os discentes deram não demonstrou qualquer complexidade, sendo desproporcional a complexidade do problema proposto. Não demonstraram coerência de pensamento que deixasse claro o problema em discussão. Seus pensamentos não traduzem uma percepção genuína do problema. O pensamento que eles expressaram não tenta descobrir o significado mais profundo da questão levantada, nem procuram esclarecer o que poderia ser esclarecido. Ao invés do pensamento deles se apresentar de forma diferenciada e mostrar intensidade, apresenta-se como comum e insípido. O pensamento deles também não apresenta riqueza interior e nem apresenta um raciocínio elaborado. Além de não fazerem julgamentos bem fundamentados e nem apresentarem ideias de forma imaginativa e livre, mas ao contrário, expõe ideias monótonas e desinteressantes, por serem repetitivas e muitas vezes, desconexas. Vejamos abaixo algumas respostas à questão: *Como podemos conhecer?*

“Vemos, em quase todos os anos letivos, a constante ligação entre a filosofia moderna, a filosofia na idade média e a filosofia atual, uma vez que o entendimento das mesmas está interligado. Ora, é praticamente impossível não recordar da ligação entre o empirismo e o racionalismo, quando passava-se por um momento da “queda” da igreja, juntamente com os fatos atuais. Uma filosofia composta por pessoas que mudaram totalmente o rumo dos estudos filosóficos. Pessoas como Locke, Bacon, Descartes, ‘Hunt’, nos mostram uma série de reflexões, antes bloqueadas por intempéries religiosas. Uns, chamados de loucos; outros, aclamados como gênios. A filosofia moderna é um marco definitivo na filosofia geral, e pode ser facilmente encontrada em livros, revistas, sites na web, filmes e demais mídias existentes. Utilizando-se destes recursos, poderemos conhecer a filosofia daquela época – assim como todo o contexto histórico.”

O pensamento do discente citado acima, demonstra que este não conseguiu observar a questão perguntada, suficientemente para entender o que estava sendo requerido. Assim, de acordo com Lipman, ele não apresenta habilidade de investigação, pois

Investigação é uma prática autocorretiva onde um tema é investigado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático. Os produtos da investigação são os julgamentos (1995, p. 72).

E vimos na seção quatro que a habilidade de investigação é crucial para o cultivo do saber pensar com autonomia. Esse discente ignora o problema proposto (o que demonstra uma frágil capacidade de análise e interpretação da questão) e limita-se a falar da história da filosofia, apenas expondo alguns fatos, sem realizar qualquer julgamento a respeito. Muito menos, consegue formular hipóteses ou buscar comprovações para as suas ideias. Parece que estes discentes não estão familiarizados com este tipo de abordagem problematizadora, onde o que é requerido não são informações históricas, mas que se coloquem no texto fundamentando uma opinião crítica e construtiva. O que todos discentes pesquisados fazem é falar da história da filosofia ao invés de filosofarem sobre a questão proposta.

Todos os discentes ignoraram a pergunta da forma que ela está posta - de caráter mais essencial e generalizador. Três deles parecem confundir a pergunta exposta, com outra pergunta: como podemos conhecer a filosofia moderna? E respondem coisas do tipo; “a filosofia moderna é um marco definitivo na filosofia geral e pode ser facilmente encontrada nos livros, revistas, sites”; (...) “conhecemos a filosofia moderna a partir do conceito de idade antiga mas voltada para a realidade a razão e um pouco de fé”; “a filosofia pode ser compreendida de diversas formas e a principal é estudando os filósofos da filosofia moderna.”

Além de uma dificuldade de interpretação da pergunta e da questão proposta há uma grande repetição de ideias e conceitos do módulo de ensino, ao ponto que três destes alunos, citam uma mesma frase: “A idade moderna foi uma época em que se faziam muitas perguntas, como: quem somos? De onde viemos? Para onde vamos?” A dissertação não requeria tamanha repetição de ideias já prontas, mas sim, que o pesquisado por si próprio, as construísse de forma argumentativa.

Apenas três discentes citaram em seus textos as teorias empiristas e racionalistas, mas nem sempre como meio para fundamentar uma resposta à questão proposta, pois não defendem uma em detrimento da outra, mas apenas os cita, como por exemplo: “ora, é praticamente impossível não recordar da ligação entre racionalismo e o empirismo, quando passava-se por um momento de queda da igreja, juntamente com os fatos atuais.” Ou “uma das vertentes da idade moderna foi o empirismo, que o conhecimento só vinha através das experiências (...) “já o racionalismo a verdade só existiria através da razão”.

Percebe-se uma falta de estrutura lógica-argumentativa na disposição das palavras e ausência da fundamentação de uma visão própria de como podemos conhecer. Deve-se lembrar que se tratam de discentes do terceiro ano do ensino médio, de uma escola de ensino privado tradicional no município de Arapiraca. Assim não foi possível verificar as habilidades de raciocínio (elencada por Lipman).

Além de termos percebido uma repetição de ideias já fundamentadas, percebemos também em alguns trechos, de algumas dissertações, a falta de amadurecimento de pensamento, pois é perceptível que não conseguem formular um pensamento próprio, mas apenas expõe ideias sem uma conexão lógica entre as partes, como uma justaposição de ideias esparsas e incipientes. Vejamos como exemplo, esta resposta³⁴:

“Desde os primeiros filósofos como Sócrates, Platão que os filósofos vem adotando suas ideias e não seria diferente na idade moderna com o empirismo e patrística etc...

Na idade média com o poder absoluto da igreja tudo era explicado pela fé, mas com a queda da igreja os pensamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles voltara em alta com o empirismo e o racionalismo.

Grandes nomes da idade moderna são Santo Agostinho e São Tomás de Aquino que assim como os primeiros filósofos buscavam a razão. Eles achavam que tudo se consentia de Deus mas havia uma razão para tais conhecimentos.

Contudo, conhecemos a Filosofia moderna a partir do conceito da idade antiga mas voltada para a realidade a razão e um pouco de fé.”

Comparando o trabalho que a professora desenvolveu nas aulas de filosofia e os resultados dos testes dos discentes, as respostas deles são coerentes com aquilo que lhes foi ensinado, pois, essencialmente, as aulas proferidas por esta professora

³⁴ Transcrita da mesma forma que se encontra no teste.

dá ênfase as informações da história da filosofia. E isto que eles fazem em suas respostas, respondem apontando fatos e informações, não fazendo julgamento e criando saídas para a solução do problema. Mas, de acordo com Lipman (1995, p.36) os pensadores autônomos são aqueles que pensam por si mesmos. Ou seja, não repetem simplesmente o que os outros fazem ou pensam, mas que formam seus próprios julgamentos e suas próprias concepções.

Assim, o que verificamos nos testes é que não encontramos aquilo que chamamos de um saber pensar com autonomia, nos cinco discentes pesquisados da escola A, pois a autonomia intelectual é exposta por ideias críticas, argumentativamente bem construídas, que aceitam o desafio para pensar a criação de soluções para a situação problemática, demonstrando criatividade, complexidade e coerência.

5.4 Análise dos procedimentos de pesquisa utilizados na escola B

5.4.1 Análise da entrevista com a professora

A professora da escola B é graduada em filosofia e leciona essa disciplina há mais de sete anos. Atualmente leciona além de filosofia, a disciplina de história e tem uma carga horária de trabalho de 45 horas/semanais na rede pública. Para ela, a filosofia é “o conhecimento crítico que visa o bem-estar da sociedade, observando a vivência humana e discordando do que está errado dentro do espaço social”. As capacidades de crítica e criação são características fundamentais para a identificação da autonomia intelectual.

Então, para essa professora entrevistada, a filosofia tem um caráter de intervenção social, realizada através da crítica feita a realidade. Mas, esta ideia da matéria de seu trabalho destoa, da sua prática educativa de forma muito mais acentuada do que a professora da escola A, como veremos a seguir na análise de suas aulas.

A professora citada não apresentou um plano de disciplina, mas apenas citou os assuntos que trabalhava em cada série. Dewey (2007) ressalta a importância de um planejamento do ensino, pois eles apresentam um plano de ação para atingir os objetivos pensados. Para ele,

Dito de outra maneira, ter um objetivo é agir com significado, diferentemente de uma máquina automática; é *significar* o fazer alguma coisa e perceber o significado das coisas sob a luz desta intenção (p. 17).

Traçar objetivos, significa que a educação desenvolvida naquele contexto possui intencionalidade. Ou seja, não é algo improvisado e ocasional, mas mantém a continuidade e considera as ações de causas e consequências. Para Dewey (2007) são estas relações entre causas e consequências que geram aprendizado.

Embora, essa professora trabalhe com filosofia nas três séries do ensino médio, em todos os três anos ela diz trabalhar o assunto Introdução à filosofia. A diferença é que enquanto na primeira série do ensino médio ela trabalha além de Introdução à filosofia, os assuntos de Filosofia Antiga e Medieval, nos segundos e terceiros anos ela trabalha respectivamente, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea.

Na entrevista, a docente diz empregar como métodos de ensino a discussão e o debate como meios principais para o exercício da sua proposta de ensino. O que vai diferir do que, mais afrente, analisamos em suas aulas.

Como materiais, ela diz utilizar-se de livros didáticos e textos complementares.

A sétima questão que pede para a professora especificar se trabalha com a transmissão da história da filosofia ou com uma abordagem temática, utilizando a metodologia da problematização, ela responde que trabalha mais com a história da filosofia e às vezes trabalha com temas e problemas filosóficos. Diz ela: “na verdade os dois conteúdos (história da filosofia e problemas filosóficos) estão interligados.” De fato, como vimos anteriormente (p.50), a ligação entre a filosofia (conteúdos) e o filosofar (método de problematização) é imprescindível para o desenvolvimento de uma educação filosófica.

Cerletti (2009, p.63), aponta que, quando se decide tratar o ensino de filosofia como um problema filosófico (questionando seus objetivos e métodos) o professor de filosofia precisou tomar uma posição perante a filosofia e o filosofar. Posição esta que modificará totalmente a sua didática. Esta posição é o que irá caracterizar a sua forma de ensinar.

Essa colocação, por sua vez, outorga um forte protagonismo aos professores nas decisões sobre as estratégias a desenvolver para

levar adiante o seu ensinar.(...) nesse sentido, cada professor e cada professora estão comprometido coma construção da “sua” didática com base na sua concepção de filosofia (2009, p.63).

Assim, vemos que para Cerletti, deve haver uma coerência entre a concepção que se tem de filosofia e “o que” e “como” se ensina filosofia. Quando analisarmos as aulas da professora, tentaremos estabelecer as relações entre o que foi colhido da entrevista e suas reais posturas em sala de aula.

Em resposta a oitava questão, sobre como se avalia o aluno, ela diz avaliar o aluno de forma contínua, avaliando a participação e o comportamento, além de pontuar as discussões que participam. Ela também diz avaliar de forma individual e em grupo e usa como instrumento avaliativo, provas ao final de cada semestre. Esta pergunta sobre a avaliação é muito importante para analisarmos como o professor considera o aluno no processo de aprendizagem. Se um agente passivo, cabendo a ele aprender o que o professor ensina, ou um ser ativo, cabendo a ele, se auto avaliar.

Vemos na resposta da professora que seus instrumentos de avaliação não traduzem uma postura clara que ela assumiu com relação ao que é aprender filosofia, pois ela usa métodos de avaliar que são muito diferentes entre si. O que de fato ela pretende avaliar, não fica claro.

Para Cerletti (2009, p. 85-86), a avaliação em filosofia é uma questão muito complexa. Quando se utiliza instrumentos para medir o aprendizado do aluno, está se levando em consideração que “os seus alunos alcançaram o mínimo que o Estado exige para passar para uma etapa posterior da aprendizagem. Isso equivale a dar fé que esse aluno “aprendeu” aquilo que o professor lhe “ensinou” (p.85). Mas, em uma educação filosófica, que tem como foco desenvolver a autonomia intelectual dos discentes, a avaliação jamais poderia ser uma medição que vise

constatar a posse de alguma informação sobre a história da filosofia ou a aquisição de algumas habilidades argumentativas. Mas, num sentido estrito, só quem “aprende” filosofia poderia dizer “aprendi” (...). Mas, para que a medida de uma aprendizagem seja fundamentalmente a autoconsciência do aprendiz, haveria que partir de uma confiança no outro (p. 86).

Esta relação de confiança precisa ser construída ao longo do processo educativo, pois trabalhar com uma educação filosófica (ensinar/aprender filosofia e o

filosofar) é uma tarefa compartilhada. Assim, confiar no outro e dar-lhe espaço para pensar de forma própria é crucial para uma educação filosófica que vise a autonomia intelectual.

Por isso pretendemos saber, na nona questão, como a professora avaliava a qualidade da turma. Isto tentou ser traduzido pela questão: Qual é o nível de responsabilidade da turma? A professora atribui a nota 6,0, numa escala que ia de 0 a 10,0.

Sabemos que a noção de responsabilidade está inserida no contexto da relação entre o professor e a turma, não sendo um problema exclusivo de uma das partes, mas da interação entre elas. De acordo com Lipman,

Isto não é o mesmo que sustentar, romanticamente, que a única coisa que se tem de fazer é proporcionar o ambiente adequado e deixar que as crianças sejam elas mesmas, naturalmente boas. Em outras palavras, o professor tem a responsabilidade de desenvolver aquelas formas de conduta de seus alunos que sejam autodestrutivas, e propiciar as que se encaminhem para a autoconstrução. O objetivo é liberar os poderes criativos das crianças com o pensamento e a ação, e fazer isto desenvolvendo suas próprias capacidades de tal maneira que se reforcem e fortaleçam umas as outras em lugar de anular-se mutuamente (1992, p.263).

Vimos na seção quatro, página 68 que a ideia de responsabilidade está relacionada à ideia de autonomia, pois é a noção da responsabilidade (individual e coletiva) que fará com que não se confunda autonomia com liberdade de não participar com responsabilidade do processo de aprendizagem, uma vez que a irresponsabilidade pode comprometer a relação de confiança estabelecida para o desenvolvimento de uma educação filosófica que tenha como foco a autonomia intelectual discente.

Diferentemente da professora da escola A, essa professora não interagiu muito na entrevista, limitando-se a responder de forma objetiva às questões suscitadas. Ela não permitiu que a entrevista fosse gravada e este fator limitou as análises mais acuradas que poderíamos ter feito. Por isso, serão nas análises das aulas, onde poderemos analisar mais acuradamente, se sua proposta de trabalho, de fato, pode auxiliar o discente a desenvolver sua autonomia.

5.4.2 Análise das aulas

As aulas de filosofia da professora da escola B que foram observadas, aconteceram na turma do 3º A, turno vespertino.

Na sala de aula, os alunos ficam organizados em filas indianas; dispostos de frente para o quadro negro; cada aluno dispunha de uma banca e uma cadeira.

A primeira aula que assisti não contribuiu muito para a resposta da problemática que propomos, pois não conseguimos analisar de maneira mais direta a participação da docente no processo do ensino de filosofia, uma vez que neste dia, os discentes estavam apresentando seminários e, a professora não contribuiu com intervenções. Além disto, a professora não permitiu que fosse gravado o áudio das aulas, o que dificultou um pouco o trabalho de análise.

A temática dos seminários era: *as mulheres e o exercício de pensar - as mulheres na filosofia*. A professora havia dividido a sala em cinco grupos e cada um apresentaria sobre uma filósofa. A turma havia decidido os componentes de cada grupo e, a professora havia decidido quais filósofas os grupos apresentariam e, como as apresentariam. A professora pediu que fossem apresentadas as principais obras e as principais ideias de cada filósofa. Para Dewey (2010):

A sugestão do professor não é um molde para um resultado forjado, mas um ponto de partida para ser desenvolvido em um plano, através de contribuições a partir da experiência de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. O desenvolvimento ocorre através de trocas recíprocas em que o professor recebe, mas também não tem medo de dar (p. 74).

Embora consideremos a metodologia de apresentação de seminários um interessante meio para organização da troca de ideias e um meio para o desenvolvimento das habilidades de raciocínio e argumentação lógica, da forma que presenciamos, o seminário não serviu a este fim. Isto se deu fundamentalmente, porque o assunto escolhido pela professora não era suficientemente problemático e porque não houve debate de ideias. A professora manteve-se, quase que o tempo todo, dispersa às apresentações e, os alunos, no momento dos seminários, também se mostraram dispersos. Nenhum aluno interrompeu as apresentações para tirar dúvidas ou fazer observações, contribuindo para o conhecimento coletivo. Os

estudantes não se sentiram envolvidos com a atividade, ao ponto de prestarem contribuições a partir de suas experiências.

Dewey, em *Democracia e Educação* (1959), discorrendo sobre a importância dos objetivos educacionais levarem em consideração as aspirações dos alunos, condena a imposição de objetivos alheios ao sujeito conhecedor, no ato da aprendizagem,

tais “objetivos” limitam a inteligência. Eles limitam a inteligência porque uma vez prontos, devem ser impostos por alguma autoridade externa à inteligência, à qual resta apenas a escolha mecânica dos meios (p. 18).

Percebe-se que o assunto parece não envolver os discentes por tratar-se de uma imposição da professora, que definiu o conteúdo e a forma das apresentações. Além disto, o assunto não possui uma relevância significativa para a vivência destes alunos, pois o fato de não haverem participações da turma nas apresentações dos colegas demonstram um apatia com relação ao assunto discutido. Outro fator que evidenciou o desinteresse da turma foi que, dos cinco grupos que estavam marcados para apresentar naquele dia, dois não se prepararam para tanto e, deixaram de apresentar. Esta situação observada, condiz com o que a professora responde na questão nove da entrevista, (sobre o nível de responsabilidade da turma) em que ela atribuía nota 6,0. Percebe-se que realmente, a turma não parece ser muito responsável, mas o problema não está apenas na turma. Percebemos ao longo dos dois meses que realizamos a pesquisa nesta escola, que diversas vezes a professora não comparecia às aulas.

Assim, nessa aula, que observamos, apresentaram somente três, dos cinco grupos. O primeiro falou de Marilena Chauí, dando muita ênfase na biografia da autora e pouco falaram de suas obras. A apresentação desta equipe não demonstrou que com as aulas de filosofia, haviam conseguido desenvolver a habilidade de tradução de ideias, pois eles apenas repetem o que estava escrito no papel, sobre a biografia da autora.

A professora não fez nenhuma consideração sobre a apresentação e a única interferência que fez foi para pedir um timbre de voz mais alta da equipe. E, mesmo após concluírem a apresentação, a professora não fez nenhuma observação e pediu que os saudássemos com uma salva de palmas.

Esta postura destoava da ideologia apresentada pela professora, na entrevista, onde esta, afirmou que para ela, a filosofia era essencialmente, crítica da realidade. Em nenhum momento, a professora atuou, dando a entender que prioriza a crítica. Ela não criticou nada, nem levantou problemas que envolvessem a turma na construção de críticas sobre o assunto apresentado pelas equipes.

O ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje (CERLETTI, 2009, p. 49-50).

Ao não despertar a atitude crítica nem criativa dos alunos, este trabalho de apresentação de seminário, da forma como foi desenvolvido não consegue preparar os educandos para autonomia intelectual, uma vez que não os habilitam a avaliar o mundo e a tomar decisões. Quando não se incentiva a crítica e a discussão de ideias não se favorece o desenvolvimento da habilidade de raciocínio, pois não se criou oportunidades para a discussão e o amadurecimento intelectual.

A próxima equipe a apresentar falou da filósofa Simone Weil. Diferente da apresentação da equipe anterior, esta apresentação foi composta apenas por um aluno, pois os outros membros da equipe haviam faltado. Mais uma vez focaram muito na biografia, esquecendo os principais pontos exigidos pela professora, em cada apresentação, a saber: apresentar as principais obras e as principais ideias de cada filósofa.

A última equipe, composta de dois alunos, cometeu um equívoco e não pode dar continuidade à apresentação. A pesquisa deveria ser feita sobre a filósofa Cecília Pires, e eles pesquisaram sobre Cecília Perez. A apresentação desta equipe foi postergada para a aula seguinte.

Uma das equipes que deixaram de apresentar seu seminário alegou que não havia encontrado nenhuma informação sobre a filósofa que a professora havia “dado a eles”. A expressão utilizada pelos alunos - dar- deixa claro que o assunto para sua pesquisa não partiu da sua intencionalidade, mas foi imposto pela professora. Além disto, percebe-se que a professora não os auxiliou fornecendo materiais para a pesquisa, pois não demonstraram que houve qualquer contato com os textos destas ‘filósofas’. Os materiais que embasaram estas apresentações foram basicamente descrições biográficas retiradas da internet.

A professora não orientou os discentes, pois, caso contrário, não seriam cometidos equívocos, como trocar o nome da filósofa pesquisada e deixar de apresentar os seminários por ausência de materiais de pesquisa. Para Dewey (2010), o professor deve orientar os trabalhos em equipes, sendo uma espécie de líder de grupo, direcionando os processos de trocas em que todos participam e amadurecem intelectualmente.

Como membro mais amadurecido do grupo, ele tem a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo enquanto comunidade. (...) O professor perde a sua posição de chefe externo ou ditador, pra ocupar a posição de líder das atividades do grupo (p.60).

Faltou a esta aula, o investimento no desenvolvimento das habilidades de pensamento, tais como a habilidade de investigação e tradução de ideias. Não é que a metodologia de apresentação de seminários não sirva para desenvolver as habilidades de pensamento, mas neste seminário é importante que, primeiro, os grupos tenham um problema a desenvolver e buscar soluções. Segundo, que o grupo possa decidir a forma e o conteúdo da apresentação. Desta forma seria permitido o desenvolvimento de habilidades cognitivas que levam a autonomia intelectual. Mas o tipo de pesquisa que a professora passou para os alunos fazerem não corresponde a um processo de investigação que desperta o exercício do pensar.³⁵

Mas ainda faltava analisar, uma próxima aula, para termos mais materiais para análises e podermos inferir com mais conhecimentos de causa, se a atividade docente com o ensino de filosofia auxiliou no desenvolvimento da autonomia intelectual discente.

Retornamos com quinze dias após ter assistido a primeira aula, pois o nosso foco de interesse, neste momento, era analisar as aulas lecionadas pela docente da disciplina e nesta semana já teriam acabado as apresentações dos seminários.

No segundo retorno, a intenção era avaliar mais precisamente a metodologia da docente, uma vez que os seminários já haviam sido concluídos. A professora começou a aula, dizendo que iria falar sobre a “Filosofia Contemporânea”. Segundo

³⁵ De acordo com já expusemos na página 56, sobre o conceito de investigação proposto por Limpam (1995).

a professora, para entrar neste assunto, faz-se necessário fazer-se uma revisão sobre a filosofia que antecede a Contemporânea. A professora fez esta revisão instigando os alunos a lembrarem da Filosofia Moderna e Antiga.

Ao longo da aula, a professora propôs alguns questionamentos, tais como: “Quem foram os principais pensadores da época Moderna? E da Antiga? Quais seus principais pensamentos? Tinham como base que elementos?” Tais perguntas foram respondidas ao longo da explicação da professora e teve pouca intervenção da classe, durante a exposição da professora.

Depois de falar superficialmente sobre a história da filosofia na Idade Antiga e Média, para poder entrar no assunto “Filosofia Contemporânea”, a professora não prosseguiu, pois a mesma havia deixado na copiadora, uma xerox do livro de Cotrim sobre o assunto - já que os alunos não possuem livro didático- e nenhum aluno tinha tirado a cópia.

Poderíamos inferir que faltou aos alunos o grau de responsabilidade? Para Lipman (1992), a responsabilidade está diretamente relacionada à autonomia discente.

Que grau de autonomia devemos permitir às crianças? Com frequência a palavra reponsabilidade tem uma conotação desagradável para as crianças, porque a associa com a possibilidade de serem culpabilizadas se não fazem o que se supõe que devem fazer. Esta é uma interpretação muito infeliz, porque somente na medida em que se dá responsabilidade às crianças para manusear sua conduta, poderão adquirir certa dose de liberdade. Para as crianças é difícil dar-se conta disto, a menos que lhes dê cada vez mais oportunidades de participar em sua própria conduta assim como no processo de decisão no grupo ao qual pertence (p. 284).

A ideia de responsabilidade não deve ter a conotação de avaliar a culpa dos estudantes por não fazerem o que lhes pedem. Mas está associada a ideia de autonomia, pois quando permite-se ao estudante que seja parte ativa nos processos de decisões, ele tem a responsabilidade de gerir a sua própria conduta e entenderá que, quando as regras do jogo são construídas por ele mesmo, não poderá faltar com a responsabilidade consigo mesmo. Numa educação para a autonomia é importante que os alunos tenham a oportunidade de tomar decisões e construir as regras das atividades, coletivamente.

Diferentemente do que foi exposta na entrevista, onde a professora afirma que para ela, a filosofia é crítica da realidade, a metodologia que a professora utiliza

não favorece a discussão e o debate de ideias, pois não há uma problematização das temáticas nem são realizados julgamentos sobre a problemática.

Nesta aula que presenciamos, houveram apenas exposições de informações herméticas sem uma relação com de significância para a experiência do aluno. O que não o instiga a participar e assim, não exercitam o desenvolvimento de suas habilidades para um bom pensar.

A situação de aprendizagem descrita acima não possibilitou crítica nem criação. A professora não utilizou ferramentas ou métodos que fizessem os alunos se envolver com o assunto, como sujeitos ativos no processo de construção do saber. Desta forma, percebe-se que a autonomia dos discentes não foi estimulada.

Para Lipman (1992), a autonomia tem o sentido de pensar por si mesmo, fazendo seus próprios julgamentos a partir do material que se tem; Mas, este “pensar por si mesmo” não é algo predominante nas aulas que presenciamos. A postura da professora da escola B é de transmitir conhecimentos de forma fechada e etiquetada. Quando se transmite um conhecimento desta forma, retira-se do aluno a possibilidade de decidir através da investigação, ficando assim, isento de pensar com autonomia.

As estratégias de ensino da docente observada refletem que a mesma, parte de uma abordagem histórica do ensino da filosofia. Tanto na aula expositiva observada, quanto na apresentação dos seminários, fica evidente esta abordagem, pois a mesma, apenas transmite os conteúdos dando relevância ao repasse de informações históricas, biográficas e conceituais. Ou seja, o foco é transmitir informações do que o filósofo disse e quando disse. Desta forma não há uma problematização do conteúdo filosófico trabalhado, ficando os discentes numa posição de passividade na relação de ensino-aprendizagem. Para Cerletti (2009):

Ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que caberia a um professor de filosofia seria estimular a levar adiante este desafio. Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. (...) Pensar supõe que há algo novo com o que alguém se confronta. É uma atitude produtora e criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição do que há (p. 80-81).

Mas não observamos que este saber pensar que fortalece a autonomia intelectual discente, era desenvolvido com as aulas de filosofia que presenciamos.

Em uma conversa informal com um dos discentes da turma pesquisada, perguntei o que a pessoa achava da disciplina filosofia. Ela me respondeu que detestava, porque filosofia só estuda o passado; os pensamentos, pensadores e ações do passado. Ela ainda acrescentou que a docente da disciplina exigia que eles pensassem como se pensava no passado. Este julgamento que a discente faz da filosofia, tem a ver com a forma que a docente trabalha a filosofia, pois ao mesmo tempo em que a atitude do professor no contexto de sala de aula, pode fazer com que os discentes desenvolvam suas próprias ideias e possam sustentá-las com segurança, ela pode também fazer com que seja sufocado o ímpeto inquiridor e dialógico de um ensino filosófico.

De acordo com o exposto, percebemos que a metodologia empregada pela professora da escola B não auxilia no desenvolvendo da autonomia intelectual dos discentes, pois em um ensino verdadeiramente filosófico, o papel do professor seria orientar os discentes nos processos de buscas e resoluções dos problemas filosóficos, instigando e incentivando os estudantes a investigar a realidade, de forma autônoma, criticando e criando. Assim, um discente que exercita sua autonomia não se restringe a ser mero espectador da aula, mas se torna um participante ativo em um processo de investigação em busca da resolução de problemas, construindo argumentações, criando conceitos e traduzindo as ideias que tiveram contato no processo de investigação.

Dessa forma, concluímos da análise de duas aulas da professora da escola B, que sua metodologia não possibilita que o discente desenvolva um pensar com autonomia, a partir do estímulo ao pensar bem, permitindo a crítica, reflexão e criação de ideias.

A análise dos testes realizados com os discentes da professora B (que serão esboçados no próximo tópico) será importante para analisarmos, mais diretamente, se estes discentes pesquisados, apresentam autonomia intelectual.

5.4.3 Análise dos testes dos discentes da escola B

Como estava previsto no projeto, na segunda fase da pesquisa de campo, utilizaríamos três procedimentos de pesquisa: entrevistar as docentes das escolas escolhidas, observar duas aulas de cada uma delas e por último solicitar que cinco discentes respondessem a um teste que propusemos, a fim de analisar a autonomia

intelectual. Neste teste, os alunos deveriam dissertar sobre um problema filosófico extraído do assunto que estavam estudando.

Em acordo com a docente pesquisada, como eles estavam estudando filosofia contemporânea e atualidades e ela havia discutido este assunto com eles na última aula, escolhemos formular um problema filosófico sobre as manifestações populares que estavam ocorrendo no Brasil. Para Cerletti (2009) “o filósofo não inventa suas questões ou os seus problemas do nada. Antes, poderíamos dizer, que ele é um *re-criador de problemas*”. (p. 25).

Assim, formulamos a seguinte questão: “Após visualizar as surpreendentes manifestações populares que eclodiram no Brasil, no mês de junho, discuta sobre o seguinte problema, a partir do seu ponto de vista: o que está acontecendo e por que está acontecendo agora”?

A intenção era que os discentes discorressem sobre o problema, respondendo-o a partir da construção de uma argumentação que defendessem a sua ideia sobre esta realidade. Seria verificado também no escopo da aferição de seu grau de autonomia, se estes conseguiam criticar a realidade demonstrando habilidades de investigação, construir conceitos e traduzir a realidade reinventando formas de falar acerca de uma mesma realidade.

Na aplicação dos testes estavam todos em uma sala reservada sem direito a consultas. O teste foi aplicado a cinco alunos voluntários que aceitaram colaborar com a pesquisa. Alguns deles fizeram o teste por solicitação da professora que, também escolheu os que considerava mais inteligentes.

Para avaliar as respostas dadas ao problema levantado, levamos em consideração os critérios elencados por Lipman (1995) expostos através de nove questões (apresentadas na página 93) que serviriam para analisar se os discentes apresentam um saber pensar com autonomia (pensamento de ordem superior), além de tentarmos identificar nas respostas dadas, a presença das habilidades de pensamentos elencadas por Lipman (1995).

Foi possível observar que “a complexidade do pensamento” dos discentes era proporcional ao problema em discussão, apresentando habilidades de investigação. Isto não se deu porque o pensamento dos discentes era complexo, mas porque o problema levantado pareceu de fácil solução. Os discentes responderam prontamente que o que estava acontecendo eram manifestações ou utilizando a metáfora de que o Brasil acordou. As respostas ao “por que estava acontecendo

agora?” foi o que apresentou variedades de opiniões, mas todas elas ficaram no campo do óbvio, daquilo que sugeriam a partir do que viam superficialmente. Assim, houveram respostas como: “O povo não aguenta mais ver tanta injustiças e desrespeito. O povo já não quer ver mais promessas sendo feitas e nenhuma sendo cumprida.” “o aumento da tarifa para as passagens de ônibus e outros transportes escolares foi apenas um estopim para a deflagração das manifestações contra não só o abuso na tarifa dos transportes, como também para a corrupção e imoralidade da política atual do Estado brasileiro.” Mas, não conseguimos identificar a construção de argumentos sólidos e nem a tentativa de conceituar, pois de acordo com Cerletti (2009),

a pergunta filosófica se dirige, com perseverança, ao coração do conceito. O deslocamento que se produz, por exemplo, entre a apreciação de uma pintura bela e a conceitualização da beleza significa uma emigração desde uma circunstancia particular em direção à universalidade das ideias (p. 25).

A habilidade de formação de conceitos não foi evidenciada, pois os textos não demonstraram conceitos e ideias próprias, mas repetem ideias similares, como por exemplo, a ideia de que “O Brasil acordou” e que “o estopim foi os vinte centavos”. Nestes textos, as palavras são expressas em seus sentidos usuais, não ousando dá novos significados às palavras, tornando possível novas interpretações.

Além disso, também foi possível observar que os discentes não apresentam um pensamento “diferenciado e intenso”, apresentando habilidades de tradução de ideias, mas sim um pensamento “comum e insípido”, não demonstrando o desempenho de interpretar a realidade, e traduzi-la em novas perspectivas. Nas repostas que encontramos, os discentes apenas reproduzem discursos outros, que não são produzidos por eles. Como por exemplo: “o grande estopim de levantar tão grande massa foi os altos empostos e isso causou revolta pois os cidadãos brasileiros paga altos juros e não é atendidas suas necessidades.” Através desta tentativa de construir um argumento que mostrasse o porquê da eclosão das manifestações, neste momento da história do Brasil, fica evidente que o discente não entende a diferença entre impostos e juros, mas tenta mostrar que o fato dos impostos e juros serem altos implica que deveriam ser atendidas as necessidades básicas dos cidadãos brasileiros. Ou seja, ele não interpreta a realidade à luz de suas ideias próprias, mas parece repetir um discurso que ouviu, mas não entende

claramente as implicações dos termos e o seu pensamento não sugere uma “percepção genuína do mundo” e não se apresenta como “imaginativo e livre”. Para Cerletti (2009)

Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente. Leva adiante um gesto de desnaturalização daquilo que lhe aparece, interpela o que “se diz” e se dirige aos saberes com uma inquietude radical (p.26).

E essas não foram as atitudes encontradas a partir das respostas apresentadas pelos discentes. Ao invés da desnaturalização, há a simples repetição da tradução da realidade que já foi realizada. Além disso não há o movimento de perguntar e responder (problematização) que é intrínseco há um pensar filosófico.

Quanto ao critério de tentar “descobrir o significado” daquilo que seria de outra maneira sem sentido”, observamos que todas as respostas foram tentativas de mostrar o significado, mas as respostas não apresentam “riqueza interior” , não demonstrando abrangência de pensamento que buscasse traduzir os fatos particulares em concepções mais gerais.

Em contrapartida, as respostas parecem atender ao critério de “coerência de pensamento”, pois as ideias que esboçam, aparentam uma conexão. Eles também fazem “julgamentos”, mas não são bem fundamentados, como por exemplo, nesta fala: “Não é de hoje que vemos abusos de poder, compra de voto, escassez na saúde, na educação e tantos outros absurdos. Porém, o maior que contribui para esta situação é a própria população. Há um desinteresse de agir, pelo menos até pouco tempo. Há um comodismo em jogar a culpa apenas nos governantes.”

Para Lipman (1995), pessoas sábias são as que praticam o *bom julgamento*. (p. 170). Caracterizando o que são bons julgamentos, Lipman, esclarece que os bons julgamentos são “uma mistura feliz de julgamentos críticos e criativos.” (p.33). E, se julgamentos para Lipman: “são o estabelecimento ou a determinação daquilo que estava previamente não estabelecido, indeterminado ou, de uma maneira ou outra, problemático” (p. 33) poderíamos afirmar que a citação retirada da resposta de um dos discentes apresentada acima, não pode ser considerada um bom julgamento. Isto porque o discente não consegue estabelecer razões suficientes para sustentar sua opinião, pois de acordo com Lipman: “a utilização competente de

tais razões respeitadas é uma maneira de estabelecer a objetividade de nossos julgamentos” (p.173).

A partir da análise das suas respostas ao problema proposto e da análise das notícias difundidas sobre estas manifestações,³⁶ vimos que os discentes repetem ideias difundidas pela mídia. Percebemos que os textos dos discentes apresentam ideias do senso comum e não são frutos de uma investigação própria que visassem interpretar a realidade, criando novas concepções e utilizando-se de uma estrutura lógico-argumentativa para defender suas ideias. Ou seja, eles não se utilizam de uma crítica bem fundamentada nem criam novas ideias.

Apenas as características de julgamento e coerência não são suficientes para qualificarmos que os testes realizados com discentes da escola B, revelam que estes conseguiram atingir autonomia intelectual. Esta conclusão de que os discentes da escola B não desenvolveram a autonomia intelectual torna-se possível não apenas através dos testes realizados, mas também a partir das observações e análises feitas durante duas aulas de filosofia, quando o observamos que o trabalho desenvolvido pela professora não contribuía para o desenvolvimento das habilidades do saber pensar com autonomia.

Os resultados desses testes servem para demonstrar que um ensino hermético, pouco questionador e investigativo não auxilia no desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes. É a partir de um ensino filosófico que podemos auxiliar os discentes a desenvolverem sua autonomia intelectual, utilizando-se de ferramentas que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de investigação, argumentação, formação de conceitos e tradução de ideias. Uma educação pautada no desenvolvimento destas habilidades estará contribuindo para despertar a autonomia intelectual dos discentes, pois tem como foco a crítica e a criação de ideias.

³⁶ Pois, para que pudéssemos entender se as respostas que davam poderiam ter partido de construções próprias ou se apenas, repetiam o que a mídia traduzia, também foi necessário assisti e observar as notícias que falavam sobre as manifestações populares.

5.5 Comparações entre os resultados da escola A e da escola B

Podemos observar, a partir da exposição dos resultados da pesquisa realizada em ambas as escolas, que embora a docente da escola A não possua graduação em filosofia, a sua proposta de trabalho se assemelha mais a uma educação filosófica do que o trabalho observado da docente da escola B, que possui graduação em filosofia.

Embora defendamos a importância de que os professores de filosofia tenham formação específica (licenciatura em filosofia), apenas este título não garante que o docente venha atuar com um ensino verdadeiramente filosófico, da filosofia.

De acordo com Tardif (2011), a profissão de professor é constituída de diversos saberes provenientes de diversas fontes. Assim, não são apenas os saberes da formação profissional que é “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36) que são imprescindíveis para o exercício da profissão docente.

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (p. 11).

Assim, vemos que a experiência de vida do docente no exercício da sua profissão e o seu relacionamento com o grupo social da escola são importantes para o trabalho do professor.

O tempo de experiência de trabalho das duas docentes é similar. A docente da escola A, trabalha há oito anos com filosofia e a docente da escola B, há sete anos. Já na relação professor/aluno, as duas docentes se diferem substancialmente. A primeira possui uma boa relação com seus alunos, enquanto que a segunda se comporta de forma muito indiferente com seus alunos. Esta relação é expressa quando, na entrevista perguntamos que notas dariam a sua turma, no quesito responsabilidade. A professora da escola A, atribuiu a nota 9,0, enquanto que outra deu a nota 6,0. Para Cerletti (2009), em um ensino filosófico é muito importante que o professor possua um bom relacionamento com seus alunos. “O professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, e isso ele não fará sozinho, mas com seus alunos” (p. 83).

Mas, o curioso é que, embora a postura da docente da escola A seja mais apropriada para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, foram os discentes da escola B que apresentaram melhores resultados nos testes. Acreditamos que isto se deu, por conta dos problemas levantados para serem respondidos. A questão feita aos alunos da escola A pedia que discorressem sobre o problema do conhecimento (como podemos conhecer?). E a pergunta feita aos alunos da escola B, pedia que discorressem sobre as manifestações populares que estavam ocorrendo no Brasil (o que está acontecendo e por que está acontecendo agora?).

A pergunta feita aos alunos da escola B permitia maior liberdade criativa e era um tema mais fácil de falar, por se tratar de algo muito comentado no momento. A pergunta feita aos alunos da escola B, embora consideremos uma pergunta muito instigante, confessamos que carrega em si uma grande complexidade. Complexidade esta que seria proporcional à maturidade intelectual de discentes de ensino médio que tivessem acostumados com um ensino filosófico – aquele que incentiva o aluno a pensar com autonomia. Mas, como não pareceu ser este o caso, tivemos como resultado, respostas que apenas falavam sobre história da filosofia e repetiam ideias ouvidas por eles em sala de aula e, através da leitura dos módulos de ensino. Entendemos que este material didático (os módulos da rede SENEC) utilizado nesta escola não favorece o saber pensar dos alunos, pois não apresenta uma proposta problemática das questões filosóficas, mas apenas expõem assuntos da história da filosofia e de forma muito resumida. O ideal seria que tivéssemos conseguido realizar a pesquisa em escolas que estivessem trabalhando o mesmo assunto. Mas, não achamos (em nosso universo de pesquisa) duas escolas que estivessem trabalhando o mesmo assunto, no mesmo período e que nos deixasse realizar a pesquisa.

As ideias de filosofia que essas docentes defendem, também diferem entre si. Enquanto a docente da escola A diz que filosofia para ela é “o ato de indagar” a docente da escola B, diz ser “um conhecimento crítico que visa o bem estar da sociedade”. No entanto, elas não conseguem aplicar a ideia que tem de filosofia em suas aulas. Pois, “O que se considera ser basicamente a filosofia deveria expressar-se de alguma maneira em seu ensino, se, se deseja estabelecer alguma continuidade entre o que se diz e o que se faz em um curso” (CERLETTI, 2009, p.17). A professora da escola A, em suas aulas, costuma fazer algumas perguntas, mas elas não chegam a ser problemas filosóficos. Já a professora da escola B, em nenhum momento teve

uma postura crítica ou fez intervenções críticas, nem cobrou de seus alunos que exercitassem a crítica.

O fato de escolhermos para a pesquisa, uma escola de ensino público e outra escola de ensino privado, seria uma variável para tentarmos identificar se este fator poderia influenciar no desenvolvimento de um ensino filosófico. Assim, após realizarmos os procedimentos de pesquisa em ambas escolas, acompanhando a rotina do ensino de filosofia nestas escolas, durante cerca de dois meses, observamos que de fato, a professora da escola de ensino privado se aproxima mais de um ensino filosófico do que a escola pública. Mas, isto não se dá, por conta do âmbito institucional, por conta da formação profissional (já que é a professora da escola B que tem licenciatura em filosofia) nem por conta da estrutura física. Mas por conta da postura da docente em desenvolver uma educação que considere importante educar o estudante para ser questionador.

A partir desta pesquisa de campo podemos analisar que um ensino filosófico da filosofia é algo ainda difícil de ser encontrado. E que, provavelmente as dificuldades não partem do público alvo (os jovens), mas o problema está nas rotinas adotadas nas instituições de ensino, no que Cerletti (2009) chama de educação tutelada pelo Estado. Ensinar filosoficamente exige uma nova mentalidade. Pois, desde os cursos de formação (licenciatura de filosofia) não fomos preparados para ensinar nossos alunos a pensar, uma vez que nem nós mesmos somos estimulados a pensar de forma autônoma, nos cursos de filosofia de nossas universidades, pois,

Em grande medida, se é como docente o aluno que se foi. Ao longo dos anos de estudante, vão sendo internalizados esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, etc., que atuam como elementos reguladores e condicionantes da prática futura (CERLETTI, 2009, p. 55-56).

Assim, não dá para culpabilizar o professor, como um agente isolado na educação, mas é necessário entender que o ensino de filosofia para jovens do ensino médio, em nossos dias, está inserido num contexto maior, que é a educação brasileira. Mas, como o foco do nosso trabalho não é analisar o trabalho docente nas nossas instituições educativas de formação de professores³⁷, nos detivemos a tentar responder se o ensino de filosofia desenvolvido nas escolas pesquisadas, possibilitava o

³⁷ Pois isso daria uma complexidade muito maior a nossa pesquisa do que caberia numa dissertação de Mestrado. Mas pretendo retomar este ponto para esclarecer melhor, numa pesquisa de doutorado.

desenvolvimento do saber pensar com autonomia. E precisamos dar uma limitação maior ao nosso universo de pesquisa, escolhendo apenas duas escolas para realizarmos os procedimentos da fase mais aprofundada da pesquisa³⁸.

Salientamos que as conclusões que chegamos são parciais e limitadas ao universo escolhido e a quantidade de observações e procedimentos que realizamos. Assim, afirmamos que apenas a partir desta pesquisa seria incipiente generalizar que o ensino de filosofia nas escolas da cidade de Arapiraca não contribuem para o desenvolvimento do habilidades de pensamento que caracterizam a autonomia intelectual.

³⁸ Esta fase mais aprofundada refere-se a segunda fase da pesquisa. Na primeira fase, visitamos dezenove escolas, mas apenas para fazer um levantamento de dados gerais sobre o ensino de filosofia na cidade de Arapiraca.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino de filosofia e a sua importância no contexto da educação brasileira é imprescindível diante da realidade contemporânea, em que o ensino dessa disciplina, torna-se obrigatório em todos os anos do ensino médio, a partir da lei 11.684 de junho de 2008. Isso nos trouxe a urgência de discutir os sentidos do ensino de ensinar filosofia para jovens do ensino médio. É o contínuo questionamento sobre o sentido da filosofia nos currículos do ensino médio que nos fará pensar sobre o papel da filosofia no contexto educacional, para assim, desenvolvermos práticas pedagógicas, que melhor conduzam nossas ações, para a finalidade que concluímos ser a mais apropriada.

Defendemos que o desenvolvimento da autonomia intelectual é importante para a formação do jovem, porque quando se ensina o homem a pensar, está se possibilitando que o mesmo, tenha a liberdade de conduzir suas ideias e suas ações, além de mostrá-lo que ele é capaz de construir novas perspectivas e de criticar a realidade existente.

Cerletti (2009), defende que a capacidade de formar sujeitos críticos é uma característica fundamental da filosofia. Esta capacidade de criticar, nos tornam capazes de questionar e, proporcionar o desenvolvimento do pensamento agudo. Este pensamento agudo, defendido por Cerletti, tem significado semelhante à ideia do saber pensar lipmaniano. Este tipo de pensamento é o que configura autonomia intelectual.

Vimos que autonomia intelectual é a capacidade cognitiva que o discente pode desenvolver que o torna um agente crítico e criativo na construção do seu próprio conhecimento. O discente ter autonomia, significa que ele aprendeu a pensar por si próprio, fazendo seus próprios julgamentos e intervindo ativamente na construção dos seus conhecimentos.

Uma formação que considere importante formar pessoas para serem sujeitos críticos e criativos em exercício de sua autonomia intelectual, considerará imprescindível, a contribuição que a disciplina filosofia, tem a dar à educação, pois a filosofia nos faz agentes críticos da realidade quando nos ensina a questionar e perguntar os porquês, além de nos ensinar a exercitar o pensamento, na busca de construções de respostas, a exemplo do que fazem os filósofos.

Quando formulamos o problema central que nos propusemos a responder: “como é possível um ensino de filosofia que possibilite o saber pensar com autonomia?”, já deixamos subentendido que é sim, possível, que a filosofia em sala de aula, auxilie no desenvolvimento do saber pensar com autonomia. Assim, coube a esta dissertação, apresentar como a filosofia poderia ser um meio para o desenvolvimento do saber pensar com autonomia. Assim, deste problema principal decorrem três problemas: Como se caracteriza o ensino de filosofia para que consiga auxiliar no desenvolvimento da autonomia? Que habilidades caracterizam autonomia intelectual; Como se desenvolve autonomia a partir da filosofia?

Já na seção 2 - *Pra que filosofia?* -, discutimos a reinserção da filosofia no currículo do ensino médio pois este é o ponto de partida para pensar o ensino de filosofia. E chegamos à conclusão de que o ensino de filosofia deve ser um instrumento para o desenvolvimento do saber pensar com autonomia. Esta seria a sua verdadeira utilidade. Assim, a filosofia em sala de aula não serviria para propagar os ditames previsto na legislação que afirmamos está de acordo com a política econômica do neoliberalismo, que pretende fazer da filosofia um instrumento para a inculcação dos seus valores ideológicos. Ressaltamos, nesta seção, a importância da filosofia para o desenvolvimento do saber pensar com autonomia, pois ele nos ajuda a despertar a criticidade e a reflexão, através da sua característica de suscitar questionamentos e levantar problemas, abrindo perspectivas para a criação de novos pensamentos. Apontamos ainda, que a filosofia nos ajuda a desenvolver habilidades de crítica, reflexão e criação. Esta seção foi importante como prelúdio para chegarmos ao desenvolvimento do problema de pesquisa “como se caracteriza um ensino de filosofia que consiga despertar autonomia intelectual”. Esta questão abordamos na seção 3.

Na seção 3 - *A filosofia e a educação filosófica* - concluímos que é o ensino filosófico da filosofia que possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual.

O ensino filosófico é aquele que trabalha a filosofia através do filosofar. Ou seja, para que haja um ensino filosófico deve haver uma ligação propícia entre matéria e forma, entre conteúdo e método. Assim, para o desenvolvimento de um ensino filosófico, a filosofia e o filosofar devem andar juntos. Deve-se partir de problemas filosóficos, para se estimular o filosofar, pois o ensino filosófico prima por estimular o filosofar sobre problemas filosóficos, estimulando a crítica e a criação de conceitos.

Desta forma, o trabalho com a filosofia no ensino médio, para que de fato, contribua para o desenvolvimento da autonomia intelectual, deve estimular o estudante a pensar por si mesmo através do desenvolvimento das habilidades de pensamento: investigação; argumentação; criação de conceitos e tradução.

Como resultados de um ensino filosófico, os educandos podem se tornar agentes críticos e criativos, na construção do seu próprio saber. Pensamento crítico e pensamento criativo, vimos em Lipman (1995), é o que caracteriza o saber pensar e a autonomia intelectual.

Para entender a relação entre filosofia e ensino filosófico foi necessário nesta seção, discutir sobre o que é filosofia e qual seria a sua principal característica que nos leva ao desenvolvimento da autonomia intelectual. A principal característica da filosofia é que ela é um pensamento crítico e criativo que nos possibilita o desenvolvimento do pensamento autônomo. Mas, como a filosofia poderia nos fazer desenvolver autonomia?

O problema filosófico deve ser a mola propulsora do trabalho com a filosofia, em sala de aula. Os textos dos filósofos, ao invés de servirem apenas para assimilação de conteúdos informacionais sobre determinadas teorias, são importantes meios para o estímulo ao filosofar, através do levantamento dos problemas expostos e da aprendizagem do caminho que os filósofos percorreram para encontrar soluções. A partir do texto podemos fazer uma ligação entre a filosofia e o filosofar.

Em um ensino filosófico é interessante que os discentes tenham acesso às teorias que tratam de forma diferente, o mesmo problema, para mostrar que existem diferentes perspectivas sobre um mesmo fato. Com isto se estimula a crítica e se incentiva a criação. Porque a educação filosófica deve auxiliar os estudantes a desenvolverem a capacidade de avaliar o mundo e, a si mesmo, e desenvolver a capacidade de expressão e criação. Um importante método para alcançar estes objetivos é o método do exercício do diálogo nas aulas de filosofia. Dialogar sobre os problemas levantados e tentar construir soluções.

É importante abordar problemas que possam ser extraídos do interesse dos discentes e não os impor de forma autoritária. O que não significa que a educação filosófica deva cair no improviso nem que se fundamente no espontaneísmo dos estudantes, pois vimos na seção cinco (p.101), a importância do planejamento. O que estamos defendendo é que haja uma flexibilidade, pois uma educação que

considere importante desenvolver a autonomia, deve ter a sensibilidade de perceber o que de fato, é importante para o aluno, e adequar continuamente, o planejamento inicial.

Na seção 4 - *Filosofia e autonomia* -, a fim de delimitarmos melhor nosso entendimento sobre a ideia de autonomia, nos coube esclarecer nesta seção o problema decomposto do problema geral “Que habilidades caracterizam autonomia intelectual”. Concluímos que a filosofia auxilia no desenvolvimento da autonomia intelectual, pois ela estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas que levam o estudante a ter um pensamento crítico e criativo. Estas habilidades são as habilidades de: investigação, raciocínio, criação de conceitos e tradução de ideias. Para que sejam desenvolvidas as habilidades de pensamento necessária ao exercício da autonomia intelectual dos educandos, o professor tem neste processo, um papel fundamental. Este, deve proporcionar o contato com uma educação filosófica, não sendo um mero transmissor do saber, mas sim um mediador que prova o pensamento dos alunos, convocando-os a criticar e criar. Pois, uma educação filosófica é aquela que considera a filosofia em sua especificidade, trabalhando-a de forma adequada, sem descaracterizar o seu papel de nos levar a pensar.

Agora que caracterizamos que habilidades nos levam a desenvolver autonomia, nos falta esclarecer o último problema resultante do problema principal: “qual a relação entre ensino de filosofia e desenvolvimento da autonomia”. Chegamos à conclusão, de acordo com Lipman (1990, p. 51), que cabe à filosofia o desenvolvimento destas habilidades de pensamento e afirmamos que são estas habilidades de pensamento que desenvolvem o pensamento crítico e criativo, expressões da autonomia intelectual.

A seção 5 - *Análise do ensino de filosofia na cidade de Arapiraca* - serviu para enfatizarmos a relação entre ensino de filosofia e o desenvolvimento da autonomia, mostrando a partir dos resultados da pesquisa de campo se o ensino de filosofia desenvolvido nas escolas pesquisadas, auxiliaria no desenvolvimento da autonomia, analisando e criticando a realidade encontrada. Concluímos que o ensino de filosofia desenvolvido nas escolas pesquisadas não contribuiu para o desenvolvimento da autonomia intelectual discente, pois a filosofia não foi trabalhada como meio de levar os discentes a amadurecerem suas habilidades cognitivas, a partir do exercício da problematização da realidade. Sem problematização não se estimula o

desenvolvimento das habilidades cognitivas de investigação, criação de conceitos, habilidade de raciocínio e tradução de ideias.

Sabemos, que não é fácil desenvolver uma educação filosófica centrada no desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes, diante de uma realidade educacional que traz consigo muito empecilhos, como: sobrecarga de trabalho do professor, que dificulta o planejamento de uma educação para o pensar (já que é muito mais fácil repetir a história da filosofia) e resistências encontradas no meio escolar quando se adquire uma prática diferente da educação tradicional, que prioriza a memorização e quantidade de informações adquiridas pelos alunos.

Mas, o fruto que se colhe desta tarefa compartilhada (professor/aluno/escola/sociedade) - que é o ensino filosófico - é muito salutar. Este importante fruto é ajudarmos a formar pessoas autônomas, que se vejam sujeitos de sua própria história e responsáveis pelas suas próprias decisões, pois a autonomia é o fundamento para a emancipação intelectual.

Então, em resposta ao problema central: como é possível um ensino de filosofia que possibilite o saber pensar com autonomia, concluímos que o ensino filosófico da filosofia é o que torna possível, fazer do ensino da filosofia, um meio para o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando.

REFERÊNCIAS

BARROSO. P. **Didáctica da Filosofia: Educação para a Autonomia da formação do Pensamento moral das Crianças**. Portimão: 2010 (Disponível em:<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13757/1/Ensino.da.Filosofia.e.Promo%C3%A7%C3%A3o.da.Autonomia.pdf>. Acesso em: 07/02/2014

BOGDAN, C.R. BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Parecer CNE/CEB nº 16/99, Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 03/98. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Edições Câmara, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/08**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CARDOSO.A.L. **Educação para o pensar: o lugar do diálogo na teoria e na prática Lipmaniana**. São João Del-Rei, Minas Gerais: 2011 . Acesso em 07/01/2014.http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao_Ana_Lucilia_Cardoso_-_versao_final.pdf

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DESCARTES, R. Regras para a Direcção do Espírito. Lisboa: Edições 70, 1997.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J, 1859 – 1952. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Como Pensamos**: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Experiência e Educação**. 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: **Filosofia**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

HORN, G. B. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed.Unijuí, 2009.

<http://cbpfil.frenteirasdaeducacao.org/inicio/>. Acesso em: 15/12/2013

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 01/02/2014

<http://www1.capes.gov.br/bdteses/default.asp>. Acesso em: 01/02/2014

LIPMAN, M. **La filosofia en la aula**. Madrid: Edições de la Torre, 1992.

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis, Vozes: 1995.

_____. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, M. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LORIERI, M. A. **Aspectos do instrumentalismo pragmatista na teoria do conhecimento de John Dewey**. *Cognitio*. Num. I, p. 46 -57, 2000.

LUCKESI, C.P. **Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANSO, A. MARTINS, C. **Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia**.
.Consulta online.Disponível em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13757/1/Ensino.da.Filosofia.e.Promo%C3%A7%C3%A3o.da.Autonomia.pdf>. 2011>. Acesso em: 24/02/2014.

MARCONDES, D. FRANCO. I. **A Filosofia: O que é? Para que serve?** Rio De Janeiro: Zahar, 2011.

MURCHO, D. **A Natureza da Filosofia e o seu Ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

NIETZSCHE. F. W. **Assim falou Zaratustra** – um livro para todos e para ninguém. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1983.

Padrão UFAL de normalização / organizadores: Enildo Marinho Guedes ... [et al.]. Maceió : EDUFAL, 2012.

PLATÃO. **O banquete- Fédon – Sofista - Político**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PORTO. F.R.Q. **Ensino de Valores na Construção da Autonomia: Filosofia Associada à Psicopedagogia, 2009**. Consulta online. Disponível em:<<http://www.abpp.com.br/monografias/10.htm>>. Acesso em: 14/01/2014.

RIBEIRO, I. **Filosofia e ensino secundário em Portugal**. In: Revista da Faculdade de Letras - série de Filosofia, II série, vol. XV-XVI. Porto, 391-497.

RODRIGUES, Z.B. **Desenvolvendo Habilidades Básicas de Pensamento:** Possibilidades de Reflexão e Pensar Correto. Consulta online. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp50.htm>>. Acesso em 10/07/2013

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação:** L.D.B. trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: 1944.

SOUSA, P. J. D. **A filosofia faz-se pensando**, 2004. Consulta online. Disponível em: <http://criticanarede.com/fil_fazsepensando.html>. Acesso em 23/12/2013.

SOUZA, S. M. R. **Por que Filosofia** – uma abordagem histórico-dialética do ensino da Filosofia no 2º grau. São Paulo: USP, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

WUENSCH, A.M. Jacinto, M.C. e Brito, S.C- **Filosofia:** INEI: Experiências Pedagógicas, Brasília: 1999.

Apêndice A

QUESTÕES DA ENTREVISTA AOS DOCENETES DE FILOSOFIA E ÀS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS

Escola:
1ª. Em que instituição (s) leciona a filosofia?
3ª. Qual sua formação?
4ª. Qual sua carga horária semanal de trabalho?
5ª. Leciona, somente, filosofia? Se não, que outras disciplinas?
6ª. Leciona filosofia em qual (ais) série (eis)?
7ª. Quais os assuntos abordados no decorrer do ano letivo nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio? (Anexar os programas de filosofia ou na ausência deles, anotar os assuntos no verso)
8ª. Que materiais costuma utilizar nas aulas de filosofia?

Assinaturas do docente

DADOS ESCOLARES
Nome da escola:
1ª. Quais séries têm o ensino de Filosofia?
2ª. Quem é o professor de filosofia do 3º ano e qual o seu horário de aulas?
4ª. Qual é o programa (conteúdos) de filosofia em cada ano? (Anexar)

Arapiraca, ___/___/___, ___:___ h

Assinaturas do Coordenador(a)

Apêndice B

ENTREVISTA AOS DOCENTES DE FILOSOFIA DAS ESCOLAS SELECIONADAS

1ª Há quantos anos tem a experiência de trabalhar com o ensino de Filosofia?
2ª Há quanto tempo leciona filosofia nesta série pesquisada?
3ª Para você, o que é filosofia?
4ª Que materiais costuma utilizar nas aulas de filosofia? Especificar: livros, apostilas, filmes (Quais?).
5ª Quais os assuntos abordados no decorrer do ano letivo nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio? (Anexar os programas de filosofia ou na ausência deles, anotar os assuntos no verso e gravar áudio).
6ª Como está trabalhando nos 3ºs anos? Assuntos e métodos.
7ª Aborda os conteúdos com vistas a transmissão da história da filosofia ou a partir de uma abordagem temática e de levantamento de problemas filosóficos?
8ª Como avalia o aluno?
9ª Qual é o nível de reponsabilidade da turma de (0 a 10):