



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

NICÁCIO NABI RIBEIRO SOARES

**O CONCEITO DE AUTONOMIA KANTIANA NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2019

NICÁCIO NABI RIBEIRO SOARES

O CONCEITO DE AUTONOMIA KANTIANA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Filosofia - PROF-FILO da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestrado Profissional em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Nobre Lopes

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S655c Soares, Nicácio Nabi Ribeiro.

O conceito de autonomia kantiana : uma experiência com alunos do ensino médio. /
Nicácio Nabi Ribeiro Soares. – 2019.
107 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte,
Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.

1. Ensino de Filosofia. 2. Autonomia. 3. Maioridade. 4. Immanuel Kant. I. Título.

CDD 100

NICÁCIO NABI RIBEIRO SOARES

O CONCEITO DE AUTONOMIA KANTIANA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Filosofia - PROF-FILO da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestrado Profissional em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fátima Maria Nobre Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Kleber Carneiro Amora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que eu tenha chegado a essa fase da minha vida acadêmica e concluir o meu mestrado. Agradeço a minha família, por todo apoio em meus estudos acadêmicos. Minha mãe, Josefa Ribeiro Soares, meu pai, José Nilton Soares e meu irmão, Anael Ribeiro Soares, que são de suma importância para a minha vida.

Agradeço a minha namorada, Sther Melyssa, por sua compreensão e suporte nos momentos em que estive ausente devido às constantes viagens até Fortaleza.

Agradeço a todas pessoas que corroboraram no desenvolvimento do projeto de pesquisa e nas etapas de campo, especialmente ao meu irmão, Anael Ribeiro, minha amiga, Lêda Mascarenhas, e minha colega de trabalho, Cássia da Silva.

Agradeço a todos os professores do programa de mestrado “Prof-Filo” da Universidade Federal do Ceará que foram fundamentais na minha formação e na conclusão do meu trabalho.

Agradeço a minha querida orientadora, Dra. Fátima Maria Nobre Lopes, que desde minha graduação no curso de Filosofia sempre apoiou e ajudou no meu desenvolvimento acadêmico. E, ao professor, Dr. Adauto Lopes da Silva Filho, que também me acompanha desde a graduação, me motivando e apoiando. Se hoje sou professor de filosofia e mestre, devo aos dois, principalmente, pois sou muito grato de ter sido seu aluno.

Agradeço aos meus colegas de curso, em especial, ao Cícero Reginaldo, que se tornou um grande amigo e uma pessoa na qual tenho grande admiração.

Agradeço aos meus alunos que foram cruciais para a realização deste trabalho. A todos os funcionários, professores, coordenadores e direção da escola Dom Antônio Campelo de Aragão.

Por fim, agradeço a CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou a realização do curso e da minha pesquisa.

“O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.”
Immanuel Kant

RESUMO

O trabalho objetiva apresentar uma proposta metodológica de Ensino de Filosofia no Nível Médio como possibilidade de contribuição para o esclarecimento e a autonomia, tendo como suporte teórico o pensamento do filósofo Immanuel Kant. O conceito de maioridade, como expressão da autonomia moral e intelectual, é de suma importância na filosofia kantiana, expresso principalmente no texto: *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* e em suas obras sobre a moral e a educação, a saber, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e *Sobre a Pedagogia*. Em todas elas procuramos destacar os traços mais importantes sobre o conceito de autonomia. Posteriormente, levantamos o seguinte questionamento: em que medida o Ensino de Filosofia no Nível Médio pode ou vem contribuindo para a viabilização da autonomia? Responder a essa questão não é algo simples. É necessário que se investigue com zelo alguns elementos que ganharam significativo destaque com o retorno do Ensino de Filosofia como disciplina obrigatória no currículo básico da educação brasileira. Disciplina que, na atual conjuntura, está prestes a sair do Ensino Médio. No entanto, a nossa hipótese inicial consiste na ideia que o Ensino de Filosofia pode possibilitar a concretização de práticas, estratégias pedagógicas e conceituais objetivando o desenvolvimento da maioridade, tomando por base o pensamento de Kant, juntamente com a proposta de Lídia Maria Rodrigo, no seu livro *Filosofia em Sala de Aula*, através da ferramenta pedagógica chamada “Unidade Didática”. Trata-se da elaboração de planos de aula a partir de reflexões acerca de uma proposta didática especificamente filosófica, que possa contribuir para uma formação autônoma por meio da experiência com o filosofar. Nossa proposta consiste, portanto, em relacionar as ideias da professora Lidia com o ideal kantiano de autonomia, esclarecimento e maioridade.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Autonomia. Maioridade. Immanuel Kant.

ABSTRACT

It presents a methodological proposal of Philosophy Teaching in the middle level as a possibility of contributing to the clarification and autonomy, having as theoretical support the thought of the philosopher Immanuel Kant. The concept of majority, as an expression of moral and intellectual autonomy, is of paramount importance in the Kantian philosophy, expressed mainly in the text: "Answer to the question: what is clarification?" and in his works on morals and education, namely, " Foundations of the Metaphysics of Customs "and" about pedagogy ". In all of them we seek to highlight the most important traits about the concept of autonomy. Subsequently, we raised the following question: To what extent can the Philosophy Teaching at the middle level contribute to the feasibility of autonomy? Answering that question is not a simple thing. It is necessary to investigate with zeal some elements that have gained significant prominence with the return of the teaching of philosophy as mandatory discipline in the basic curriculum of Brazilian education. Discipline that, in the current conjuncture, is about to leave high school. However, our initial hypothesis is the idea that the Philosophy Teaching can enable the realization of pedagogical practices and strategies, aiming at the development of majority, based on Kant's thinking, along with the proposal of Lídia Maria Rodrigo, in her book Philosophy in classroom, through the pedagogical tool called "didactic unit". It is the elaboration of lesson plans based on reflections about a specifically philosophical didactic proposal, which can contribute to an autonomous formation through the experience with the philosophize. Our proposal is, therefore, to relate the ideas of Professor Lidia with the ideal Kantian of autonomy, enlightenment and majority. Finally, we will expose the methodological procedures, the practical and pedagogical actions and outcomes developed at the Dom Antônio Campelo de Aragão School, in Juazeiro do Norte - CE.

Keywords: Philosophy Teaching. Autonomy. Majority. Immanuel Kant

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição do número de alunos da escola	52
Quadro 1 – Estrutura geral do questionário diagnóstico	64
Quadro 2 – Estrutura geral dos questionários com base nas etapas da unidade didática	65
Gráfico 2 – Resultado da questão: Já teve aula de Filosofia antes?	66
Gráfico 3 – Resultado da questão: Já ouviu falar em Filosofia?	67
Gráfico 4 – Resultado da questão: Gosta de ler?	67
Gráfico 5 – Resultado da questão: Já leu algum livro sobre Filosofia?	68
Gráfico 6 – Resultado da questão: Gosta de escrever?	68
Gráfico 7 – Resultado da questão: Costuma reservar algum tempo em casa para estudar?	69
Gráfico 8 – Resultado da questão: O que você mais gosta de fazer?	70
Gráfico 9 – Resultado da questão: Tem acesso a internet em casa?	70
Gráfico 10 – Resultado da questão: Possui aparelho celular?	71
Quadro 3 – Etapa 1: Sensibilização (Você gostou da aula? Justifique os motivos) ..	72
Quadro 4 – Etapa 1: Sensibilização (O que você esperava antes da aula começar? Justifique)	74
Quadro 5 – Etapa 1: Sensibilização (Você gostou da música “cotidiano” do Chico Buarque? Justifique)	77
Quadro 6 – Etapa 2: Problematização (O que você achou do texto “A filosofia e o cotidiano”? Justifique)	79
Quadro 7 – Etapa 2: Problematização (O que você conseguiu entender com a aula? Justifique)	82
Gráfico 11 – Resultado da questão: Você gosta do formato das aulas expositivas? ..	85
Quadro 8 – Etapa 3: Aula expositiva (Você gosta do formato das aulas expositivas?)	85
Quadro 9 – Etapa 4: Leitura do texto filosófico (Você gostou do texto do Platão? Justifique)	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CONCEITO DE AUTONOMIA NO PENSAMENTO KANTIANO	14
2.1	FATOS QUE INFLUENCIARAM O PENSAMENTO DE KANT	14
2.2	PRINCÍPIOS DA AUTONOMIA MORAL KANTIANA	19
2.3	EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO	24
3	CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO FILOSOFIA PARA A AQUISIÇÃO DA AUTONOMIA.....	32
3.1	OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA FILOSOFIA EM SALA DE AULA	39
4	DA PESQUISA QUALITATIVA A PESQUISA DE CAMPO	47
4.1	A ESTRUTURA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: O ESPAÇO ESCOLAR....	51
4.2.1	Os sujeitos envolvidos na pesquisa	55
4.3	UNIDADE DIDÁTICA: TEORIA E PRÁTICA	56
4.3.1	Plano de intervenção.....	60
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
5	ANÁLISE E REVELAÇÕES DOS DADOS	66
5.1	PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	66
5.2	PRIMEIRA ETAPA: O PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO	71
5.3	SEGUNDA ETAPA: ROMPENDO COM SENSO COMUM (PROBLEMATIZAR).....	79
5.4	TERCEIRA ETAPA: A AULA EXPOSITIVA.....	84
5.5	QUARTA ETAPA: LEITURA DO TEXTO FILOSÓFICO	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERENCIAS	94
	APÊNDICE A – FOTOS DA ESCOLA	97

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS.....104

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por finalidade trabalhar com o conceito de maioridade do filósofo Immanuel Kant como um ideal a ser alcançando a partir de uma proposta de ensino de filosofia a ser desenvolvida a partir de ações práticas e pedagógicas em sala de aula.

O conceito de maioridade é de suma importância na filosofia kantiana. No texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Kant nos apresenta esse conceito. Entende por maioridade um estado de esclarecimento, autonomia intelectual e moral. Sobre o tema da educação o referido filósofo afirma que seu principal objetivo é a autonomia. Ou seja, a maioridade enquanto estado de autonomia é tema central na filosofia de kantiana, principalmente quando se refere as suas reflexões sobre a educação, uma vez que defende um modo de educar o indivíduo que conduza a tal maioridade.

Sabe-se que no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)¹ de Filosofia a maioridade no sentido kantiano é destacada como um direcionamento pedagógico. A partir de tal posicionamento, surgem alguns questionamentos, entre eles. Em que medida o ensino de Filosofia pode ou vem contribuindo para a viabilização de tal direcionamento? Responder a essa questão não é algo simples, pois é necessário que se investigue e analise com zelo alguns elementos que ganharam significativo destaque com o retorno do ensino de Filosofia como disciplina obrigatória no currículo básico da educação brasileira.

Em 2008 o então presidente em exercício José de Alencar sancionou a lei que torna a Filosofia como disciplina obrigatória para o ensino médio após anos de lutas e engajamentos de diversos setores da sociedade e principalmente dos departamentos dos cursos de Filosofia. Essa luta começa a partir de 1971 com a reforma do ensino médio, um processo que visava uma formação tecnicista e não humana. Com essa mudança na educação brasileira o ensino de Filosofia foi excluído do currículo básico. Somente em 1980 é que obtivemos um retorno da Filosofia como disciplina optativa, cabendo aos Estados federativos por meio de suas secretárias de educação e aos diretores das escolas ofertarem ou não o ensino de Filosofia, colocando a disciplina numa dimensão marginalizada. Em 1988 com a

¹ Os PCNs podem ser encontrados no portal do MEC, no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

promulgação da constituição brasileira e com a criação da LDB foi ganhando força um novo movimento que buscava incluir a filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias. Essa força ficou clara com a proposta de lei n. 9.394/96 que tratava da inclusão da filosofia e sociologia como disciplinas obrigatória no currículo escolar. A lei teve sua aprovação na Câmara, porém foi vetada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Só após o fim governo de FHC é que mais uma vez professores, alunos e demais setores da sociedade conseguiram apoio necessário para a aprovação da lei 11.684/08, a partir desse momento filosofia e sociologia tornou-se disciplinas obrigatórias para o ensino médio.

Esse percurso histórico do processo de inserção da filosofia serve para nos mostrar dois pontos: a instabilidade da disciplina de filosofia na educação brasileira e os desafios do ensino de filosofia diante do novo contexto de escola brasileira. Esse último nos parece revelar a dimensão dos desafios que o ensino de filosofia encontra ao retornar ao currículo após um longo período de ausência. Sabemos que a escola de hoje não é a mesma de 1970, quando o ensino de filosofia era dedicado a setores elitizados da sociedade brasileira. A professora Lidia Maria Rodrigo em seu livro, *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, nos fala em um processo de massificação da educação brasileira que teve seu início com a reforma tecnicista de 1971. Esse período condiz justamente com afastamento da filosofia, isso demonstra que a filosofia não acompanhou esse importante processo de mudança na educação brasileira. O que nos faz pensar questões problemáticas quando se trata de ensino de filosofia no contexto brasileiro, e principalmente quando se almeja um ensino para a maioria.

Diante de um público mais elitizado a única preocupação da filosofia era com a exposição dos seus conteúdos, partindo do pressuposto de que seus alunos já apresentassem certas capacidades e habilidades necessárias para uma boa assimilação dos conteúdos filosóficos, seguindo assim um modelo tradicional de educação. Com o processo de massificação, com uma nova concepção pedagógica atrelada ao ensino e à aprendizagem, a filosofia tem e terá que encontrar meios pedagógicos que possa tornar seus conteúdos acessíveis ao novo público que ela tem diante de si.

O que pretendemos aqui é responder em que medida o ensino de filosofia pode contribuir com o desenvolvimento da autonomia a partir do trabalho unidade didática. É uma sugestão de organização dos planos de aula visando desenvolver

melhor a prática de ensino da filosofia. Trata-se de uma posposta sugerida pela professora Lídia Maria Rodrigo.

No capítulo 02 desta pesquisa apresentaremos alguns aspectos importantes da filosofia kantiana. Nosso objetivo é refletir sobre o conceito de maioridade e sobre como o projeto de educação idealizado por Kant se articular com o objetivo formativo da autonomia moral e intelectual.

No capítulo 03 teremos como foco o ensino de filosofia na educação básica. Aqui a intenção é discorrer sobre propostas e atividades didáticas para o ensino de filosofia capazes de despertar o interesse, criatividade bem como ajudar no desenvolvimento de habilidades e capacidades de leitura e escrita dos educandos e assim contribuir para uma melhor formação educacional e autônoma.

No capítulo 04 iremos expor a construção metodológica que estrutura todos os procedimentos de nossa pesquisa. Traçaremos uma linha vertical que perpassará da escolha do tema, problema, hipótese, público alvo e instrumentos de coleta de dados.

Por fim, no capítulo 05 faremos a exposição dos dados coletados na pesquisa de campo por meio de quadros respostas e a análise qualitativa dos resultados.

2 O CONCEITO DE AUTONOMIA NO PENSAMENTO KANTIANO

2.1 FATOS QUE INFLUENCIARAM O PENSAMENTO DE KANT

Para uma melhor compreensão do pensamento kantiano no que se refere ao conceito da autonomia, consideramos importante uma rápida análise histórica, pontuando alguns fatos, como o advento do racionalismo, empirismo e o iluminismo, e ressaltando as relações desses acontecimentos históricos e filosóficos para a formação e valorização do sujeito racional e autônomo, à luz do pensamento do supracitado autor.

Em meados do século XVII e início do século XVIII, o mundo passou por significativas transformações. Foi um período de transição de uma estrutura para outra, a ordem cristã perdera seu poder sobre o mundo, e o conhecimento filosófico e científico – até então limitado pela teologia cristã – passa a ser o principal instrumento para a transformação e compreensão acerca da realidade (Lara, 1986). Trata-se da passagem do medievo para a modernidade, e é a partir dela que encontramos subsídios para análise das implicações que influenciaram na mudança de concepção acerca do homem e de sua realidade, algo característico do período moderno. Entendemos que essas considerações sejam imprescindíveis para a compreensão do pensamento kantiano.

Essa transformação, decorrente da fragmentação do mundo medieval para o desenvolvimento da modernidade, tem como consequência uma modificação radical na ordem social. Para citarmos um exemplo, as propostas sobre a educação, a partir do século XVII, procuravam valorizar o sujeito racional como centro do conhecimento, ao invés do sujeito submisso e imerso aos valores religiosos (LARA, 1986). E, sob este prisma, veremos que o pensamento pedagógico kantiano seguirá esse mesmo fluxo, em que a educação é compreendida como uma mediação para a formação racional do sujeito moral, autônomo e emancipado (KANT, 1996).

Perceberemos, também, que o horizonte temático das principais abordagens filosóficas desse período ilustrará a prerrogativa da emancipação do sujeito racional, algo que é marcante no pensamento kantiano. Isso porque, segundo Kant, as confusões acerca dos princípios morais e a falta de esclarecimento são reflexos de uma educação que não zela pela emancipação do indivíduo, pois a educação tem o dever de conduzir a humanidade para um constante desenvolvimento intelectual e

moral (KANT, 1996).

Vale salientar que, para o desenvolvimento dessa concepção sobre o papel da educação, Kant recebeu influência de grandes correntes filosóficas, como o racionalismo e o empirismo, bem como o próprio iluminismo (LUCKESI e PASSOS, 2002). Cabe destacar, portanto, o papel que esses movimentos exerceiram no desenvolvimento da filosofia kantiana.

Tanto o racionalismo quanto o empirismo surgiram a partir dos resquícios oriundos das mudanças culturais já promovidas pelo humanismo no século XVI. Foi o humanismo que iniciou o processo de “levar até as últimas consequências a força da racionalidade e da natureza humana, prescindindo da revelação e da graça divinas” (LARA, 1999, p. 32). Nesse sentido, percebemos que a transformação do modelo teológico escolástico, típico do medievo, para uma visão pautada na capacidade humana de conhecer foi gradual. Entretanto, a partir do século XVII, predomina no início da modernidade a ideia do homem como centro simbólico do universo, noção esta arraigada pelo pensamento racionalista e empirista na cultura ocidental.

Para os filósofos racionalistas, por exemplo, havia a crença nas essências das coisas, nas verdades puras e absolutas, deduzidas mediante o raciocínio intelectual. Para eles, todo o conhecimento humano tem em última instância uma fundamentação ontológica na razão (LUCKESI e PASSOS, 2002). A perspectiva racionalista trouxe importância significativa para as bases da moral e da educação na sociedade moderna. Podemos assim observar de maneira clara nas palavras de Lara:

Os racionalistas, afirmando a possibilidade de se conhecer a essência, algo que está além e acima dos fatos, determinando-os, colocam fundamento sólido para o discurso moral e político. Será moral o que for congruente com a essência do homem, ou decorrente da mesma. A boa ordem política vai depender do conhecimento dessa realidade ultra-sensível, meta-empírico (LARA, 1999, p. 35).

Dentre os principais expoentes do racionalismo, destacamos aqui alguns pontos gerais a respeito da filosofia de René Descartes. Segundo Descartes, só por meio da razão é que podemos chegar às verdades claras e distintas, no entanto, isso só pode se concretizar através de um método seguro, segundo o qual a dúvida metódica seja um vetor para se alcançar as verdades da razão (DESCARTES, 1979).

Na metafísica cartesiana verifica-se a constatação da evidência do cogito,

primeira verdade indubitável, nas palavras de Descartes (1973, p. 100) “por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto pensar ser alguma coisa”. Por sua vez, este primeiro princípio – *res cogitans* – serve como sustentáculo para a prova da existência de Deus. Sendo Deus, portanto, substância infinita e causa da nossa existência, a verdade racional passa a ter inexoravelmente validade objetiva.

Cabe aqui ressaltar um ponto importante no pensamento cartesiano que assenta para a modernidade um novo paradigma, com a descoberta da subjetividade. Esse subjetivismo, conforme Lara (1999, p. 39) “vai marcar todo o pensamento moderno e vai abrir um espaço para o homem se manifestar a si mesmo, nem que seja para encontrar os limites da própria grandeza”. Portanto, de acordo com o racionalismo, aqui pautado na obra de Descartes, temos a noção do sujeito racional que se distingue do mundo natural como um agente ativo na construção do conhecimento e essa visão seguirá durante todo o período moderno (LUCKESI e PASSOS, 2002).

Em sentido contrário ao racionalismo, mas com a mesma importância para a construção espiritual do período moderno, temos o empirismo. Os filósofos da corrente empirista são em sua grande maioria ingleses, e constituíram um pensamento que marcará a cisão por completo com a metafísica teológica e racionalista (LARA, 1999). Não há mais aceitação de interpretações religiosas que deem significação para mundo, muito menos ideias inatas, ou verdades puras. Para os filósofos do empirismo toda a verdade que se pretende absoluta é um reflexo de uma ilusão psicológica, isso porque o conhecimento humano está condicionado aos fatos empíricos e, enquanto tal, a verdade está sempre em processo de construção. Dessa forma, o empirismo “introduz elementos céticos que vão ajudar mais ainda a ruptura da unidade cultural do Ocidente e vão permitir um pluralismo de pontos de vista” (LARA, 1999, p. 41).

Uma das consequências oriundas do empirismo é o surgimento da ciência moderna. Esse novo tipo de saber passa a buscar o domínio da natureza, pois não bastava observar e deduzir, era necessário conhecer as leis que regem a natureza para controlá-la (LUCKESI e PASSOS, 2002). Não obstante, o filósofo Francis Bacon pode ser aqui elucidado como um dos grandes pensadores a contribuir para o desenvolvimento da ciência moderna, isso porque, para Bacon, o conhecimento silogístico e dedutivo típico dos racionalistas não apresentava nenhuma validade

objetiva, pois tal validade somente se constituiria no estudo dos fatos empíricos (LARA, 1999).

O criticismo kantiano fará uma síntese entre o racionalismo e o empirismo (LUCKESI e PASSOS, 2002). Na visão de Kant, todas as questões e anseios da vida deveriam ser encarados à luz do próprio homem. O mundo não deveria mais ser concebido como um mero meio de contemplação, mas como um objeto que deve responder às questões impostas pelo homem. Fala-se em uma revolução copernicana na maneira de pensar. Ou seja, o pensamento kantiano é eminentemente influenciado pela ideia de emancipação do homem enquanto ser dotado de razão. Aqui, portanto, temos uma clara influência do pensamento racionalista. Em contrapartida, na obra *Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura* Kant (1975, p. 10) afirma que “foi à advertência de David Hume que, há muitos anos, interrompeu o meu sono dogmático”. Dessa forma, o empirismo cétilo de Hume fez com que Kant ascendesse à crítica da razão pura, estabelecendo assim um limite para o conhecimento, qual sejam os limites da experiência possível (PASCAL, 2005).

Contudo, observamos que o ambiente cultural da modernidade tem como uma das características importantes a noção do subjetivismo cartesiano, que contribuirá para valorização da razão humana. O empirismo, radicalizando com a cisão do paradigma medieval e propiciando uma nova base para o desenvolvimento do conhecimento, da moral e da política. E o iluminismo, que foi outro acontecimento importante para a consolidação desse paradigma moderno. O iluminismo é assim definido por Niskier:

O Iluminismo buscou suas fontes no racionalismo e no empirismo. No primeiro, encontrou seu método crítico e uma atitude demolidora da tradição, para alcançar a luz, a clareza e a distinção da razão. Com o empirismo, proporcionou procedimentos simples para a construção da realidade mediante o mecanismo e o associonismo (NISKIER, 2001, p.110).

De modo geral, podemos afirmar em relação ao universo cultural do período iluminista fica marcado pelo espírito otimista no desenvolvimento da humanidade através do conhecimento racional e científico. E, para tal fim, necessitava-se de autonomia e capacidade crítica dos indivíduos. Almejava-se uma razão independente da revelação religiosa e de qualquer barreira que impedissem o progresso intelectual. O que há de mais basilar na essência do iluminismo é a noção de liberdade e criticidade racional. Só um homem livre de toda e qualquer forma de

poder despótico poderá, conforme o pensamento de Kant, fazer uso público de sua razão.

O iluminismo marcou o trabalho de Kant, sobretudo em relação ao tema do esclarecimento do homem, isso porque este século apresentava uma discussão voltada para o indivíduo e sua emancipação. Na perspectiva kantiana, o homem autônomo deve ousar conhecer, pois, por meio do saber, o homem torna-se senhor de si.

Logo no início do texto intitulado *Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento?*² Kant traz uma rápida e sucinta definição do que seria a expressão “iluminismo”, a saber, “a saída do homem de seu estado de menoridade” (Kant, 1974). Tal ideia expressaria a incapacidade humana de fazer uso do seu próprio entendimento. No estado de menoridade, os indivíduos acomodam-se numa passividade racional em que eles sempre estarão a mercê de um tutor esclarecido. É devido a essa condição que a humanidade sempre estará estagnada pela barreira da ignorância, que a conduzirá a uma perpétua menoridade. Diz ainda “sapere aude”, ou seja, tenha coragem de saber. Para ele, a falta de progresso, ou mesmo o lento progresso humano, tem uma única causa, que é o desinteresse do próprio homem pelo conhecimento: “Tal menoridade é por culpa própria do Homem se sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem” (KANT, 1974, p.11).

Pensar numa autonomia da razão é pensar num mundo justo e melhor. Mas a convivência com a heteronomia faz da humanidade crianças inocentes. Nesse sentido, o esclarecimento como uma possibilidade de um mundo melhor torna-se um desafio a ser conquistado por meio de uma razão independente e transformadora. O que Kant tenta mostrar é que os indivíduos, de certa forma, são a causa da sua própria condição, portanto, resguardam em si a potência da mudança.

Mas, de nada valerá qualquer transformação no mundo, se antes não houver uma mudança na maneira como os homens conduzem suas vidas. É preciso, como afirma Kant, ter coragem para enfrentar e superar a menoridade, uma vez que, dada tal situação humana de menoridade, aqueles que se beneficiam pelo esclarecimento

² Resposta à pergunta: o que é esclarecimento é um texto de Kant publicado em 1784 no qual percebemos algumas ideias relacionadas ao ideal Iluminista. O Esclarecimento ou ilustração (*Aufklärung*) para Kant é a superação do homem de sua “incapacidade” de se guiar a partir de seu próprio entendimento. Este conceito de esclarecimento terá uma relação direta com a proposta kantiana de uma educação para a formação da autonomia do sujeito.

adquirido resistem em manter o *status quo* e lutam para postergar a humanidade, tornando-a rudimentar.

Mantendo a condição de uma humanidade sempre dependente e sem perspectiva de um esclarecimento, a menoridade acaba se transformando em algo natural, como sendo uma condição inherente à existência humana. É árduo e inseguro o caminho para a realização de um mundo sem tutores. A realidade revela-se um ambiente condicionado para um perfeito sono. E, enquanto isso, uma minoria de esclarecidos pensa e age em nome de uma grande maioria de não esclarecidos.

Importante frisar que a condição da humanidade, para ele, assemelha-se a de hoje, ou seja, a busca pelo esclarecimento ainda perdura como um grande desafio, uma vez que o ideal iluminista foi deslocado do seu eixo central: a autonomia humana transformou-se, com o passar do tempo, em uma autonomia burguesa³ (ROUANET, 1987).

Kant afirma, no entanto, que a sua época encaminhava-se para o esclarecimento. Nesse sentido, muito embora as dificuldades apontadas sejam demasiadas, isso não implica numa negação das possibilidades de reflexão mais atual acerca do esclarecimento. Dadas às condições necessárias para os indivíduos, cujo requesito central é a liberdade, é bem provável que o resultado da operação seja a aquisição da maioridade. A possibilidade da liberdade resultará num desenvolvimento humano, portanto, “para esta ilustração (*Aufklärung*), nada mais se exige do que a liberdade” (KANT, 1784, p. 13).

Mediante esta exposição, percebemos algumas questões que fizeram parte do ambiente histórico no qual Kant viveu. Este, por sua vez, tinha a consciência da importância das transformações históricas do seu período como um meio para o surgimento de um novo ideal de humanidade, algo característico no seu pensamento moral e pedagógico.

2.2 OS PRINCÍPIOS DA AUTONOMIA MORAL KANTIANA

As concepções desenvolvidas por Kant acerca da moralidade trazem, em seu bojo, um ideal que tem como finalidade conduzir o homem a sua perfeição enquanto

³ Sérgio Paulo Rouanet (1997) afirma que a ilustração foi um aspecto do Iluminismo, e que apesar das contribuições que a ilustração ofereceu para a sociedade moderna, combatendo os fanatismos e a mistificação do mundo, contudo “o trabalho de secularização ficou incompleto, e devemos continuar combatendo as religiões profanas – as da nação, da raça, da classe, do Estado -, que engendram um fanatismo tão obscurantista quanto o que Voltaire quis combater no século XVIII” (ROUANET, 1997, p. 35).

sujeito, ou melhor, a superação da sua condição meramente impulsiva e instintiva (KANT, 1996). O ideal moral é a via que garante, por meio da razão, a efetividade da ação prática objetiva e necessária. Uma moral que não esteja pautada pelo rigor da razão cai inexoravelmente na contingência do mundo natural, e, sem uma regra objetiva que sirva de vetor para a aquisição de uma boa vontade, o resultado será uma anarquia de princípios práticos (PEGORARO, 2008).

É a partir da categoria da vontade pura que Kant busca encontrar as bases para a fundamentação da sua teoria moral. Segundo ele, não basta que os indivíduos tenham um bom caráter, é preciso antes de tudo existir um princípio de uma boa vontade (PASCAL, 2005). Para fundamentar essa ideia, Kant argumenta que todos os valores humanos devem estar sustentados sob um princípio de uma boa vontade (KANT, 2009). Um princípio de uma boa vontade é, portanto, de suma importância para a formação do sujeito moral na filosofia kantiana. E o que seria uma boa vontade? Na sua concepção uma boa vontade é aquela que não está baseada em nenhum fim desejado, ou seja, é um querer livre de qualquer interesse material ou benefícios pessoais (KANT, 2009).

É a razão que deve ter influência sobre a vontade, e não a experiência, para conduzir o sujeito para a verdadeira ação moral, que é justamente a ação que não visa um determinado fim desejado, mas é somente um mandamento do dever. A boa vontade é aquela que segue o cumprimento do dever moral (PEGORARO, 2008). Portanto, o conceito de boa vontade reside na ideia de dever. Nesse sentido, o que determinará a vontade é a ordem incondicional, um mandamento da razão para submeter a vontade ao campo da moral.

Essa concepção de Kant nos parece bastante interessante, na medida em que ele encontra uma problemática que se refere às contingências das ações práticas, quando submetidas às inclinações externas. Da mesma maneira, nos fornece solução para a noção de dever como regra para determinar a vontade. As ações, portanto, não devem ser realizadas por certa inclinação, mas por obrigação moral.

Nesse sentido, é essencial compreender as causas da vontade, uma vez que ela é a propulsora das nossas ações. Podemos dizer que a vontade pode ser afetada por causas empíricas ou racionais. Isso fica claro com a distinção feita por Kant entre ação conforme o dever e por dever (PASCAL, 2005). Entende-se por agir conforme o dever toda ação que tem como objetivo adquirir um fim desejado, logo,

se alguém faz bem ao próximo tendo em vista receber algo em troca trata-se, nesse caso, de uma ação conforme o dever. Já as ações por dever não visam nada além da própria ação, ou seja, é livre de qualquer impulso que implique a aquisição de vantagens ou interesses particulares (KANT, 2009). Todavia, para que a ação seja movida por uma vontade pura, evitando que a mesma esteja sujeita a qualquer tipo de situação que ponha em jogo o seu direcionamento ético, deverá ser norteada pelo dever moral. Portanto, será moralmente correta somente à ação por dever, ademais diremos que os princípios contrários aos que Kant estabelece como morais poderão ser salutares, ou até corretos, de acordo com as leis e os costumes de uma sociedade, mas não poderão ser considerados morais, devido à dependência ou das inclinações externas (KANT, 2009).

Kant utiliza o exemplo da caridade para nos esclarecer melhor essa distinção entre a ação conforme o dever e a ação por dever. Ser caridoso é algo salutar, e é um dever. Mas, se a vontade que impulsiona essa ação estiver determinada por um interesse próprio ou satisfação pessoal, tal situação não pode ser considerada boa em si mesma (KANT, 2009). Os motivos da ação moral não devem estar amparados em interesses ou inclinações externas. De acordo com Kant, o valor moral está na ação livre dos interesses pessoais, como podemos observar no seguinte exemplo:

Admitindo, pois, que o ânimo desse filantropo estivesse nublado por uma amargura pessoal que apaga toda solidariedade com o destino dos demais, <e que> ele ainda tivesse recursos para fazer o bem aos miseráveis, mas a miséria alheia não o comovesse porque ele está suficientemente ocupado com a sua própria, e <que> agora, quando nenhuma inclinação o estimula mais a isso, ele se arrancasse, no entanto, a essa insensibilidade mortal e realizasse a ação sem nenhuma inclinação, unicamente por dever, então só agora ela tem seu genuíno valor moral (KANT, 2009, p.121).

Uma ação por dever tem o seu valor não no fim a ser atingido, mas tão somente na máxima que determina sua decisão. O valor reside no princípio do querer da boa vontade, ou melhor, na razão prática pura. O dever é a necessidade da ação por respeito à lei moral. Esta lei, por sua vez, tem origem na razão que prescreve que a máxima da ação se torne uma lei universal, válida para todo e qualquer sujeito racional (KANT, 2009).

Podemos perceber que, diante da ideia de que as ações dos indivíduos têm como mola propulsora a vontade, e que a mesma é instigada a agir de acordo com um fim desejado, ou seja, as ações quando seguem essas regras que orientam a vontade a partir das finalidades particulares não podemos chegar a um caminho

seguro para consecução da moralidade. Só podemos seguir um caminho seguro quando a vontade estiver submetida à razão pura, por meio de uma lei formal que condicione a ação a partir do dever.

A partir dessas considerações, passaremos agora a falar sobre os imperativos hipotéticos e categóricos, no sentido de compreendermos melhor a ética do dever kantiano, e de como, a partir dessa ética, podemos chegar ao conceito de autonomia.

Como vimos, a partir da distinção entre ação conforme o dever e ação por dever, Kant tenta demonstrar que é impossível encontrar na experiência algum princípio moral. Afirmamos que a força motora da moralidade deve residir na razão. Sendo assim, agir por dever significa respeitar a lei moral da razão, que nada nos prescreve, no sentido de ditar regras para a consecução de determinados interesses pessoais.

São essas leis da razão que Kant denomina de imperativos categóricos. Nesse sentido, os imperativos categóricos são a certeza de que a máxima da ação consegue manter um caráter necessário e objetivo. Tal segurança será encontrada na medida em que há uma compreensão e cumprimento incondicional das leis da razão prática. Kant nos esclarece que, “quando se trata do valor moral, o que importa não é a ação, que a gente vê, mas aqueles princípios íntimos da mesma, que a gente não vê” (KANT, 2009, p.163).

A moral kantiana é um ideal a ser perseguido, e dos meios para a realização desse objetivo é a educação. O seu compromisso é com a formação do sujeito moral e esclarecido. É por esse motivo que, na ótica kantiana os indivíduos devem buscar constantemente a sua perfeição.

Por ser caracterizada como um ideal puro, a moral deve buscar seus princípios totalmente *a priori*, sem nenhuma relação com o meio empírico, por meio de uma via segura que é a razão. Isso porque, para Kant, a razão é possibilidade de humanização e, para isso, devemos nos afastar dos instintos animalescos (KANT, 1996).

Segundo Kant, todos os seres estão submetidos às leis naturais do mundo fenomênico, mas o homem, enquanto tal possui a capacidade de agir segundo as representações das leis, isto é, por meio de princípios de uma vontade pura. Kant afirma que:

toda coisa da natureza atua segundo leis. Só um ser racional tem a

faculdade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou uma vontade. Visto que se exige a razão para derivar de leis as ações, a vontade nada mais é do que razão prática (KANT, 2009, p. 183).

Não havendo esta determinação da razão sobre a vontade, o que encontramos são causas subjetivas servindo como molas propulsoras para a ação. Dessa forma, não temos uma necessidade e uma objetividade na ação, que são, por sua vez, elementos constituintes da validade moral.

A necessidade e a objetividade de um princípio com validade para toda e qualquer vontade caracteriza-se por meio de um mandamento, cuja fórmula chama-se imperativo. Os imperativos, de forma geral, são expressos pela relação entre uma máxima subjetiva e as leis ou regras práticas da razão.

Os imperativos, segundo Kant, dividem-se em dois grupos: categóricos e hipotéticos. Estes nos aconselham a agir da melhor forma possível se quisermos alcançar algum fim, aqueles nada mais são que uma ordem, expressa no axioma: aja de tal forma que a máxima de tua ação seja válida universalmente (Kant, 2009). Ou seja, os imperativos categóricos são uma expressão da ação moral, isso porque a sua fundamentação não está assentado em nenhum interesse particular, todas as máximas subjetivas são puramente formais e oriundas da razão prática.

O imperativo hipotético, ao ser representado por nós, não nos fornece de forma *a priori* o seu princípio prático, pois está condicionado a fórmulas empíricas. Os únicos que são determinados por meio da razão pura *a priori* são os imperativos categóricos. Isso significa dizer que estamos diante de uma lei prática livre de qualquer conteúdo material, tratando de uma lei formal. Essas características dos imperativos categóricos os tornam, inexoravelmente, reflexos da ideia suprema da moralidade, pois o que temos é uma categoria *a priori* da razão com validade e necessidade universal (KANT, 2009).

A relação entre a máxima subjetiva da ação e a lei prática objetiva, que é o caminho da verdadeira moralidade, só é possível mediante as formulações categóricas que exigem o cumprimento de uma ação independente de qualquer relação material.

A vontade, quando livre das inclinações externas, é pensada como autônoma e age em conformidade com a representação das leis morais. Essa é a fórmula dos imperativos categóricos, que devem levar a máxima da ação a uma validade universal por meio da lei moral.

Até aqui vimos os principais conceitos em que se baseiam os fundamentos da moral kantiana. Sabemos que a verdadeira ação moral é um resultado dos imperativos categóricos, pois estes são um reflexo da autonomia do sujeito que age de acordo com sua própria vontade, que deve estar livre de qualquer influência externa. A seguir tentaremos expor o papel da educação na formação do sujeito moral. Antecipamos aqui que a educação em Kant tenta expurgar toda animalidade oriunda de seu estado de natureza para a ascensão da razão, sendo, portanto, a razão o meio para a aquisição de uma consciência moral e esclarecedora (Kant, 1996).

2.3 EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant propõe uma educação que seja capaz de garantir o desenvolvimento da autonomia prática e reflexiva dos indivíduos e, portanto, para a formação do sujeito moral. Na sua concepção, a educação deveria começar desde cedo⁴, tendo como principal elemento educacional a disciplina. Essa educação incipiente centrada na disciplina seria um instrumento pedagógico que proporciona às crianças a capacidade para lidarem com os seus impulsos animalescos (KANT, 1996, p. 25).

O homem, à luz de Kant, é a única espécie que necessita de cuidados frente aos obstáculos da natureza. A esse respeito ele nos diz que os animais “não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer cuidados” (KANT, 1996, p.11).

Por cuidados, entende-se aqui o papel que os pais exercem para que os seus filhos não façam uso nocivo das suas forças. Faz parte desses cuidados a disciplina que, segundo a proposta kantiana, é de fundamental importância para afastar do caráter humano a selvageria que é inherente ao estado de natureza humana. Nas suas palavras: “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p.12). Ou seja, os homens são inclinados para a natureza selvagem e, devido a isso, são guiados por impulsos instintivos, por meio de um sentimento irracional. Sendo

⁴ Cabe destacarmos aqui, que, não há em Kant necessariamente uma idade específica para se iniciar a educação disciplinar, o que notamos é que isso deve acontecer a partir do momento em que a criança esteja apta a iniciar o seu processo de aprendizagem. Podemos perceber isso quando Kant (1996, p. 13) diz que “A disciplina sobmete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve começar bem cedo”.

assim, necessários seriam os cuidados tanto com a disciplina como com a instrução, a fim de direcioná-las para a aquisição de uma consciência moral e autônoma (PINHEIRO, 2007).

Nesse sentido, a primeira fase da educação é negativa, porque sua finalidade é barrar os impulsos animalescos em detrimento do desenvolvimento da racionalidade. E a instrução intelectual é constituída como a parte positiva da educação. Vale destacar aqui que esses aspectos da educação possuem uma relação direta com as bases da moral, ou seja, a criança deve passar por essa fase da educação, que é essencialmente disciplinar, para que num momento propício esteja preparada para exercer sua liberdade mediante sua vida moral. Dessa forma, podemos destacar aqui duas fases essenciais na educação kantiana: a primeira seria compreendida como um processo de humanização, ou seja, procurar que animalidade prejudique o caráter humano (KANT, 1996, p. 25). E a segunda fase é o momento da formação do sujeito moral e autônomo, chamada *Educação Prática* (KANT, 1996, p. 35).

Quando Kant trata da *Educação Física*, percebemos três importantes momentos no processo de formação do sujeito: um que se destina aos primeiros cuidados com a criança; outro que trata da cultura da índole; e um terceiro momento em que aborda a formação escolástica, intelectual (KANT, 1996, p. 59). Em relação à etapa *Educação Física*, Pinheiro afirma que é “como o primeiro momento de um processo, com o intuito de levar o indivíduo à moralidade” (2007, p.79).

Nas primeiras linhas do texto da *Educação Física*, o autor procura evidenciar para os pais e tutores os cuidados materiais que os mesmos devem proceder em relação aos seus filhos. Dessa forma, Kant discorre sobre questões como a alimentação, o choro e até mesmo acerca dos primeiros passos das crianças. Esses temas são discutidos porque, como o próprio autor diz “a educação física consiste propriamente nos cuidados prestados às crianças” (KANT, 1996, p.39), ou, como afirma Pinheiro, é “uma educação que se ocupa do corpo” (PINHEIRO, 2007, p. 79).

Pinheiro afirma que Kant destaca a primeira etapa da educação como tendo um sentido negativo, isso porque “essa primeira etapa do processo de educação é justamente a que busca apenas disciplinar o físico, para tornar possível, no futuro, a moral” (PINHEIRO, 2007, p. 77). Nesse sentido, de acordo com Kant, é um problema quando os jovens são educados sem senso de limite, ou quando são protegidos em excesso pelos pais (KANT, 1996). Agindo assim, a formação do

indivíduo fica comprometida, uma vez que esses jovens não estarão preparados para enfrentar os obstáculos que lhes surgirão ao longo da vida.

Por isso, Kant irá criticar certos modos de educar, como exemplo, quando as crianças são incentivadas a se comportarem em troca de prêmios, ou mesmo quando os seus tutores cedem aos seus gritos e choro. De acordo com a pedagogia kantiana, essa fase incipiente da educação deve ser compreendida como um momento em que a criança deve entrar em relação com a sua própria natureza, a fim de exercer um processo de “autoaprendizado”⁵. Afirma ainda que, certos processos naturais, como os primeiros passos das crianças, devem ser tratados com naturalidade. Por exemplo, quando a criança está começando a andar o ideal é a deixar engatinhar até o momento que comece a andar, sem o uso de meios artificiais para facilitar esse momento. “Quanto mais são utilizados meios artificiais, tanto mais fica o homem dependente deles” (KANT, 2006, p. 46).

Dessa forma, é útil evitar os maus hábitos, pois quanto maior forem os seus maus costumes, menor é a liberdade dos indivíduos (KANT, 1996). O que, de certa forma, acabaria impedindo o alcance da autonomia da razão. Não obstante, conclui a primeira parte do texto dando ênfase à necessidade de uma educação disciplinada, para afastar todas as comodidades.

Outro aspecto que constitui o processo de formação da etapa *Educação Física* é a cultura. Nesse momento, Kant nos demonstra que faz parte dessa formação cultural o exercício das forças da índole, quer dizer, o aperfeiçoamento das habilidades e dos sentidos naturais do homem (KANT, 1996). Desse modo, enfatiza ser de suma importância a prática de jogos e brincadeiras que instigam as crianças a exercerem os seus sentidos, como exemplo, a visão e a audição. Também é bom motivá-las a desenvolverem certas habilidades por meio das atividades lúdicas, como afirma o autor no seguinte exemplo: “o papagaio é um brinquedo inocentíssimo. Desenvolve a habilidade, uma vez que empinar papagaio depende de certa posição em relação ao vento” (KANT, 2006, p. 57).

De modo geral, podemos perceber que as reflexões kantianas sobre as atividades lúdicas nos ajudam a compreender que certas práticas podem contribuir

⁵ Decidimos deixar a palavra autoaprendizado entre aspas para evidenciar que se trata de um termo que não é usado por Kant em sua obra *Sobre a Pedagogia*. Entretanto, achamos que este termo reflete bem o sentido do pensamento kantiano em relação aos primeiros momentos do desenvolvimento da criança. Para Kant, certas situações devem ser encaradas como um momento natural e necessário, cabendo ao tutor orientar, ao conduzir a criança, a exercer por si mesma suas potencialidades.

para a formação educacional das crianças, ou seja, é importante encontrar brincadeiras que disponham de objetivos práticos e intelectuais capazes de promover o que Kant chama de cultura da alma (KANT, 1996). Ao se fazer uso de meios práticos, a fim de despertar o respeito e a consciência acerca dos limites, se está zelando por uma educação para a formação do sujeito moral e social. O pensamento kantiano sempre está pautado sob a questão dos bons costumes, portanto, todas essas questões concernentes às práticas educativas visam ao desenvolvimento de meios que possam tornar os homens senhores das suas próprias ações, sujeitos autônomos, habilidosos e sábios. Para esclarecer melhor essa posição de Kant recorremos às suas palavras:

é nosso dever fazer com que a criança perceba seus defeitos, mas, ao mesmo tempo, não deixando transparecer demais a nossa superioridade e autoridade, para que ela se forme por si mesma, como uma pessoa que deve viver em sociedade, uma vez que, se o mundo é bastante grande para ela, é também para os outros (KANT, 2006, p. 58).

Destacamos aqui uma importante distinção entre formação física e formação prática. Muito embora a formação física seja uma espécie de vetor para a formação moral, esta não é a sua principal finalidade, pois isso diz respeito à formação prática.

Contudo, para Kant a formação física também é responsável no papel de formação do espírito. Nesse sentido, a cultura física do espírito divide-se entre cultura livre, segundo o qual há um processo natural de aprendizado com base nas atividades lúdicas; e cultura escolástica, que diz respeito ao cumprimento de certas obrigações (KANT, 1996). A partir dessa distinção, podemos afirmar que a primeira é uma espécie de divertimento e a segunda um trabalho⁶.

No processo de educação da criança devem existir momentos lúdicos, bem como obrigações e responsabilidades. Desse modo, ao destacar a questão do trabalho, o sentido aqui é de propiciar à criança a noção de compromisso. É um mal criar situações que gerem comodidades e preguiça nas crianças. Comentando essa posição de Kant, Pinheiro diz que “o trabalho, como expressão da cultura escolástica, deve ser entendido como uma inclinação a ser, necessariamente, desenvolvida na criança” (PINHEIRO, 2007, p. 88). Nesse sentido, a escola é um

⁶ “A criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar” (KANT, 2006, p. 60). Ou seja, nos parece que o sentido de trabalho é contrário ao divertimento. Nessas circunstâncias, trabalho se refere a criar nas crianças e jovens o sentimento de deveres e obrigações para serem cumpridos. Assim sendo, a escola é um ambiente de trabalho. “Onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada que na escola? A escola é uma cultura obrigatória” (KANT, 2006, p. 62).

exemplo de ambiente favorável para o desenvolvimento dessa tendência ao trabalho pedagógico.

Passaremos à terceira parte do texto, no qual Kant apresenta a ideia sistemática para a principal finalidade da educação, e o modo como alcançá-la. Se a cultura na etapa da educação física depende da prática e da disciplina, em relação à cultura moral Kant afirma:

Esta se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. Perde-se tudo quando se quer fundamentar sobre o exemplo, sobre ameaças, sobre punições etc. Tornar-se-ia, então, uma mera disciplina. É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem. Entre a educação física e a educação moral existe essa diferença: a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto a segunda,ativa. É necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito do dever (KANT, 1996, p. 68).

Podemos perceber que, na ótica kantiana, a educação é uma mediação para um constante desenvolvimento humano, para a formação do sujeito moral. Sendo assim, se faz necessário à compreensão da natureza humana, a fim de conduzir o homem a um controle sobre os seus impulsos primitivos, bem como ao aperfeiçoamento de habilidades como a memória, a inteligência e a atenção (KANT, 1996).

Um dos principais objetivos da *Educação Prática* é com a formação moral, ou seja, proporcionar aos indivíduos uma consciência em relação ao uso da sua liberdade a partir do convívio social.

A moral para Kant, como sabemos, é a capacidade de determinar a vontade a partir da faculdade racional que produz leis práticas incondicionais, que devem ser seguidas por dever. As ações não devem estar alienadas a nenhuma inclinação empírica (KANT, 2009). O sujeito moral deve ser senhor das suas ações, pois ele próprio deve ser o legislador das leis práticas que regem a sua vontade.

Para o desenvolvimento dessa consciência moral, a educação exerce significativa importância, uma vez que Kant concebe o homem como ser que precisa ser lapidado, moldado de acordo com os princípios da sociabilidade e da moralidade (KANT, 1996). Isso se justifica porque o homem não nasce pronto para o uso da sua racionalidade, ao contrário, os impulsos sensíveis são mais intensos e isso é uma barreira para a aquisição da consciência moral, que é a base para realização de uma sociedade verdadeiramente humana.

Entendemos que a disciplina, com base nas ideias da *Educação Física*, é um dos instrumentos pedagógicos que prepara os indivíduos para o uso da racionalidade. É mediante a disciplina que as crianças vão percebendo a necessidade de se comportar de acordo com as normas. Mas esse momento deve ser logo superado, isso porque “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT, 1996, p. 27).

A disciplina é só uma fase incipiente que conduz à liberdade⁷. Para Kant, a liberdade é um estado de consciência que leva os indivíduos a uma autonomia no seu agir. Isso se dá a partir do momento em que o sujeito comprehende suas inclinações sensíveis, e procura na razão o rigor no controle desses impulsos, que engendram deveres práticos a serem cumpridos independentemente dos interesses, desejos e prazeres particulares. Assim, é na razão, no nível inteligível, que reina a verdadeira liberdade humana.

O intuito é fazer com que as crianças não sejam inclinadas a uma causa externa, ou mera satisfação particular, mas que despertem a sua autonomia racional, que façam as suas escolhas a partir de uma consciência ligada a um dever moral. Pinheiro diz que para Kant “a educação moral deve originar-se de um exame crítico da razão prática, destinada a fundar o ser racional para além dos desejos e das necessidades” (PINHEIRO, 2007, p. 108).

Kant, no início do texto acerca da etapa da *Educação Prática*, afirma que ela é dividida em três partes: habilidade, prudência e a moralidade (KANT, 1996). Sendo a parte da moralidade a que diz respeito à formação do caráter das pessoas. Segundo ele, um bom caráter consiste no domínio das paixões e na obediência dos deveres morais (KANT, 1996). Isso fica claro em um dos seus exemplos: “se, por exemplo, prometi algo a alguém, devo manter minha promessa, mesmo que isso acarrete algum dano. Porque um homem que toma uma decisão, e não a cumpre,

⁷ “A liberdade é um conceito essencial na filosofia de Kant, presente em suas seções teóricas e práticas. Tem duas qualidades significativas e afins, as quais foram descritas pela primeira vez na moderna concepção de liberdade desenvolvida inicialmente por Maquiavel: a liberdade envolve independência de qualquer forma de dependência – liberdade de- e o poder do sujeito de legislar para si – liberdade pura. Realizar o equilíbrio correto desses dois aspectos da liberdade é o objetivo implícito da filosofia crítica, como é evidente na filosofia teórica de CRP e na filosofia prática de CRPr, FMC e MC. Na primeira, a liberdade apresenta-se como espontaneidade, na medida em que é oposta à receptividade; na segunda, como autonomia em contraste com a heteronomia.[...] No caso da liberdade prática, é o fundamento motivador da vontade que tem de ser autônomo. Em vez dos princípios heterônomos da vontade, sejam de procedência racional (perfeição) ou de procedência empírica (prazer, felicidade), Kant insiste numa liberdade inteligível baseada na autonomia da vontade.” (CAYGILL, 2000, p. 216).

não pode ter confiança em si mesmo" (KANT, 2006, p. 87).

Em seguida, esclarece que esses deveres, que cabem às crianças apreender, podem ser divididos em dois: *Deveres para consigo mesmo* e *Deveres para com os demais* (KANT, 1996). Os primeiros consistem na moderação, no vestir e no comer de modo com a conveniência⁸. Em relação aos *Deveres para com os demais*, "deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática" (KANT, 1996, p. 90).

Entretanto, Kant ressalta que os deveres para com os demais devem estar depurados da passionalidade e dos vícios, sua legitimidade deve estar completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela ideia do dever (KANT, 1996, p. 92).

[...] o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos (KANT, 1996, p. 96).

A formação da consciência moral, portanto, só é possível mediante um controle dos impulsos instintivos, bem como com o desenvolvimento da consciência dos indivíduos, no sentido de torná-los capazes de conduzirem suas vidas de modo autônomo com auxílio da razão prática. Dessa forma, propõe um ensino pautado na finalidade do dever⁹ moral, pois é por meio da conscientização em relação às leis práticas que se estará preparando as crianças e jovens para uma conduta moral e autônoma.

Em suma, a primeira etapa da educação tem uma parte denominada de negativa, pois visa retirar dos indivíduos seu aspecto "selvagem"¹⁰. A segunda parte é totalmente positiva, pois visa à instrução e a formação moral. Mas a formação moral, por sua vez, depende da primeira etapa. É importante agir de acordo com as

⁸ O termo conveniência tem um sentido contrário ao exagero, a volúpia. "Não consistem em arranjar roupas magníficas, em buscar lautos banquetes, [...]" (KANT, 2006, p. 89).

⁹ O conceito de dever usado aqui, não tem o mesmo sentido da disciplina pedagógica, mas um sentido moral. Ou seja, tratamos o dever enquanto uma norma que determina a vontade. Vale salientar que "Kant baseia a moralidade na intenção, pois embora seja possível agir de acordo com o dever com máximas determinadas por inclinação, a ação moral resulta unicamente do dever, isto é, de acordo com máximas em harmonia com a lei" (CAYGILL, 2000, p. 97-98).

¹⁰ O termo selvageria é usado por Kant para expor uma condição do indivíduo sem disciplina, que age sem consequência, cedendo aos seus próprios desejos. Ou seja, sem consciência moral.

normas racionais.

É fato que, em meados do século XVIII, havia um desejo e confiança na razão como meio para o desenvolvimento social e humano, e a educação nos moldes do pensamento kantiano seria um projeto para a consolidação desse ideal iluminista. Nesse sentido a filosofia kantiana pode nos servir aqui de inspiração e base teórica para problematizar a educação brasileira no que se refere ao ensino de filosofia.

Entendemos que pensar sobre a educação é uma necessidade para vislumbrarmos possíveis ideias, para assim melhor compreendermos o seu real papel e os desafios a serem enfrentados.

Kant nos motiva a pensar em um ideal de educação, humanidade, e em um processo de excelência pedagógica a ser desenvolvido, a partir do momento em que a educação for encarada como um objeto de transformação da sociedade em algo sempre melhor. Essa é a nossa tarefa histórica: buscar a construção de um ensino melhor, que resulte em uma formação escolar e cidadã de qualidade, até porque como o próprio Kant afirma “a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (KANT, 1996, p. 19).

Portanto, compreendemos que o ideal de autonomia ainda perdura como um objetivo a ser conquistado. A nossa LDB, na seção IV, artigo 35 e seu inciso III, ao tratar sobre o Ensino Médio, salienta “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” Contudo, como já afirmamos, Kant é um típico pensador instigante, que nos serve aqui como referência histórica e filosófica para melhor compreender as bases espirituais sob as quais vivemos na atualidade.

Por fim, destacamos que, para Kant, a única via para que o homem desenvolva a sua consciência moral e autônoma é a razão. Para isso é imprescindível a mediação da educação, pois é somente ela que possibilita à razão humana engendar as suas próprias leis morais.

3 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A AQUISIÇÃO DA AUTONOMIA

A reflexão sobre o ensino da filosofia tem levado muitos educadores a pensar como suas aulas podem ser construídas de maneira interativa e participativa com os educandos e, qual a importância de se pensar sobre esse tema. Logo, para se compreender a docência em sala de aula, é essencial que o docente entenda “[...] uma questão primordial do ser humano, na busca por entender sua existência no mundo e por transmitir essa experiência aos outros seres” (MENDONÇA, 2011, p. 3). Isto é, precisa-se que o docente defina a concepção e assuma uma postura coerente no que se refere à metodologia de ensino, às atividades selecionadas, à própria organização e condução das ações pedagógicas, com vista a atuar com o aluno, promovendo uma aprendizagem significativa que vise prepará-lo para a realidade que o cerca.

Nesse sentido, a filosofia pautada no contexto da educação básica escolar, precisa ser planejada como execução do conhecimento que se envolve com problemas existentes no cotidiano do ser humano. Pois, o aluno ao assimilar a seriedade dessas afinidades, começa a compreender que existe um universo a ser percebido e descoberto, adotando o desafio de refletir e questionar sua vivência no mundo; desse modo, pode-se proferir que este educando conquista o caminho para sua emancipação, ou seja, o da personalidade do pensamento, “promovendo a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia” (RODRIGO, 2009, p. 26).

Entende-se que é necessário buscar novos métodos de ensino para abrir caminhos para a reflexão e ampliação do pensamento dos alunos, pois, em sala de aula é imperativo a existência de métodos inovadores e, consequentemente, a abolição de práticas tradicionais, centra somente na figura do professor e seu monólogo, sem diálogo com os alunos, em relação vertical. Algo muito incutido no âmbito escolar. Apesar de saber que não existe uma norma a ser seguida, o importante é que o educador descubra seu método de ensinar e, encontre alternativas para trabalhar a filosofia de maneira que os alunos possam recolhê-la como um saber pensar que proporciona explicações expressivas e possam sentir-se seguros em seus pensamentos e escolhas.

Portanto, para Rodrigo (2009, p.26) o ensino da filosofia precisa de maneira

global seguir dois desígnios:

Criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem; e, promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia.

A função da prática pedagógica é buscar integrar os alunos no âmbito social, contribuindo para que os mesmos desempenhem suas capacidades e potencialidades por meio de suas ações, colaborando para que possa construir sua cidadania. Pois, um dos papéis do ensino é fazer o intermédio da pessoa e sociedade, através das práticas pedagógicas.

O conhecimento intercedido pelo educador deve atender a realidade social de seus educando. Como também, é imperativo saber utilizar materiais adequados no processo do ensino-aprendizagem. Pois, o professor é o responsável pela sala de aula, onde o mesmo deve mostrar ferramentas que facilitem a compreensão dos conteúdos, fazer com que os alunos construam sua própria linha de pensamento, facilitando o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Saviani (2010, p.11) “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. Então, a importância que se tem em desenvolver bons trabalhos educativos, é proporcionando um melhor aprendizado.

Sabe-se que existem diferentes vínculos filosóficos, estão incutidos no âmbito educacional e consiste em ser essenciais à educação, tendo em vista que seus enfoques e suposições são elementos norteadores do exercício e, consequentemente, compete ao professor ser um especialista para conduzir com mais dinâmica a aprendizagem reveladora, ou seja, o educador, precisa, além disso, procurar trabalhar com a diversidade de dificuldades, buscando compreender e valorizar cada raciocínio de seus alunos, possibilitando diversas formas de entendimento. Pois, sabe-se que todos os alunos tem capacidade de aprender, desde que sejam estimulados (FREIRE, 2011).

Deste modo, a questão que acontece no alicerce do ensino didático da filosofia, jamais se exibe dissociada de sua intenção na conjuntura da educação básica, porém, na opinião de Freire (2011, p.34) “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da

ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão". Nesse sentido a filosofia faz-se notória e imprescindível em todo sistema educacional e assimilada em seu desempenho social. Logo, a prática pedagógica é tudo aquilo que se relaciona à aprendizagem da pessoa, a partir de uma sequência lógica de sua composição.

Partindo de uma concepção didática, determinados educadores cogitam trabalhar a filosofia, tendo como base na sua história, se prendendo exclusivamente a ela, limitando o conhecimento apenas para alguns fatos, e as aulas se restringindo, a mera transferência de conteúdos. Na concepção de Ghedin (2009, p. 141) em "tal raciocínio, que corre o risco de ser simplório, pretende reivindicar que a filosofia, no espaço do ensino, assuma a tarefa de fazer-nos pensar melhor, para que possamos, ao pensar significativamente o mundo, agir sobre ele, transformando-o".

A filosofia detém em si, particularidades que a diversifica das demais disciplinas que requer do educador um ensinamento teórico. Essa prática é inserida nos métodos supracitados. Mas, não implica que não se deva introduzir dinâmicas, é preciso fazer com que o aluno tenha interesse em aprender filosofia, o professor deve fazer da sua prática pedagógica o norte estimulador com base em novas metodologias, elementos fundamentais que motiva e aguça o interesse da pessoa que gosta de aprender. Porque, ensinar não é só transmitir informações, mas saber gerar meios para que o aluno possa aprender e ser conscientes de sua função perante a sociedade, ou seja, ensinar é forma cidadãos íntegros e conhecedores de seus direitos e obrigações. Para tanto, é essencial que o aluno seja estimulado com uma prática de ensino prazerosa para ser bem sucedido na ação contínuo de aprendizagem.

Sabe-se que a filosofia, jamais deve ser ensinada somente como um conjunto conteúdista, tão pouco como informações a serem gravadas, desse modo, a filosofia permaneceria exclusivamente "proferindo" o que certo filósofo pronunciou, e não estimulando o educando a refletir por si mesmo de maneira independente e crítica.

Na visão de Ghedin (2009, p.37/38):

Neste sentido o ensino de Filosofia no espaço escolar, além de ter o encargo de oferecer ao educando um referencial cultural produzida pela disciplina em sua tradição histórica, deve propor-lhe uma formação ético-política que lhe possibilite compreender significativamente as relações de poder presentes na sociedade atual e sua responsabilidade ética na humanização dessa sociedade.

Para tanto, é preciso refletir sobre a prática pedagógica quanto ao planejar, avaliar, usar tecnologias entre outras. Ela, a prática pedagógica, deve ter ações consistentes e coerentes. Não existe uma concepção correta, divina, maravilhosa. A mais adequada é descoberta no dia a dia, quando se tem a consciência de que cada um deve fazer o melhor que pode.

Para Ghedin (2009), a transmissão do conhecimento da filosofia, apenas através de conteúdos, tende a tornar a aula rotineira, nesse sentido é preciso refletir em termos práticos sobre as situações cotidianas, relacionando-as as circunstâncias sociais, educacionais, familiares, financeiras, históricos, mentais, físicos, entre outras. Pois, sabe-se que não há aprendizagem sem um ensino dinâmico.

Entretanto, o docente, apresentando como finalidade o seu filosofar, consegue gerar os recortes que acreditar ser preciso, por meio da História, de considerações incutidas em cada período da filosofia, incentivando os alunos a refletirem sobre cada época da História e solicitando que os mesmos façam relações com a realidade e, sobretudo, estabeleçam seus entendimentos filosóficos. Talvez, adotando essa prática, o professor possa lecionar a filosofia adotando a didática utilizada em outros conteúdos, trabalhando a filosofia como uma ferramenta interdisciplinar, consequentemente, elencando a disciplina. Tendo em vista que lecionar a filosofia, é preciso saber repassar as teorias, razão, os conceitos, os objetivos filosóficos, transferindo a discussão para o dia a dia dos alunos, preparando-o para perceber que a filosofia, é essencial para o cotidiano. Na concepção de Ghedin (2009, p.81) “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passe por uma atitude crítica do educador em face das próprias experiências”.

Entende-se que para ministrar aulas atualmente, o educador precisa ter o domínio do conhecimento específico e ser capaz de despertar a atenção do estudante, precisa estar em sintonia com as reais necessidades do mesmo, estar voltado para solução prática de problemas, uma vez que se trata de uma profissão com fortes características contingenciais. Tais características se devem ao fato de que exercer a docência exige habilidades e competência para enfrentar situações inusitadas, contextualizadas e únicas, resolver conflitos em sala de aula e encontrar soluções para problemas eventuais. Nesses casos, a didática deve estar incutida nas suas ações pedagógicas, se não, raramente será capaz de cumprir sua função de professor.

Na opinião de Rodrigo (2009, p.55):

A preocupação com os aspectos formais da aprendizagem filosófica deriva de concepções didáticas recentes, que enfocam a aprendizagem de um ponto de vista mais amplo do que a mera fixação de conteúdos a serem trabalhados. Nos últimos anos, a atenção voltou-se para as competências e habilidades de estudo, considerando-se relevante também a aquisição da capacidade de aprender, em lugar do mero ‘nocionismo enciclopédico’ que caracterizou negativamente a cultura escolar (Paris, 1994). Permanece importante não separar forma de conteúdo, uma vez que a especificidade dos aspectos formais se configura com base na sua conexão com determinado conteúdo.

Cabe, também, ao educador proporcionar por meio da dinâmica atividade para a socialização de seus alunos para que eles possam produzir pensamentos filosóficos, respeitar as diferenças, aceitar os “erros” seus e dos outros, apreciar situações de questionamento, de reflexão, de aprendizagem e valorizar os conhecimentos, as ideias e as novas informações. Com base nessas noções o aluno desfrutará de oportunidades para desempenhar o pensamento crítico estabelecido pela atuação filosófica, além de colocar em prática a sua maneira lógica e natural das percepções de mundo (GHEDIN, 2009).

Entende-se que o docente de filosofia, não precisa exibir dados reais e consensuais, conforme as demais disciplinas. Compete ao professor, instigar o discente a discorrer de forma crítica e estruturada sobre diversos conceitos e assuntos. Desse modo, o processo do ensino de filosofia atraente, na opinião de Ramos (2007, p. 202) o professor deve ter em mente que:

[...] se há uma disposição natural para atividade do pensar, o seu livre exercício é o melhor instrumento para a produção do conhecimento. Assim como se aprende a nadar nadando, a andar andando, assim também se aprende a pensar pensando. Essa disposição necessita ser cultivada com a ajuda de um mentor, de um mestre que, [...] induz o educando a pensar por si mesmo sem a ação inibidora da tutela. O modo como se ensina e aprende filosofia deve ser coerente quanto ao próprio modo de produção do seu conhecimento: ela não é uma ciência acabada. Por esta razão, deve-se exercitar o seu uso criticamente.

Pode-se dizer que o aluno aprende a formar conceitos com a convivência diária dos conteúdos e por meio dessa vivência passa a interagir na sociedade, buscando desempenhar suas competências e habilidades. Contudo, é preciso se fazer uma contextualização com assuntos contemporâneos, para que os educandos possam raciocinar sobre múltiplas questões e que, consequentemente, consigam ser estimulados a filosofar.

O lecionar da filosofia insinua um entendimento pedagógica baseada nas

formações dos conhecimentos, que assinale para os alunos no final do ensino médio, condições de distinguir e confrontar os diferentes assuntos, através de abordagens para a conversação crítica, alicerçado e perspicaz, tendo em vista que na concepção de Freire (2011, p.28) “esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”.

Desse modo, entende-se a seriedade do exercício do pensamento dos jovens, conforme Lorieri (2010, p.8) deve ser direcionado para “a reflexão, a criticidade que inclui a problematização, o rigor, a profundidade, a contextualização. A Filosofia ajuda nesta direção e é o grande espaço de construção, de preferência coletiva, dos significados fundamentais para nossas vidas”. Pode-se ressaltar que a educação refere-se ao processo de formação humana; o ensino são os meios e as ações que o professor tem para o desenvolvimento da aprendizagem; o ensino destina-se ao desenvolvimento intelectual através de conhecimentos estruturados; a didática tem como objeto de estudo o ensino e como meta a aprendizagem.

Segundo Freire (2011, p.92):

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] o que importa [...], não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem.

Com o propósito de gerar a formação da afinidade ensino-aprendizagem, o educador precisa se apoderar a rotina da didática, na busca de conciliar o conhecimento filosófico dos alunos. Só então, a didática é capaz de colaborar na prática de um ensino que possibilite o pensamento filosófico.

O uso de métodos diferenciados permite essa afinidade. Rodrigo (2009, p.38) reconhece que “é preciso conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de relação entre esse saber e as referências culturais e experiências de que os estudantes já são portadores ao ingressar na escola”. Refere-se ao reconhecimento do que concerne ao educando, de jamais desvalorizar o seu conhecimento e de se adequar de práticas que venham atraírem a atenção e estejam incutidas no seu dia a dia.

As adversidades para o ensino da filosofia são muitas, ainda assim, a estratégias também. Com base nesse contexto, compete observar que não há ferramenta perfeita para lecionar e, mas sim, exercícios que necessitam se ajustar

conforme o verdadeiro desempenho do professor. Desse modo, ensinar é pensar no aluno como pessoa, capaz de pensar, repensar e ser construtor de si mesmo e não um alienado, mais apto a ultrapassar as ideologias impostas por diversos aspectos da sociedade. Na opinião de Ghedin (2009, p.37):

[...] é o processo de filosofar, entendido como a construção de um caminho que ajude a pessoa a pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que lhe permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo.

Logo, a filosofia em toda a trajetória da humanidade é registrada como saber benéfico e imprescindível para constituir reflexões importantes e metódicas a respeito de indefinido campo do conhecimento em diversos níveis e modalidades. Assim sendo, a resolução 03/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, mais precisamente no artigo 10, reza que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia” (BRASIL, 1998, art. 10), de modo que torna imprescindível assegurar que a ação pedagógica multidisciplinar deve transcorrer por todo o currículo que compete o ensino médio. Bem como afirmam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 33-34), que é preciso “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos de discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais”. Nesse sentido, a filosofia colabora em todas as áreas auxiliando na formação crítica em todos os aspectos do ser humano.

Consecutivamente, pode-se dizer que a prática interdisciplinar procura fornecer subsídios para tornar a filosofia mais ativa dinâmica em sala de aula, uma vez que considerando essa disciplina como método, concede-se ao educando a constituição do entendimento filosófico intercedido pelo educador por meio dos múltiplos temas que podem ser explorados. Logo, a busca por assuntos não deve ser apreciada somente como uma tendência histórica, tendo em vista que excedem as barreiras estabelecidas por um enfoque situado no regresso reconhecido na história filosófica no Ensino Médio, uma vez que, sua modalidade não consiste em exibir historicamente qualquer filósofo, porém por meio do esboço dos assuntos, que consideram a sua história, concretizando a formação de um conhecimento igualmente esclarecido e pertinente com a existência do aluno.

Entende-se que a maneira de como ensinar filosofia, esteja incutida no modo como o professor coloca em prática seus procedimentos metodológicos, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999) enfatiza que o olhar do educador deve estar pautado no ensino aprendizagem do aluno, portanto, deve procurar uma forma de melhor transmitir os conhecimentos.

3.1 OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA FILOSOFIA EM SALA DE AULA

Por meio da Lei nº.11.684/08 (BRASIL, 2008), ratificada pelo então presidente da época, Luís Inácio Lula da Silva, modificou o artigo 36 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996*, onde até então, o ensino de filosofia na educação básica era apenas, uma introdução, enquanto que hoje, com base na Lei supracitada, existe as Diretrizes Curriculares de Filosofia, onde as bases teóricas e a metodologia receberam alterações as quais o educador pode moldar a sua maneira de ensinar. Nesse sentido a importância pedagógica do professor é imprescindível na busca de meios adequados para promover a mediações entre a realidade cultural dos alunos e as exigências do saber filosófico (RODRIGO, 2009).

Para que aconteça a autonomia necessita-se de uma didática voltada para os estudantes diferenciados em todos os aspectos, a respeito disto, são raros os que se lançam e são lançados na busca da diferenciação cultural e social no âmbito educacional. Na visão da autora supracitada, pode-se dizer que a didática da filosofia tem dupla finalidade. Ser instrumento facilitador e promover a autonomia. Esse último aspecto tem base no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que revela como finalidade do ensino médio o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, nesse sentido, Rodrigo (2009, p.26) diz que a:

Didática da filosofia precisa criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem e; promover a transição para a construção para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia. Essas duas dimensões têm de ser obrigatoriamente indissociáveis num projeto educativo que tenha como horizonte a autonomia intelectual.

Deste modo, compete ao ensino da filosofia a função de formador, que compreenda o educando na atuação de construção do pensamento intelectual. Entende-se que a reflexão filosófica permite ao aluno um olhar mais amplo de

mundo e de si mesmo, e o estimule a meditar o conhecimento em sua totalidade, para Rodrigo (2009, p.11):

Do ponto de vista didático, o grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para esse público mais vasto e menos qualificado. Responder a esse desafio não é tarefa simples, uma vez que implica rever certos aspectos de uma tradição filosófica que frequentemente enfatizou a distância existente entre a filosofia e o senso comum.

Processa-se, desse modo, o desempenho filosófico que incide em indagar, problematizar e excitar o raciocínio para os assuntos comunitários, administrações públicas, éticas e dignidades, entre outras; e demonstrar os referidos valores na vida pessoal, profissional e social.

O professor de filosofia deve entender que o ensino dessa disciplina tende a aceitar conformidade com o diálogo histórico, global e educacional. Isto é, o referido ensino pode ser composto de opiniões que são estabelecidas alicerçadas com base em leitura de mundo, e até é capaz de serem observadas, reiniciadas, debatidas e contextualizadas questões, ainda que o período temporal ou cultural não seja o contemporâneo. Deste modo, Rodrigo (2009, p.51) enfatiza que o educador:

Em lugar de apresentar a filosofia como um catálogo de soluções típicas, é preciso começar comprehendendo o ato que instaura a necessidade de buscar respostas, ou seja, assumir uma postura indagadora sobre o sentido do real. A partir do levantamento dessas questões, é que se pode e deve recorrer à história da filosofia, que, então, deixa de ser um fim em si mesma, como na perspectiva tradicional, inserindo-se na dinâmica da reflexão filosófica sobre os problemas que se colocam para o homem atual.

Contudo, para a própria autora, o exercício da filosofia em sala de aula, necessariamente, não é obrigado a se prender unicamente a narrativa da filosofia e as leituras filosóficas, de maneira oposta, deve estar, voltado à realidade, a assuntos diários e sociais, que impliquem os problemas comunitários, entre outros. Deste modo a filosofia oportuniza a reflexão a respeito de diferentes assuntos que devem ser trabalhados com a realidade do aluno. Como enfatiza Rodrigo (2009, p. 74) “é preciso renovar o formato da preleção e mesclá-la com outros procedimentos didáticos, adotando formas mais interativas, que solicitem o envolvimento intelectual do estudante e não apenas sua presença física”.

Assim, pode-se dizer que os professores precisão de uma transformação na qual eles possam entender que há a necessidade de uma atuação reflexiva e que as ações e as reflexões sejam inseparáveis na sua prática de ensino que deve ser

exercida com responsabilidade e compromisso, buscando sempre novos conhecimentos, por meio do ensino de filosofia, para melhorar seus desempenhos fundamentados em confiabilidade e habilidades.

Desse modo, o ensino de filosofia deve estar em conformidade com o planejamento didático, para conceber o conhecimento com uma radical e permanente transformação em busca de estabelecer relações significativas, pois cada ser humano é único, com suas possibilidades, limitações entre outros.

O professor precisa estabelecer pontes, levando em consideração a rede de significações pré-existente no universo do educando e utilizar uma prática pedagógica inovadora que não trabalhe aspectos meramente técnicos, mas que estejam inseridos no universo cultural dos educandos. Tal inovação contribui para valorizar ainda mais o trabalho do professor.

Na opinião de Rodrigo (2009) é preciso sonhar, ousar e acreditar, enquanto verdadeiro educador, no poder da educação de transformar diversas realidades. Redefinir o cotidiano escolar com projetos, ações e metas que objetivam um crescimento múltiplo de áreas de conhecimentos na vida do educador e do educando ao atender e suprir as necessidades e realizações de cada ser. Construir um mundo onde todos são protagonistas da concretização de melhorias para um bem comum ao formar e se forma seres humanos verdadeiramente atuantes e compromissados.

Na verdade, o que se entende por “inovações” no ensino básico da filosofia é que conhecimentos devem ser selecionados, sejam por jornais ou revistas e transmitidos através de práticas pedagógicas, buscando alcançar objetivos previamente determinados para a aprendizagem e formação de pessoas inserindo-as no contexto social, levando-a a desenvolver capacidades e potencialidades na busca da efetivação de sua cidadania. São ferramentas didáticas para um saber que lhes permita usufruir eticamente da sua condição de cidadão. Pois, se entende que o ensino são os meios e ações que o professor tem para o desenvolvimento da aprendizagem; a instrução destina-se à formação intelectual através de conhecimentos sistematizados; a pedagogia é o estudo e a reflexão sobre a educação; e por fim, a didática tem como objeto de estudo o ensino e como meta a aprendizagem do aluno (RODRIGO, 2009).

Tendo em vista que a aprendizagem consiste no modo como os alunos aprendem, ou seja, a forma como são transmitidos os conhecimentos porque “[...] o

homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo" (SAVIANI, 2010, p.7). Daí a importância que se tem em desenvolver boas aulas de filosofia, proporcionando assim um melhor aprendizado, ou como diz Rodrigo (2009, p.25) o homem "[...] nasce extremamente dependente dos cuidados de outros, para que possa sobreviver [...] Assim, para o ser humano, a autonomia é fruto de uma construção árdua e gradual, inclusive no âmbito intelectual".

Nesse sentido, o professor deve saber que estimular não é só fazer com que o aluno aprenda a ler e escrever; é preciso que ele saiba desenvolver suas potencialidades por meio da autonomia, do respeito mútuo, da percepção e sensações que este precisa adquirir no espaço educacional. Assim, o trabalho docente ocorrerá através da transmissão intencional e sistemática de vários conteúdos e deve também levar o aluno a compreender e organizar suas experiências de vida, despertando-o a fazer sempre uma análise crítica da realidade onde vive, para que com isso possa conseguir modificá-la.

No entanto, não depende apenas de se ter clareza quanto às concepções do que é ensinar filosofia aos alunos. Depende, muito mais, de uma tomada de decisão quanto à aplicação dessas concepções, da adoção de novas metodologias, novos materiais didáticos, novos tipos de atividades. Pois é como Rodrigo (2009, p.32) relata:

Essa é uma tarefa própria do professor, aquela que o caracteriza enquanto tal. Em relação a ela, o docente pode assumir uma postura passiva ou ativa, isto é, colocar-se como mero transmissor de um saber escolar já produzido, aceito e objetivado nos textos didáticos disponíveis no mercado editorial, ou construir outra ordem de transmissão baseada numa elaboração pessoal, pela qual ele próprio determina os termos em que o conteúdo aprendido durante seu percurso formativo se converte em saber escolar.

Isso não é algo fácil, requer, algumas vezes, do professor, coragem para ser diferente, para fugir do padrão dominante de ensino e, principalmente, de convencer outros professores da necessidade dessa mudança em prol do aluno e, acredita-se que o ensino da filosofia por meio do diálogo é o caminho que deve ser percorrido para a aquisição do conhecimento e influenciar o interesse do aluno, ajudando-o na evolução da sua identificação e na produção de sua autonomia. Pois, essa prática patrocina oportunidades de compreensão e enfrentamento de novas situações que possa surgir no cotidiano da sala de aula. Segundo Rodrigo (2009, p.38):

Para que o saber filosófico se torne pessoalmente significativo, motive e desperte interesse, é preciso conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de relação entre esse saber e as referências culturais e experiências de que os estudantes já são portadores ao ingressar na escola. Estas últimas constituirão a base de sustentação das novas aquisições; os conceitos e vivências prévias, que o estudante já incorporou ao seu modo de compreender a si mesmo e ao mundo, constituem uma espécie de ponte cognitiva que lhe permite articular o significado dos novos conteúdos conceituais aprendidos na escola.

Pode-se dizer então, que a aula desenvolvida de acordo com esta concepção, proporcionará ao aluno uma melhor compreensão de sua realidade social, estimulando-o a criticar e modificar a sociedade que o cerca. Entende-se que os professores devem utilizar em suas aulas diferentes metodologias e que estas estejam relacionadas com a concepção de ensino, onde, suas práticas pedagógicas possam apresentar diferença nas reflexões sobre a realidade do aluno, uma vez que valoriza a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

O educador de filosofia deve sempre estudar suas ações e como trabalhar em sala, quais as perspectivas para obtenção de uma boa aprendizagem por parte do aluno, refletindo sobre seus métodos fazendo desta forma uma reflexão diária mediante seus efeitos e utilizar a ação transformadora, daí encontrar nos seus atos a ação-reflexão-ação, sobre o próprio trabalho e sobre o aluno. “Eis aí um dos grandes desafios no ensino de filosofia: encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria estabelecer essas mediações (RODRIGO, 2009,p.60).

Sabe-se que são muitos os elementos que contribuem para uma prática reflexiva, pois esta não se dá de forma isolada, é inerente a atividade docente, uma vez que se apóia em estudos e “um dos instrumentos mais adequados para esse trabalho é o estudo do texto filosófico, ou de alguns recortes, que passam ser tomados como unidades de leitura” (RODRIGO, 2009, p.65), enfim, teorias que não se afastam da prática. Pois, jamais, nas aulas de filosofia se pode desprezar a leitura, pois é uma ação fundamental para constituir os conhecimentos, uma vez que representa elemento básico na vida das pessoas e, é vista como alicerce da aprendizagem, deve ser entendido, não só como decodificadora do código linguístico, mas também como conhecimento de mundo.

Deleuze e Gauttari (2010, p. 48) sugerem que na metodologia utilizada no ensino da filosofia é preciso que o professor direcione sua prática para a “sensibilização, problematização e para a investigação”, usando a sensibilidade por

meio de textos diversos, para incentivar os sentidos dos alunos a solucionar os possíveis problemas.

No que diz respeito à problematização é buscar resolver o que foi sensibilizado e ratificando a adversidade dos assuntos abordados, além de processar os conceitos relevantes incutidos no problema. Quanto à investigação deve investir nos exemplares da filosofia (teóricos e teorias), especialmente, os textos que mencionam a história, qual demanda de soluções para os problemas.

Rodrigo (2009, p.27) colabora dizendo que:

A leitura de alguns trechos ou excertos de textos filosóficos deve ocupar um lugar central no ensino, visto que somente esse convívio propicia, para além da mera informação, um efetivo exercício da reflexão filosófica, mediante o contato direto com o pensamento de determinado autor, conhecendo o interesse que o move em direção à pesquisa, suas indagações, bem como os argumentos que fundamentam e justificam suas teses.

Acredita-se que a dificuldade de ensinar filosofia não é uma fatalidade sem solução. É uma situação que deve ser vista como uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento, de “re-descoberta” do saber escolar, tão importante e necessário ao ser humano. E a exploração textual é uma das muitas maneiras que o professor deve utilizar e, aproveitar, também, o que o aluno já traz de casa, elegendo técnicas e tarefas que proporcionem experimentos de aprendizagem rica em situações de participações, nos quais os alunos possam opinar e assumir responsabilidade, saberem colocar-se, resolverem problemas, conflitos e refletirem sobre o que se leu. É preciso mostrar que por meio da exploração de uma leitura, amplia-se a compreensão de mundo e suas transformações, além de conhecer o homem como pessoa capaz de transformar a sociedade em que se vive.

No entanto, na concepção de Rodrigo (2009, p.22):

Os professores de filosofia frequentemente se queixam de que o estudante do nível médio não possui as qualificações requeridas para a apropriação dessa forma de saber. De fato, as deficiências culturais dos alunos socialmente menos privilegiados são de tal ordem que, muitas vezes, eles sequer conseguem ler e compreender textos simples e corriqueiros, que dirá textos filosóficos.

Sabe-se que há vários meios que contribuem para a aprendizagem da filosofia, o que tem maior importância é aquela responsável pelo conhecimento e formação que o ser humano precisa. Dando oportunidade e colocando-o como pessoa transformadora da realidade na qual está inserida, uma vez que permitirá o

desenvolvimento da autonomia, participação social, resoluções de problemas e afirmação de valores e princípios democráticos. Pode-se então dizer que a função do educador não precisa ser restringida como uma simples transmissora de conhecimentos já elaborados, mas, deve ser usada como registro de elementos essencial para ampliar o conhecimento.

Desse modo entende-se que para transposição do conhecimento filosófico, é preciso também, a distinção entre conhecimento empírico e teórico, entre o senso comum, o conhecimento teórico e o conhecimento em construção. Nesse sentido, é necessário entender os novos métodos, novas didáticas, novos caminhos baseados na filosofia, novas metodologias interdisciplinares, intra/transdisciplinares, multidisciplinares, movimentos contrários em busca da constituição e da expansão de objetos mais abrangentes e mais globalizantes que dão significação ao processo ensino e aprendizagem, pois, são subsídios indispensáveis para a efetivação do ensino da filosofia com qualidade. Nesse sentido Rodrigo (2009, p.21) diz que:

Trata-se, portanto, de tomar como premissa a adesão ao princípio da democratização do saber, em geral, e da filosofia, em particular, e, com base nele, articular um percurso que procuraria viabilizá-lo por meio da construção de dispositivos facilitadores da aprendizagem para os não iniciados.

Sabe-se que o verdadeiro educador é o que oportuniza as perguntas, é o que vê a fecundidade das mesmas, é o que realiza ação estratégica que objetiva o êxito, é o que não age simplesmente pelo simples fazer não reflexivo, mas é o que sabe que o agir de quem ensina e de quem aprende é uma expressão de uma vontade que é a livre necessidade de um agente. É preciso a ação da comunicação, do entendimento para aprender e ensinar. É a ação que conserva valores como respeito, atenção, solidariedade, dentre outros, é o agir com ética em diferentes situações, que transformam o ser humano em cidadão que desempenha plena cidadania ao fazer consciente o que tem e deve saber.

Rodrigo (2009, p.21) ainda relata que “os desafios posto pelo ensino de massa tornaram necessário não apenas romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também aderir a uma nova concepção de ensino”. Desse modo é necessário percorrer caminhos distintos, geralmente, repletos de atalhos, porém sucessivamente com a segurança que é possível concretizar seu trabalho e de maneira transformadora, por meio de decisão e aspiração de descobrir o um meio de ampliar o conhecimento e adentrar através do dialogo o mundo social da

humanidade e, deste modo, materializar ações expressivas no exercício pedagógico para a concretização da adequada educação. Ao buscar agir diferente em relação ao ensino, o professor é capaz de transformar por meio da didática pedagógica.

4 DA PESQUISA QUALITATIVA A PESQUISA DE CAMPO

4.1 A ESTRUTURA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O desenvolvimento de um bom trabalho científico é resultante da clareza acerca do que se deseja pesquisar, das hipóteses levantadas e, ainda, do caminho no qual terá que seguir para alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, desde o início de toda e qualquer abordagem científica, o pesquisador deve planejar os passos do desenvolvimento do seu estudo. É com base nisso que procuramos estruturar bem os métodos que utilizamos para a elaboração do nosso trabalho científico e seus resultados.

É a partir da compreensão da importância dos processos metodológicos para a construção do conhecimento científico que procuramos desenvolver esse capítulo, que tem como objetivo apresentar a questão da pesquisa, metodologias, técnicas utilizadas, coleta de dados e a caracterização do local onde desenvolvemos nosso trabalho.

A questão que embasa nossa pesquisa é: em que medida o ensino de filosofia, com base na proposta da unidade didática de Lidia Maria Rodrigo, contribui para o desenvolvimento da autonomia dos educandos no sentido kantiano?

A formulação de um problema em pesquisa acadêmica tem como principal objetivo, além de servir como suporte para a elaboração de um bom projeto, buscar desenvolver uma postura epistemológica no pesquisador. Ou seja, motivar o pesquisador na busca de respostas para o problema apresentado e, dessa forma, contribuir para a construção do conhecimento. Como nos diz Oliveira:

O posicionamento epistemológico, ou a predisposição de gerar conhecimento implica buscar, na epistemologia, a objetividade do conhecimento científico, realizando estudos, observações, experimentos e análises através das teorias e conhecimentos já existentes em confronto com a realidade (OLIVEIRA, 2005, p.29).

O problema que embasa nossa pesquisa se justifica a partir de leituras acadêmicas, em confronto com a realidade observada a partir do trabalho desenvolvido como professor de Filosofia do ensino médio. Em nossa leitura, sempre nos chamou a atenção a proposta kantiana acerca de uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, expressão máxima do estado de maioridade. Ainda no campo teórico, verificamos que no PCN

(Parâmetros Curriculares Nacionais) de Filosofia a maioridade é destacada como um direcionamento pedagógico. Ou seja, o ensino de Filosofia a partir do contexto da educação básica tem, no conceito de Kant, o horizonte no qual devemos nos inspirar.

Entretanto, a nossa experiência com o ensino básico de filosofia sempre nos revelou certas limitações e problemas em relação inerentes ao contexto atual da escola brasileira. Como exemplo, citamos alguns problemas comuns: o pouco tempo de aula (em geral uma aula por semana de 50 minutos); grande quantidade de alunos em sala (em geral de 40 a 45 alunos); quantidade significativa de alunos com perfis variados em relação à disciplina, leitura e escrita; além de certa escassez acerca de propostas relacionadas a uma didática filosófica que auxiliem o trabalho diário em sala de aula diante das circunstâncias citadas. Como sinaliza Rodrigo:

a preocupação com a formulação de uma didática específica para o ensino de filosofia no nível médio é relativamente recente no Brasil; apenas a partir de 1970 essa questão ganhou alguma relevância e ainda assim não tem merecido aqui a atenção que lhe dedicam os profissionais de outros países, principalmente os europeus (RODRIGO, 2009, p. 28).

Essas são algumas das questões que, desde o momento que começamos a trabalhar com o ensino de filosofia, em meados de 2012, nos faziam pensar sobre qual seria o real papel do ensino de filosofia no contexto da escola brasileira. A partir do contexto exposto iniciamos nossa reflexão sobre como desenvolver práticas de ensino voltadas para a maioridade, que nos fizesse encarar o contexto complexo do processo de ensino-aprendizagem e vislumbrar um progresso, um salto qualitativo no trabalho com o ensino de filosofia.

Em nossas observações, verificamos ainda que alguns desses problemas supracitados faziam parte também de uma dura realidade vivenciada por outros professores de filosofia. Em nossas conversas informais com outros professores da área era comum debatermos sobre as dificuldades de trabalhar com o ensino de filosofia diante de muitas limitações.

Desde seu retorno mais recente, em 2009, a filosofia busca consolidar o seu papel no currículo escolar. E para que isso ocorra, é preciso encarar os problemas e as limitações de se trabalhar com a filosofia dentro do contexto da escola de massa, e garantir uma boa formação filosófica e de qualidade aos educandos. Só assim a filosofia estará abrindo e construindo seu espaço na escola brasileira (RODRIGO, 2009).

A partir dessa realidade, formulamos nosso problema a fim de encontrar uma resposta satisfatória. Ou seja, considerando o que diz o PCN de filosofia, que nos traz o ideal kantiano de maioridade com orientação pedagógica, e estabelecendo a ideia de autonomia como uma das finalidades do ensino de Filosofia no nível médio, como saber se o ensino de filosofia pode contribuir para essa finalidade?

Buscando seguir corretamente os passos do procedimento científico, passamos para a elaboração de nossa hipótese. De acordo com Maria Oliveira:

a principal função de uma hipótese é sugerir explicações para os fatos. Sendo uma suposta resposta ao problema que se vai estudar, a hipótese conduz a uma verificação empírica. Essa antecipação do conhecimento, que é provisória, após a realização da pesquisa, poderá ser confirmada ou rejeitada (OLIVEIRA, 2005, p. 34).

Portanto, nossa hipótese inicial consiste em pensar que o ensino de filosofia pode possibilitar a concretização de práticas e estratégias pedagógicas, objetivando o desenvolvimento da autonomia – maioridade – a partir da proposta da professora Lidia Maria Rodrigo, através da ferramenta pedagógica chamada “Unidade Didática”. Isso implica dizer que nosso objetivo é verificar, na prática do nosso trabalho em sala de aula, como a filosofia pode contribuir para uma formação autônoma dos nossos educandos, tendo como proposta de ensino a “Unidade Didática”.

Para Antônio Joaquim Severino (2007, p. 103), uma vez “formulada a hipótese, o cientista volta ao campo experimental para verificá-la”. É o momento da verificação experimental, do teste da hipótese. Sendo assim, para a verificação de nossa hipótese, buscamos selecionar uma turma de 44 alunos do 1º ano do ensino médio, da escola pública Dom Antônio Campelo de Aragão, localizada em Juazeiro do Norte – CE.

Optamos por trabalhar com esse grupo levando em consideração dois aspectos importantes para a verificação de nossa hipótese. O primeiro motivo é por se tratar de alunos do 1º ano e o segundo por ser uma turma sem alunos repetentes. A justificativa para essa escolha é que acreditamos que seria importante para nossa pesquisa ter o maior número possível de alunos que não tiveram contato com aulas de filosofia. Já que no ensino público a filosofia só se faz presente no currículo a partir do 1º ano do ensino médio. Dessa forma, acreditamos que esse perfil de alunos fica isento de qualquer noção, seja positiva ou negativa, sobre a disciplina de filosofia, contribuindo na neutralidade da verificação do nosso trabalho com a Unidade Didática.

Dito isso, passamos para os aspectos metodológicos da pesquisa. De acordo com Maria Oliveira (2005), a metodologia engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos. Sendo assim, o primeiro passo aqui é classificar nosso estudo como sendo indutivo.

Pois, ao se fazer uma observação da realidade escolar no qual temos vínculo profissional, verificou-se que seria possível utilizar no trabalho em sala de aula a proposta didática de Rodrigo, denominada “Unidade Didática”. De modo geral, definimos a Unidade Didática como sendo um plano de aula resultante de uma concepção didática propriamente filosófica. Sobre esse assunto iremos detalhar em outro tópico.

Essa proposta de aula de Filosofia foi colocada em prática em um contexto bastante específico, ou seja, em uma determinada escola do interior do Ceará, localizada na cidade de Juazeiro do Norte, com uma turma do ensino médio. Apesar de ser um estudo particular, tanto a proposta de aula nos moldes da “Unidade Didática” como os resultados que iremos apresentar, podem ser desenvolvidos e constatados em outras localidades. Ou seja:

no caso do raciocínio indutivo, da indução, ocorre um processo de generalização pelo qual o cientista passa do particular para o universal. De alguns fatos observados [fatos particulares], ele conclui que a relação identificada se aplica a todos os fatos da mesma espécie, mesmo àqueles não observados [princípio universal] (SEVERINO, 2007, p. 104).

O procedimento metodológico para análise e interpretação dos resultados de nossa pesquisa tem caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa é um tipo de abordagem que não se apóia somente em aspectos estatísticos, e oferece uma maior liberdade para o pesquisador na interpretação dos dados. Exige, porém, que o pesquisador não fique à margem da realidade estudada, dos fenômenos e seus significados, que este procura entender (TRIVINOS, 2008).

Segundo Oliveira (2005), a pesquisa qualitativa é:

um procedimento de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentados de forma descriptiva (OLIVEIRA, 2005, p. 41).

Dessa forma, seguindo os passos citados acerca do procedimento qualitativo, procuramos de início selecionar as obras pertinentes ao nosso tema de estudo, isto

é, o ensino da filosofia. A partir de uma ampla leitura, foram selecionados os textos de RODRIGO (2009), GALLO (2009) e GHEDIN (2009).

Posteriormente, através da aplicação de um plano de aula concebido nos moldes de Rodrigo (2009), puderam-se coletar dados referentes a todas as etapas das aulas, que tinham como principal objetivo: despertar o interesse nos alunos para um tema filosófico; superar a visão do senso comum a partir de uma postura filosófica e, por último, contribuir no desenvolvimento da capacidade de identificação e compreensão dos conceitos.

Esses objetivos fazem parte de três etapas do nosso plano, denominadas de sensibilização, problematização e conceituação. Assim, na transição de uma etapa para outra, os educandos responderam a questionários de caráter subjetivo. Além disso, foram realizadas algumas conversas informais, visando deixar os educandos mais a vontade para respondem questões importantes para nossa avaliação.

A partir da análise dos questionários e de nossas conversas, foi possível se fazer uma investigação dos resultados das atividades realizadas em sala de aula. Em seguida, procuramos descrever e interpretar os resultados que obtivemos após a aplicação da Unidade Didática. Além disso, com esses dados, formulamos sugestões que nos auxiliassem na reformulação de propostas que envolvessem o trabalho com propostas didáticas de e para a filosofia.

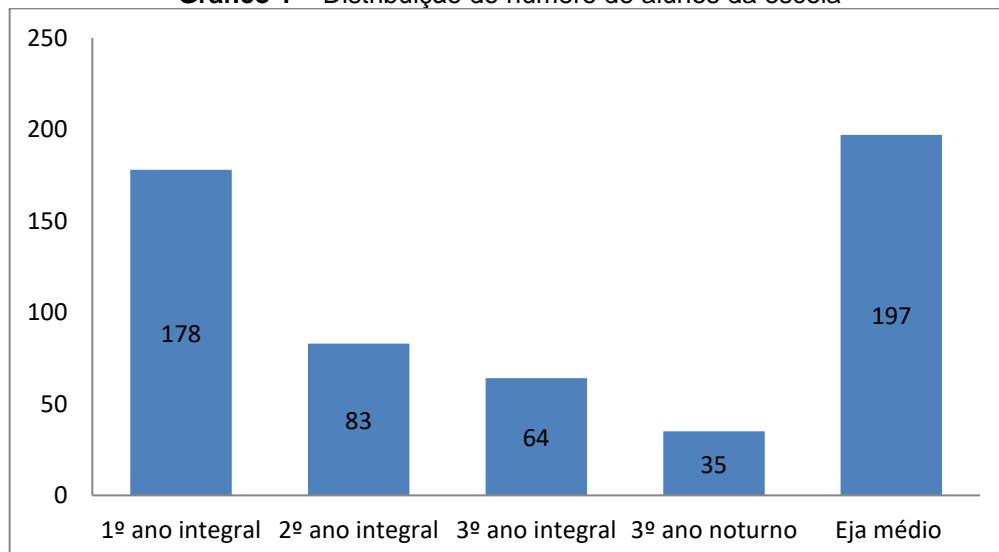
Dessa forma, para finalizar os aspectos metodológicos que sustentam nosso estudo, passamos aos tipos de pesquisa. Nosso estudo tem caráter bibliográfico, por trabalhar com propostas e conceitos já existentes e registrados em obras e artigos. Com base em Antônio Joaquim Severino, “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc” (2007, p.122). E é, também, descritivo, uma vez que procuramos observar os fatos e fenômenos e descrevê-los de forma detalhada. Oliveira (2005, p.74) define o tipo de pesquisa descritiva como sendo aquela que “está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classifica-los e interpretá-los”.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: O ESPAÇO ESCOLAR

Esta pesquisa foi realizada numa escola da rede pública do estado do Ceará. A escola atende todo o nível médio, funcionando em tempo integral. No turno da

noite, atende de forma regular quatro turmas na modalidade de ensino de Jovens e Adultos, EJA Médio, e uma turma do 3º ano. Desde 2017 a escola vem passando por um processo de mudança em seu perfil, deixando de ser escola regular em tempo normal para escola em tempo integral. Isso significa que antes os alunos tinham como optar por estudar em um dos três períodos: manhã, tarde ou noite. Agora, com o novo perfil, os alunos ficam na escola durante os turnos da manhã e tarde. São oito turmas funcionando em tempo integral, sendo quatro do 1º ano, duas do 2º ano e duas turmas do 3º ano. A entrada dos alunos na escola ocorre às 7h, e o encerramento das aulas às 16h30. Pela manhã existe um intervalo entre as aulas de 9h30 as 9h40 e à tarde de 15h30 as 15h40. O horário do almoço é entre 11h30 e 13h. A escola conta com 14 salas de aula, mas algumas estão sem funcionamento. Atualmente são 557 alunos matriculados. Para efeitos de constatação, apresentamos o seguinte gráfico, com a distribuição dos alunos por turmas e turnos.

Gráfico 1 – Distribuição do número de alunos da escola



Fonte: O pesquisador

Vale destacar que o número de alunos matriculados de 2017 até o referido ano, 2019, diminui razoavelmente, de uma média de 1000 para 557 alunos. O maior impacto na taxa de matrícula deve-se ao fim do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental. Esse procedimento começou de forma gradativa com o fim do 7º ano, em 2017, do 8º ano em 2018 e, por fim, do 9º ano, em 2019. Isso se justifica devido à política do Estado em tornar algumas escolas em tempo integral. Sendo assim, uma parte desses alunos teve que migrar para uma escola municipal, localizada ao lado da escola onde realizamos nossa pesquisa.

Cabe destacar que, de acordo com LDB em seu artigo 10, que trata sobre os deveres do Estado, no inciso VI, os Estados devem assegurar o ensino fundamental e oferecer como prioridade o ensino médio. Já no artigo 11 da referida lei, ao tratar sobre os deveres dos municípios, no inciso V, diz que os municípios devem “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental”. Nesse sentido, verifica-se que a prioridade do Estado é com o ensino médio, devendo ofertar o ensino fundamental quando o município não for capaz. Assim, a escola opera dentro da legalidade, tendo em vista que há uma escola do município na mesma comunidade para atender os alunos do ensino fundamental. Há, ainda, alunos que precisam trabalhar, e por esse motivo optam por escolas mais distantes e em tempo normal, onde pode escolher o melhor dos três turnos diários para estudar.

A escola foi construída há cerca de 30 (trinta) anos, e possui uma estrutura física que ainda deixa muito a desejar, apesar de algumas reformas feitas nos últimos anos. Destacamos aqui a reforma da quadra esportiva, refeitório e a instalação de centrais de ar nas salas de aulas. Mas verifica-se a necessidade da construção de um vestiário amplo e uma área apropriada para descanso dos alunos, que ficam praticamente o dia todo na escola.

Há um amplo pátio onde fica um estacionamento – ainda que improvisado –, a quadra esportiva e uma academia popular. Apesar do espaço amplo, algumas partes não oferecem condições para o lazer ou atividades práticas, em decorrência da vegetação, que está bastante alta. Para o serviço de limpeza, capinação e manutenção da área externa, a escola conta com o trabalho de um único funcionário, que fica sobrecarregado. Há mais 11 (onze) funcionários distribuídos nos serviços de cozinha, secretaria e limpeza interna. Todos são contratos de três empresas prestadoras de serviços para Estado.

O número de professores, membros do núcleo gestor e dos laboratórios equivale a 49 licenciados. A maioria é efetiva do Estado, egressos do concurso público realizado em 2013.

A escola conta com uma biblioteca escolar ampla, que tem um acervo com cerca de 5500 obras, boa parte fruto de doações de outras instituições. Essa quantia engloba livros didáticos, paradidáticos, revistas, manuais, dicionários e apostilas. Além disso, há uma pequena videoteca com filmes educativos. O controle de empréstimos de livros e demais materiais do acervo é feito pelos dois bibliotecários,

mediante anotações manuais em um livro de controle, o que dificulta o trabalho dos bibliotecários quanto à otimização do tempo de atendimento aos interessados no material desse espaço.

Além da biblioteca, a escola conta com dois laboratórios: um de informática e outro de ciências. O laboratório de informática é bastante precário e poucos professores se aventuram a realizar algum tipo de trabalho pedagógico no ambiente. São nove computadores, mas apenas cinco funcionam, e com o acesso a internet bastante limitado, devido à baixa quantidade de megabytes distribuída para todo o espaço escolar. Já o laboratório de ciências conta com uma sala climatizada, e cerca de 10 equipamentos para experiências. Dois professores, um da área de ciências e o outro de matemática fica responsável pelo uso do espaço, quando solicitado por outros professores. Cada professor responsável pelo laboratório está lotado com 20h aulas. Ressaltamos que ambos os espaços necessitam de reformas, devido o aumento da procura de espaços alternativos à sala de aula habitual. Essa procura é comum nas escolas em tempo integral que ofertam, além das disciplinas comuns do currículo básico, eletivas – propostas de aulas dinâmicas e interativas, ofertadas semestralmente.

Outros ambientes a serem destacados são: sala dos gestores – conta com armários e birôs individuais para os três coordenadores e para o diretor escolar –; a secretaria – possui dois computadores, e funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, com atendimento realizado por três funcionários –; a sala dos professores – possui armários para cada docente, TV, sofá, bebedouro e uma mesa longa com cadeiras –; a sala de planejamento – sala pequena, com mesa e cadeiras –; a sala dos PCAs – possui mesa e cadeiras –; e por fim uma ampla sala dos DTs (Projeto Diretor de Turma. Política educacional direcionada para o acompanhamento e formação cidadã dos alunos da rede público do Estado do Ceará). Todos os ambientes aqui citados são climatizados.

A equipe de apoio pedagógico é formada por três coordenadoras que, além de desempenharem suas funções habituais, são responsáveis por conduzir os três planejamentos semanais divididos por áreas de estudos: Linguagens e códigos, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Nestes momentos de planejamento, geralmente se discutem questões de indisciplina dos alunos, uso do tempo pedagógico, futuras reuniões, projetos que estão sendo desenvolvidas no âmbito escolar, atividades do calendário, avaliações

internas e externas e planos de cunho diário, bimestral e anual.

Em relação ao nível socioeconômico dos alunos, podemos caracterizar como baixa renda. A escola fica em um bairro periférico, populoso e com altos índices de violência. O bairro é fruto de uma invasão, por parte de moradores sem teto, dos terrenos que pertenciam ao seguimento da igreja católica, conhecido como Salesianos. Os primeiros habitantes se fixaram na localidade em forma de mutirão, e por muito tempo a região ficou conhecida como “bairro mutirão da vida”. Assim consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Nos anos 90/93, o bairro Mutirão da Vida, já era realidade em Juazeiro do Norte. O nome do mesmo resultou da conquista de luta pelas terras dos moradores que aqui fixaram residências. Com cerca de 3.500 habitantes contava com mais ou menos 900 famílias (2018, p. 01).

Trata-se de uma comunidade carente, e a escola é uma conquista do bairro, sendo a principal ferramenta na formação de cidadãos criativos, críticos, atuante e com respeito ao próximo.

Optamos por realizar a nossa pesquisa nesse espaço escolar devido o nosso vínculo profissional. Desde 2012 trabalhamos com o ensino de filosofia na escola. Ao longo desse período, sentimos a necessidade de contribuir da melhor forma possível na formação dos nossos educandos, por meio de um ensino filosófico capaz de despertar a autonomia crítica e questionadora.

4.2.1 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Nosso trabalho de pesquisa foi realizado com alunos do 1º ano do ensino médio. Trata-se de um público egresso do ensino fundamental, que não teve contato com a filosofia. Para a viabilização de nossa pesquisa, recorremos a uma amostragem de 41 alunos, todos de uma única turma. O motivo dessa escolha se justifica ao fato da exigência do “Prof-Filo” (Mestrado Profissional em Filosofia), que exige que os mestrandos atuem com o ensino básico de filosofia, sendo assim, como professor da referida turma, procuramos desenvolver nosso trabalho a partir das aulas de filosofia.

A turma pesquisada é composta por 18 meninos e 23 meninas, com idade entre 14 e 15 anos, todos matriculados em tempo integral. São alunos bastante participativos e demonstram muito interesse e curiosidade pela disciplina de filosofia. Constatamos, a partir de nossa observação participante e questionários, que boa parte dos envolvidos na pesquisa, apesar de não terem tido aula de filosofia durante

o ensino fundamental, já ouviu falar sobre a disciplina em algum momento. Esse fato contribui, em alguma medida, no desejo dos envolvidos em saber o que de fato é filosofia.

Ao longo dos nossos encontros, percebemos a necessidade dos alunos em participar das aulas, expondo suas percepções de mundo, opiniões ou mesmo contribuindo com o desenvolvimento da aula em momentos de leituras de textos. Com base nisso, conseguimos perceber que a disciplina de filosofia é vista por eles como um espaço de liberdade de discussão, em que cada um pode expor seu ponto de vista acerca de um assunto. Sabemos que isso não é essencialmente filosofia, mas, por outro lado, nos serve como base importante para se alcançar um nível de postura filosófica mais adequada. Ou seja, o interesse, vontade e desejo dos educando em falar e expo suas opiniões nas aulas de filosofia é um bom ponto de partida.

Todos são de classe E (baixa renda), porém, como é visível em sala de aula, a maioria possui acesso às redes sociais de internet por meio dos aparelhos celulares. Essa característica foi verificada também em nossos questionários. É uma turma que tem hábito de leitura, mas que apresenta dificuldades e limitações especialmente em trabalhos escritos. O que revela que a leitura ainda é insuficiente.

Deste modo, visando suprir o desejo do nosso público alvo em relação à filosofia, como espaço de debate e troca de ideias, e ao mesmo tempo contribuir com o desenvolvimento das habilidades e capacidades cognitivas, como leitura e escrita, e ainda, tendo como horizonte norteador da nossa prática de ensino o despertar da autonomia, é que buscamos na ideia da Unidade Didática, aos moldes de RODRIGO (2009), a base da nossa intervenção e verificação prática.

4.3 UNIDADE DIDÁTICA: TEORIA A PRÁTICA

Como proposta de intervenção prática para o ensino de filosofia, optamos por trabalhar com a Unidade Didática ao molde sugerido por Lídia Maria Rodrigo (2009). Trata-se de um plano de aula dividido em etapas de acordo com determinados conteúdos. Assim define Rodrigo (2009, p. 99): “a unidade didática pode ser caracterizada como um conjunto de atividades estruturadas, visando à consecução de objetivos educativos em relação a determinado conteúdo”.

Cabe-nos destacar que essa proposta alinha-se a nossa pesquisa por se

tratar de uma ideia resultante de uma reflexão bastante séria acerca do ensino de filosofia e da necessidade de uma posposta didática capaz de tornar acessíveis os conteúdos de filosofia e, desse modo, contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Voltando ao pensamento kantiano, já exposto no primeiro capítulo dessa pesquisa, podemos entender que conceito de maioridade é a expressão máxima da autonomia intelectual e moral. Além disso, como também destacado anteriormente, sabe-se que a maioridade está presente nos PCNs de filosofia como horizonte a ser seguido. Tendo como base teórica de nossa pesquisa a filosofia kantiana, através do conceito de maioridade, cabe dizer que pensar em uma proposta de ensino relacionada com a maioridade requer destacar certos limites, evitando dessa forma uma distorção da realidade dos fatos. Seria presunção dizer aqui que nossa proposta de pesquisa irá resolver os problemas da nossa educação e do ensino de filosofia tornando nossos alunos maiores no sentido kantiano. Ao contrário disso, nossa intenção é desenvolver um trabalho com o ensino de filosofia tendo como ideal formativo o conceito de maioridade kantiano, ou seja, como horizonte último de nossos trabalhos.

Acreditamos sim na importância do ensino de filosofia como um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos nossos educandos. Assim, concordamos com Gallo (2009), ao destacar que:

por meio do ensino de filosofia para jovens, podemos incentivá-los a pensar por si mesmos, ou seja, podemos introduzi-los na prática de determinados instrumentos que os levem a poder pensar de forma autônoma, autoconsciente, a pensar com abrangência, profundidade e clareza (GALLO, 2010, p.14).

No entanto, para se alcançar tais objetivos, é necessário, por um lado, encarar as dificuldades inerentes ao ensino de filosofia no contexto da escola de massa (RODRIGO, 2009), e por outro, pensar em estratégias didáticas capaz de superar essas dificuldades. Nas palavras de Gallo (2009, p.16), “não podemos nos furtar de, como educadores e como professores, pensar nas maneiras através das quais podemos contribuir para o processo de formação dos jovens como seres autônomos”.

O processo de massificação do ensino brasileiro nos trouxe grandes desafios do ponto de vista didático e pedagógico, principalmente em relação à filosofia (RODRIGO, 2009). Pois, como sabemos essa disciplina nunca teve espaço

privilegiado na educação brasileira. Nunca tivemos uma tradição escolar do ensino de filosofia (GALLO, 2009).

Uma estratégia didática que pode nos auxiliar no enfrentamento das dificuldades e no desenvolvimento para uma formação filosófica voltada para a autonomia está na unidade didática. Essa proposta de ensino é dividida em três etapas fundamentais: a introdução, que tem como objetivo despertar o interesse nos alunos; a contextualização histórica, espaço reservado à aula expositiva; e a avaliação, momento final em que os alunos devem exercitar o pensamento e a escrita filosófica. Essas etapas têm como plano de fundo um método de acesso aos conteúdos que comporta competências lógico-discursivas específicas à natureza filosófica, que é: problematizar, conceituar e argumentar (RODRIGO, 2009).

Assim, a aula de filosofia organizada de acordo com o modelo da unidade didática visa proporcionar aos alunos uma verdadeira experiência filosófica, por meio da aquisição das competências formais do pensamento através do trabalho com a problematização de temas, compreensão e identificação de conceitos, organização do pensamento e da escrita de forma estrutural e lógica. Organizando as aulas dessa forma, acreditamos no desenvolvimento e aquisição da autonomia dos educandos. Concordamos com Rodrigo (2009), quando afirma:

no campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. Como afirmado anteriormente, esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria (RODRIGO, p. 25).

Um dos grandes desafios do ensino de filosofia é a questão do interesse. Não podemos ser ingênuos e acreditar que os alunos tenham um interesse espontâneo para a filosofia. Ao contrário disso, o que percebemos é que estamos cada vez mais nos distanciando do universo de nossos alunos. Para Gallo (2009, p.75) “uma grande preocupação no campo da educação que já há anos incomoda os profissionais desta área é a do aparentemente cada vez menos interesse que os jovens têm da escola”. A postura tradicional de se fazer educação no ensino básico torna-se cada vez mais anacrônica e consequentemente menos atrativa.

Para que possamos sensibilizar os alunos para os conteúdos de filosofia, é importante que no plano de aula, estruturado a partir da unidade didática, seja sempre elaborado levando em consideração os conceitos e vivências prévias do

educando, incorporados ao seu modo de compreender a si mesmo e ao mundo. Dessa forma poderemos estabelecer mediações didáticas entre o saber filosófico e as referências culturais e experiências dos estudantes (RODRIGO, 2009). Essa tarefa é importante para a construção de uma experiência com o filosofar. De acordo com Gallo (2009, p.76), “antes de começar a traçar o problema, sugerimos que os professores se dediquem à elaboração de atividades que possam afetar os alunos para o posterior problema, que os tornem sensíveis à necessidade de busca de resposta”. Sendo assim, será reservado na unidade didática um momento para sensibilizar os alunos para o tema filosófico a ser estudado e debatido. Isso poderá ser realizado com leitura de textos não filosóficos, exibição de vídeos, músicas ou filmes.

A fase da sensibilização é importante não somente para despertar o interesse nos alunos, como também para direcioná-los ao problema filosófico. Como já destacamos, o problema é o que move o saber filosófico. Nesse sentido, após a construção do interesse para o tema filosófico, deve-se iniciar a fase da problematização. Esse é outro momento de crucial importância na organização das aulas de filosofia, pois é uma tarefa de ruptura com a visão comum do mundo, em direção a uma postura filosófica. Como bem destaca Gallo (2009, p.90), “todo o movimento da filosofia é um movimento de perguntar, não de responder”.

A contextualização histórica é o segundo passo da elaboração da unidade didática. Farão parte dessa etapa as aulas expositivas com base na história de filosofia e a leitura estrutural de textos filosóficos. O grande objetivo aqui é proporcionar aos alunos a identificação e o trabalho com conceitos enquanto esfera do pensamento.

A última etapa da unidade didática destina-se a avaliação. Aqui o foco é a argumentação. A intenção é fazer com que o aluno exerça o pensamento de forma lógica e estruturada através da escrita. Portanto, é sempre recomendável o trabalho através da escrita por meio de redações de 10 a 15 linhas.

4.3.1 Plano de intervenção

Nosso trabalho foi realizado tendo como suporte a unidade didática elaborada por Rodrigo (2009), “Caracterização da filosofia”, com duração de sete aulas. É importante salientar que essa é uma sugestão da autora, e que os professores de

filosofia podem e devem modificar ou elaborar suas próprias unidades didáticas. A nosso ver, a unidade citada é perfeitamente viável e está de acordo com os conteúdos de filosofia voltados para o 1º ano do ensino médio.

Título: Caracterização da filosofia

Duração: 7 horas-aula

Objetivos: Estimular a reflexão e o questionamento sobre as rotinas do cotidiano; Evidenciar a necessidade de romper com o senso comum para a instauração de uma postura filosófica; Apresentar algumas noções básicas sobre o que é filosofia e seu sentido na Grécia clássica.

Conteúdo: A filosofia como postura de ruptura com o senso comum; O nascimento da filosofia na Grécia antiga; Filosofia como amor à sabedoria.

Atividades:

- 1) Introdução: As rotinas do cotidiano e a visão comum do mundo;
- 2) Problematização: Ruptura com a visão comum de mundo e instauração de uma postura filosófica;
- 3) Contextualização: A filosofia como postura crítica e seu nascimento na Grécia;
- 4) Estudo de texto: Platão.

Recursos didáticos: Texto 1: “Cotidiano”, Chico Buarque; Texto 2: “A filosofia e o cotidiano”, Jaime Rubio Ângulo; Texto 3: “O Banquete”, Platão.

Diante desses objetivos, esse plano atendeu a 41 alunos que participaram de sete encontros de leitura, aprendizagem, reflexão e debates, com carga horária de 50 minutos de aula por semana. Divididas conforme especificação abaixo:

- 1) **Aula 01 (50 minutos):** Iniciamos explicando à turma a unidade didática que seria trabalhada nos nossos encontros, inclusive a metodologia que seria desenvolvida; em seguida procuramos ouvir os educandos sobre suas expectativas sobre a filosofia.
- 2) **Aula 02 (50 minutos):** Desenvolvemos a etapa da sensibilização proposta por Rodrigo (2009); promovemos uma atividade a partir da música *Cotidiano*, de Chico Buarque de Holanda. Entregamos para cada aluno a letra impressa e em seguida acompanhamos a música. Após esse momento fizemos algumas perguntas, tais como: “Quem já conhecia a música?” “Gostaram?” “O

que a música está destacando?”. Variadas respostas sugeriram. Feito isso, solicitamos para os educandos que relatassem em seus cadernos seus hábitos diários e, a partir disso, elaboramos uma discussão acerca do mundo do cotidiano, familiar, o já conhecido, o não questionado, o comum. Expomos que o olhar filosófico visa romper com o cotidiano, enquanto universo aceito sem questionamento e reflexão.

- 3) **Aula 03 (50 minutos):** Desenvolvemos a etapa da problematização (RODRIGO, 2009): apresentamos o texto “A filosofia e o cotidiano” de Jaime Rubio Ángulo. De início solicitamos que cada um dos alunos fizesse uma leitura individual e silenciosa, procurando grifar os termos que eles não conheciam. Fizemos o esclarecimento semântico de algumas palavras destacadas por eles. Posteriormente, convidamos alguns alunos para participarem da aula com a leitura do texto em voz alta. Na transição de um parágrafo para outro, procuramos fazer alguns comentários para uma melhor compreensão do texto. Ao final da aula pedimos para que os alunos formassem grupos e discutissem a questão: “em que sentido a visão cotidiana, rotineira e familiar do mundo constitui um obstáculo à reflexão filosófica?” Cada grupo, após a discussão, ficou de elaborar uma resposta e compartilhar na aula seguinte.
- 4) **Aula 04 (50 minutos):** A aula iniciou com as apresentações dos grupos no formato de seminários. Concluídas as apresentações, realizamos alguns comentários com base nas ideias que os alunos trouxeram para a aula. Pontuamos a dificuldade de abandonar a visão comum do cotidiano relacionando com algumas partes da música do Chico Buarque, e a importância da reflexão filosófica como maneira de pensar o mundo de forma diferente do comum, através dos questionamentos e da problematização das coisas.
- 5) **Aula 05 (50 minutos):** Com base na proposta didática de Rodrigo (2009), desenvolvemos essa aula com o objetivo de promover uma contextualização histórica da filosofia como postura crítica e o seu nascimento na Grécia. Assim sendo, realizamos uma aula expositiva a partir da história da filosofia. Destacamos aqui alguns dos pontos abordados: A atitude crítica como postura filosófica; O problema como meio de ruptura com o modo cotidiano de ver o mundo; O nascimento da filosofia na Grécia.

- 6) **Aula 06 (50 minutos):** Leitura filosófica. Seguindo com o procedimento da unidade didática, apresentamos para os alunos o texto do filósofo Platão “O Banquete”. Antes de iniciamos a leitura do texto, o professor pesquisador fez uma apresentação da estrutura geral e do tema a ser discutido – o amor. Os alunos demonstraram muito interesse e durante nossa leitura alguns fizeram comentários e/ou perguntas. Após a leitura e discussão do texto, marcamos uma avaliação e explicamos como seria sua estrutura.
- 7) **Aula 07 (50 minutos):** A avaliação foi feita através da seguinte proposta: produção de texto de 15 linhas sobre o tema “nem os deuses nem os ignorantes desejam a sabedoria”.

Ressaltamos que as aulas descritas foram todas voltadas para o desenvolvimento da unidade didática. Dito isso, a aplicação dos nossos questionários só foi possível mediante solicitação do espaço de outras disciplinas, sem isso ficaria inviável dar continuidade ao nosso trabalho de pesquisa e coleta de dados. No próximo subitem, a seguir, exporemos os instrumentos e técnicas usadas na coleta dos dados.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O trabalho de gerar dados é de suma importância no desenvolvimento da pesquisa, e é por meio dessa etapa que o pesquisador tem a possibilidade de coletar informações a fim de responder a questão norteadora do estudo que está desenvolvendo.

Retomando o objetivo principal dessa pesquisa – investigar os resultados da unidade didática aplicada numa turma do ensino médio –, o processo de coleta dos dados ocorreu por meio da observação participante e questionários abertos. De acordo com Trivinos:

O pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características sui generis, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre [...] os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (TRIVINOS, 2008, p.138).

O tempo dedicado a esse trabalho perpassou de fevereiro a abril, e tivemos

que solicitar o espaço de outras disciplinas, uma vez que os 50 minutos reservados às aulas de filosofia eram insuficientes, e tornavam inviável realizar ao mesmo tempo a aplicação dos questionários e desenvolver as aulas a partir da proposta da unidade didática.

Nossa pesquisa de campo visa apresentar, por meio dos dados coletados, a receptividade, o nível de conhecimento e interpretação dos educandos perante a proposta didática sugerida por Rodrigo (2009), com o objetivo de entendermos em que medida o trabalho com o ensino de filosofia, sob esse formato de plano de aula, poderá contribuir para uma formação educacional capaz de suprir as carências cognitivas de leitura, interpretação e escrita dos alunos, tendo o desenvolvimento da autonomia como ideal formativo do nosso trabalho.

Os procedimentos técnicos são elementos operacionais que servem como mediação prática para a realização de uma pesquisa (SEVERINO, 2007). Uma das técnicas usadas nesse trabalho teve como base a observação participante. Ressalta-se que a observação sob a ótica científica não se limita a um simples olhar dos fatos. Assim, verificamos em Trivinos (2008, p. 145) que:

Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significações etc.

Sendo assim, nossas observações se fixaram em um grupo de alunos do ensino médio, todos de uma única turma. Procuramos nos fazer presentes e interagir com grupo de modo natural. Esse trabalho foi facilitado, uma vez que semanalmente estávamos em contato com os alunos. Conseqüentemente, a coleta de dados teve início a partir da observação da realidade da escola na qual trabalhamos. Para Maria Oliveira (2005):

Na observação participante, o pesquisador deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações (OLIVEIRA, 2005, p.87).

Como elemento de registro dos dados obtidos, foram feitas notas diárias sobre as etapas da pesquisa. A opção por ter um caderno de bordo deu-se através das seguintes orientações de Oliveira (2005):

é preciso que tenham um caderno de capa dura de tamanho médio que

possa ser conduzido sempre na pasta de livros, papéis e documentos que fazem parte do cotidiano escolar e do trabalho. Nesse caderno, que é chamado cahier de bord ou simplesmente caderno à mão ou diário, a cada dia e tantas vezes se faça necessário, tudo que diz respeito ao tema de estudo deve ser registrado (OLIVEIRA, 2005, p.31).

Além disso, outro recurso que usamos como suporte para nossa pesquisa foi o uso de questionários. Acreditamos que essa ferramenta consegue suprir os nossos objetivos, visto que é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p.125).

Desse modo, nosso primeiro questionário teve como função traçar um perfil do público envolvido na pesquisa. Elaboramos 09 questões objetivas sobre os hábitos dos alunos em relação aos estudos e lazer. A seguir apresentamos a estrutura desse primeiro questionário que antecedeu a intervenção da unidade didática.

Quadro 1 – Estrutura geral do questionário diagnóstico

QUESTÕES
1) Você já teve aula de Filosofia antes?*
2) Já ouviu falar em filosofia?*
3) Gosta de ler?*
4) Já leu algum livro de Filosofia?*
5) Você gosta de escrever?*
6) Costuma reservar algum tempo em casa para estudar?*
7) O que você mais gosta de fazer?*
8) Tem acesso a internet em casa?*
9) Possui aparelho celular?*

Fonte: O pesquisador

A partir dos dados gerados com o questionário diagnóstico, conseguimos traçar um perfil do alunado no que se refere a certas competências, como leitura e escrita, que são de suma importância para o desenvolvimento filosófico. Além disso, como pode ser verificado no quadro acima, também procuramos coletar informações sobre a formação cultural dos envolvidos. Por fim, elaboramos os questionários qualitativos. Esses últimos foram criados com base nas principais etapas da unidade didática. Dessa forma, separamos quatro questionários, cada um contendo três perguntas abertas sobre a dinâmica e conteúdos referentes à unidade didática aplicada em sala de aula. Segue a estrutura:

Quadro 2 – Estrutura geral dos questionários com base nas etapas da unidade didática

Questionário 01 – Sensibilização.
Questionário 02 – Problematização.
Questionário 03 – Aula expositiva.
Questionário 04 – Texto filosófico.

Fonte: O pesquisador

Este instrumento nos permitirá analisar a receptividade dos alunos diante da abordagem didática trabalhada nas aulas de filosofia, bem como constatar em que medida o ensino de filosofia por meio da unidade didática pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos nossos educandos.

Portanto, para cada encerramento de uma etapa da unidade didática, dispomos aos alunos um questionário correspondente. Este procedimento ocorreu naturalmente, e os alunos participaram de modo tranqüilo, colaborando com nosso estudo. Dito isso, colocamos aqui um ponto final nesse capítulo. No próximo capítulo, iremos apresentar e analisar os resultados da pesquisa de campo.

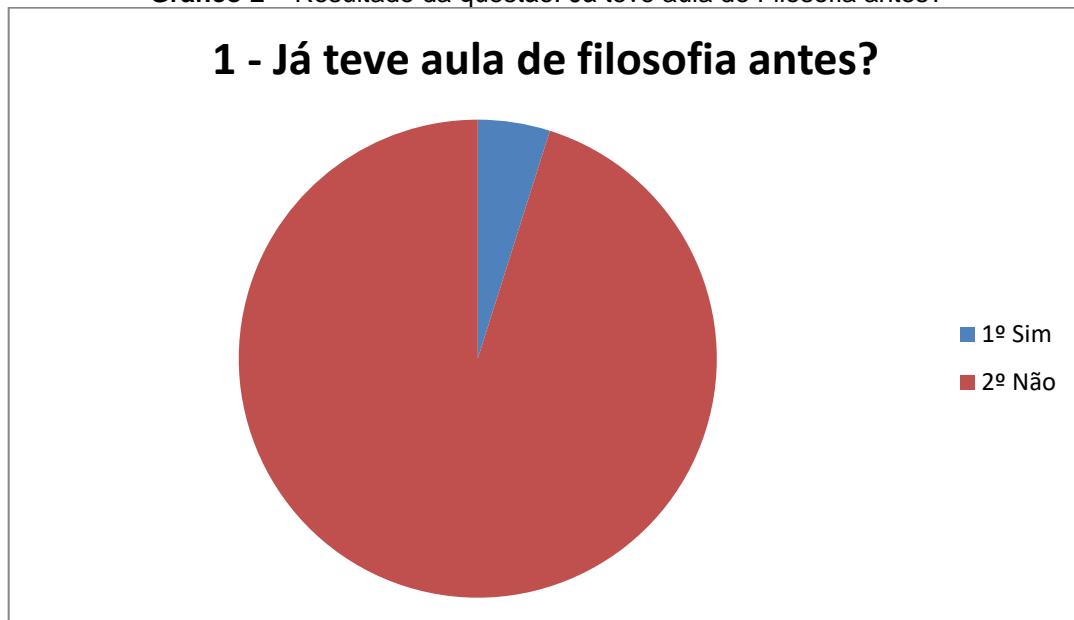
5 ANÁLISE E REVELAÇÕES DOS DADOS

5.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA

Primeiramente, vamos apresentar os resultados da nossa pesquisa exploratória, realizada antes das atividades com a Unidade Didática. O questionário aplicado é composto por perguntas objetivas sobre a disciplina de filosofia, práticas e hábitos dos alunos. Os dados apresentados serviram para compreender o perfil do nosso público alvo.

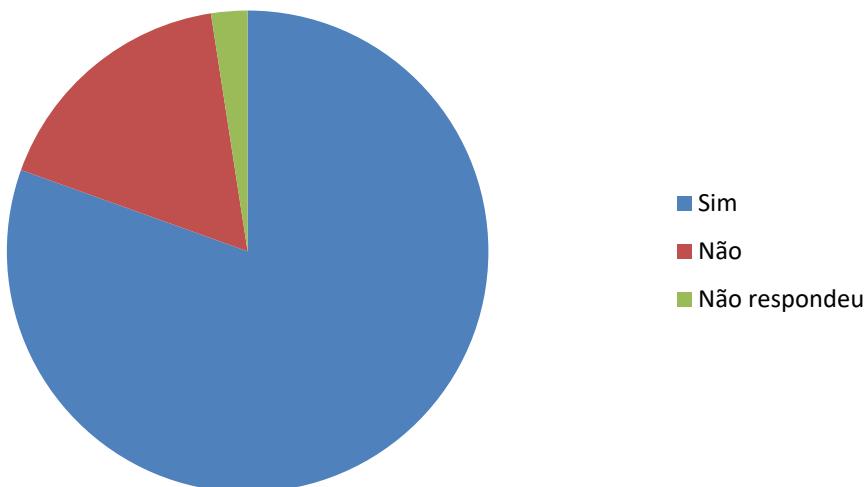
De modo geral, apresentamos os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Resultado da questão: Já teve aula de Filosofia antes?



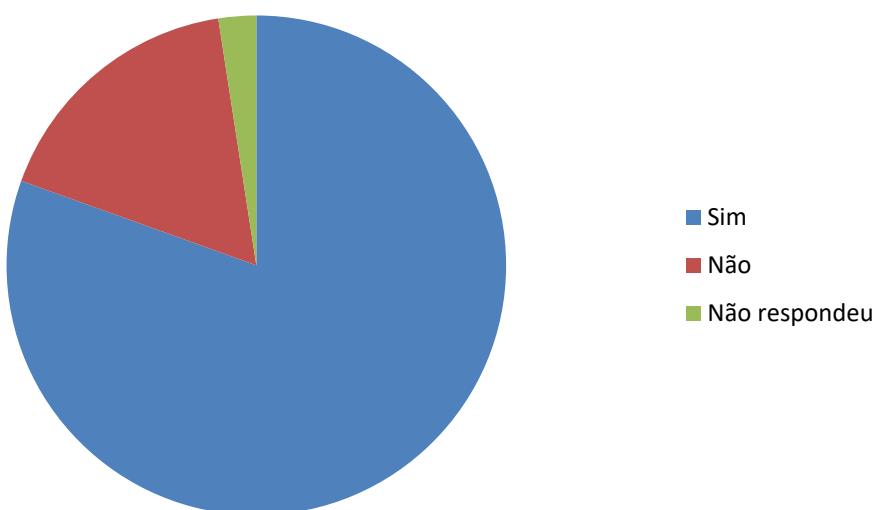
Fonte: O pesquisador

De acordo com o gráfico acima, verificamos que 39 alunos não tiveram aulas de filosofia, enquanto 02 alunos responderam positivamente. Como o nosso público alvo é composto por alunos do 1º ano do ensino médio, é compreensível que 95% da turma afirme não ter tido contato com aulas de filosofia, uma vez que no ensino público a disciplina de filosofia não se faz presente nas etapas do ensino infantil e fundamental que compõe a educação básica brasileira. Já na rede privada, é mais comum encontrarmos a oferta da disciplina de filosofia na etapa do ensino fundamental.

Gráfico 3 – Resultado da questão: Já ouviu falar em Filosofia?**2 - Já ouviu falar em filosofia?**

Fonte: O pesquisador

O gráfico indica que 33 alunos já ouviram falar em algum momento sobre filosofia, 07 alunos nunca ouviram falar e 01 aluno não respondeu. Apesar de a filosofia ser componente curricular da etapa do ensino médio na escola pública, a disciplina não é totalmente estranha aos alunos.

Gráfico 4 – Resultado da questão: Gosta de ler?**3 - Gosta de ler?**

Fonte: O pesquisador

Neste gráfico observamos que 33 alunos gostam de ler, 07 não gostam e 01 aluno não respondeu. De acordo com isso, podemos concluir que a prática da leitura

é uma atividade prazerosa para a maioria da turma, evidenciando *a priori* um perfil de alunos leitores.

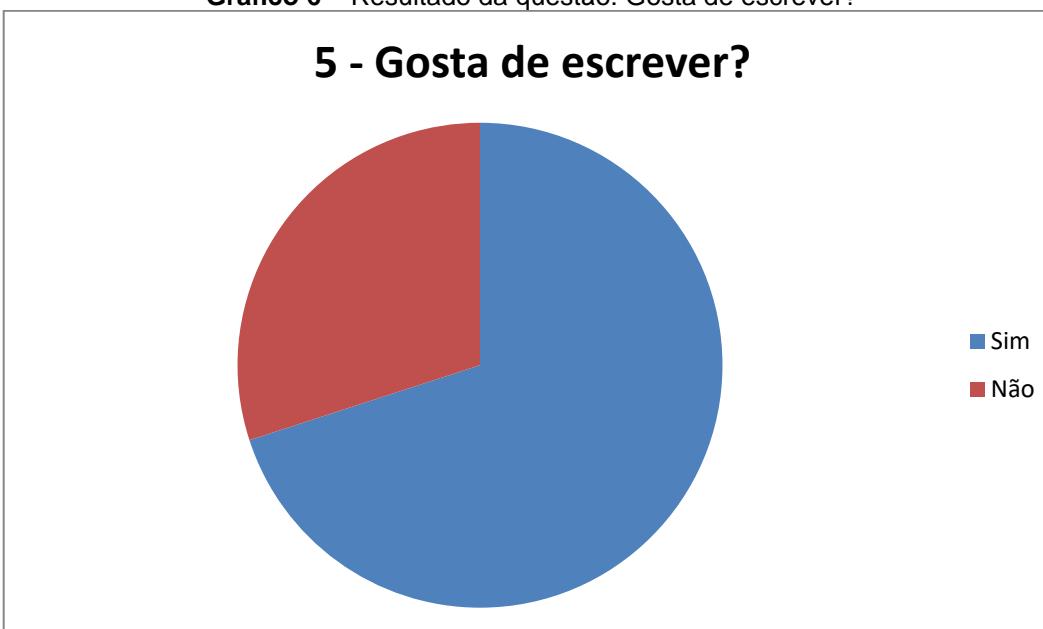
Gráfico 5 – Resultado da questão: Já leu algum livro sobre Filosofia?



Fonte: O pesquisador

Apesar do gosto pela prática da leitura, 40 alunos nunca tiveram contato com leituras sobre filosofia e 01 aluno não respondeu. Acreditamos que o desconhecimento acerca de temas filosóficos – como política, ética, felicidade e morte – por parte do nosso público alvo contribui nos resultados desse gráfico.

Gráfico 6 – Resultado da questão: Gosta de escrever?



Fonte: O pesquisador

O gráfico 6 nos revela que a prática da escrita também é uma atividade considerada prazerosa por boa parte da turma, tendo em vista que 28 alunos afirmaram gostar de escrever e somente 12 alunos disseram não gostar.

Gráfico 7 – Resultado da questão: Costuma reservar algum tempo em casa para estudar?



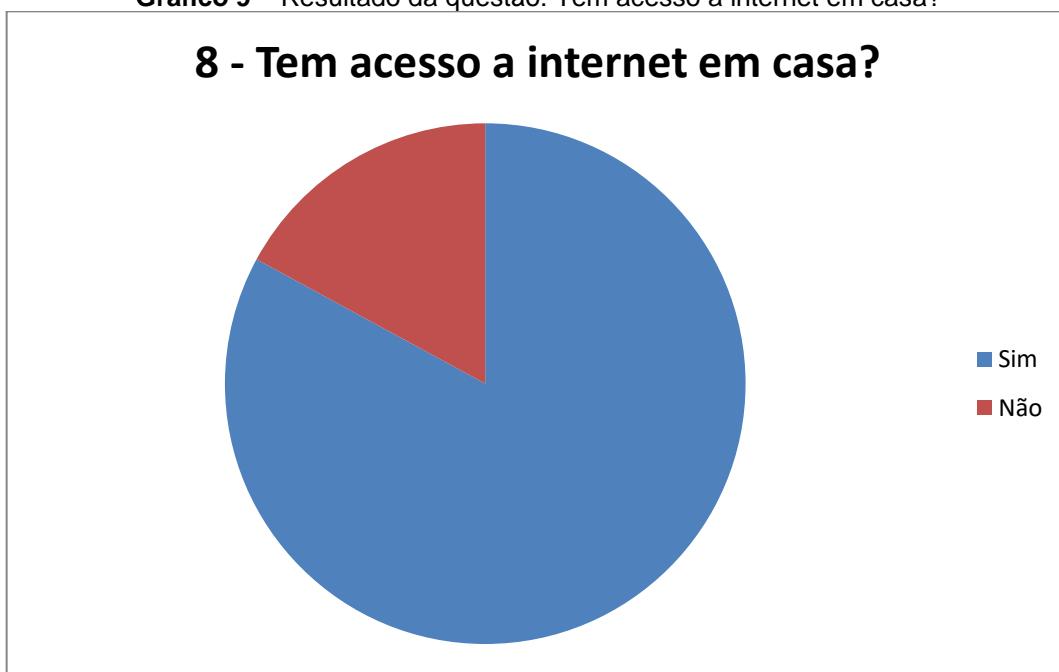
Fonte: O pesquisador

Aqui, constatamos que apenas 18 alunos costumam reservar algum tempo em casa para estudar, enquanto que 22 não reservam tempo para estudos. Vale lembrar, entretanto, que a escola a qual desenvolvemos essa pesquisa funciona em tempo integral – manhã e tarde – ou seja, os alunos passam a maior parte do tempo na escola do que em casa.

Gráfico 8 – Resultado da questão: O que você mais gosta de fazer?

Fonte: O pesquisador

Neste gráfico, 20 alunos citaram as redes sociais – *facebook*, *whatsapp* e *instagram* -, 09 citaram gostar de assistir a TV, 08 citaram práticas esportivas e 04 alunos a leitura. Isso nos revela um fenômeno bastante atual, que é o uso e a presença das redes sociais nas práticas diárias.

Gráfico 9 – Resultado da questão: Tem acesso a internet em casa?

Fonte: O pesquisador

Segundo o gráfico acima, 34 dos alunos têm acesso a internet em casa e 07

alunos não possuem.

Gráfico 10 – Resultado da questão: Possui aparelho celular?



Fonte: O pesquisador

Aqui, verificamos que boa parte dos alunos possui aparelhos celulares, 36 alunos especificamente. Apenas 04 alunos responderam não possuir aparelho celular e 01 aluno não respondeu.

Com o apoio desses resultados, conseguimos compreender o perfil dos estudantes e preparar melhor nossa intervenção prática, bem como elaborar os questionários acerca das etapas da unidade didática. Os questionários aplicados seguem como apêndices desse trabalho.

5.2 PRIMEIRA ETAPA: O PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO

O questionário aplicado nessa etapa foi composto por cinco questões. Dentre elas, selecionamos três: 1 – Você gostou da aula? Justifique; 2 – O que você esperava antes da aula começar? Justifique; 3 – Você gostou da música “Cotidiano”, do Chico Buarque? Justifique.

Nossa finalidade foi compreender em que medida o processo de sensibilização por meio de atividades lúdicas, com o auxílio de trecho de filmes, músicas ou poesias, pode despertar o interesse nos alunos, e ainda entender a relevância dessa atividade para ação didática propositiva para o ensino de filosofia.

Todos os questionários foram aplicados após a realização das aulas. Nesse

encontro – aula dedicada para despertar o interesse nos alunos – trabalhamos com a música “Cotidiano”, do Chico Buarque, com o acompanhamento da letra da música. No segundo momento da aula incentivamos os alunos a comentarem sobre o que acharam e o que entenderam, como já descrevemos no item 4.3.1 “Plano de intervenção”. Vale ressaltar que a escolha da música, bem como todos os outros recursos didáticos de nossas atividades é uma sugestão de RODRIGO (2009), e que estão abertas a modificações e adaptações, podendo ser conduzida por meio de outros recursos didáticos.

Para efeitos de ilustração e análise, optamos por apresentar quadros de respostas, selecionados de acordo com cada etapa desenvolvida em sala de aula.

Quadro 3 – Etapa 1: Sensibilização (Você gostou da aula? Justifique os motivos)

ALUNOS	RESPOSTAS
A1	Sim, não só pelo fato de gostar da matéria, mas pelo professor também que ensina bem e interage com toda a sala. A maneira como explica as dúvidas em geral é compreendido. Como falei, gosto da matéria de filosofia e me identifico muito.
A2	Sim, eu gostei muito da aula. Não sei como, mas o professor faz com que eu pense diferente, ele faz com que as coisas fique de modo mais claro. A filosofia é a melhor matéria que existe.
A3	Sim, porque eu não conhecia a matéria e não tinha ouvido falar sobre ele. Quando tivemos a primeira aula gostei muito por ser uma matéria diferente.
A4	Sim, gostei da aula passada porque nos fez refletir sobre nosso cotidiano.
A5	Sim, eu gosto de interpretação de texto e o professor explica e ensina muito bem.
A6	Sim, porque a gente trabalha em conjunto e eu acho bom trabalhar assim. Analisamos uma música e falamos sobre o é “sophos” e outras coisa também.
A7	Sim, pois sempre que ouvimos música na aula, as aulas sempre ficam mais divertidas.
A8	Gostei, pois aprendemos a entender a música e interpretá-la.
A9	Sim, porque a aula foi bem dinâmica e teve a participação e opiniões dos alunos. A música também era bem legal. E na hora da atividade foi interessante saber que todos os alunos fazem coisas parecidas.
A10	Sim, porque me interessei muito pela matéria, pois o professor soube explicar muito bem. Nos passou as informações direitinho pra gente. Gostei muito da história contada por ele.
A11	Sim, a aula foi muito interessante, pois o professor nos ajudou a entender o que a música queria passar pra gente.
A12	Sim, por que gostei da interação com a música “cotidiano” na aula.

A13	Sim, porque além de muito interessante foi bastante proveitosa.
A14	Gostei porque foi mais descontraída.
A15	Sim, pois elas são mais divertidas e o professor explicou muito bem e são diferentes das outras onde a gente só senta e escuta o professor falar coisas que muitas vezes não entendemos, mas todos ficamos paradas observando atentamente.
A16	Sim, primeiro o professor é simpático e considerando as últimas aulas explica bem. A matéria me chamou atenção pelo conceito e a aula tem uma dinâmica boa.
A17	Sim, porque envolveu música e é bom que tenha animação.
A18	Sim, eu acho interessante fazer os alunos pensarem e refletirem sobre algumas coisas.
A19	Sim, bem interessante, interativa e bastante calma.
A20	Sim, porque ela não foi chata e eu gostei do professor.
A21	Sim, gosto de filosofia e o professor é legal, então a aula também é.
A22	Sim, pois foi uma aula bem interessante, sem contar que teve uma boa explicação e deu para entender do que a aula tratava e tipo foi legal.
A23	Sim, porque tem professor que não dá aula bem, então eu gostei dessa aula.
A24	Sim, muito interessante. Adorei a música e entendi bastante.
A25	Sim, porque o professor ajuda a refletir sobre os conhecimentos.
A26	Sim, porque é a aula que eu mais gosto e também nos confunde e nos ajuda a pensar.
A27	Sim, porque o professor é bem legal e ele ensina muito bem.
A28	Sim, porque o professor é excelente e a matéria também. E não tem muita dificuldade.
A29	Sim, pois o professor é bem legal explica super bem e eu gostei bastante.
A30	Bastante! O professor explica muito bem seu trabalho, pois é um professor bastante qualificado, leva seriedade e compromisso no que faz.
A31	Sim, porque faz a gente pensar de um jeito diferente.
A32	Sim, saber sobre a filosofia é uma coisa boa.
A33	Sim, gostei da aula. É uma das matérias que estou gostando de aprender.
A34	Sim, porque é bem diferente.
A35	Sim, porque é calma e conversamos e só.
A36	Sim, foi boa aula e o conteúdo (música) gostei. Nunca tinha ouvido, então tive essa oportunidade de ouvi-la.
A37	Sim, pois é uma aula em que podemos nos expressar e é animada e muito boa.

Fonte: O pesquisador

Ao analisarmos o quadro 3, destacamos as respostas dos alunos A7, A8, A12, A17, A24 e A36, em que fica claramente expresso que o trabalho em sala com

a música contribui com o dinamismo e envolvimento dos alunos na aula. Conforme observamos: “sempre que ouvimos música na aula, as aulas sempre ficam mais divertidas”, “envolveu música e é bom que tenha animação”, “aprendemos a entender a música e interpretá-la”, “gostei da interação com a música “cotidiano” na aula”, “Adorei a música e entendi bastante”, “foi boa aula e o conteúdo (música) gostei. Nunca tinha ouvido, então tive essa oportunidade de ouvi-la”.

Esse tipo de trabalho inicial, além de contribuir com a participação e envolvimento dos alunos, serve como uma introdução ao conteúdo que se espera estudar na disciplina de filosofia. Dessa forma, o professor deve planejar bem qual recurso didático irá usar como elemento de sensibilização. A música, filme, poesia ou vídeo devem estar em sintonia com os objetivos da unidade didática. O mais interessante aqui é despertar o interesse nos alunos para os conteúdos de filosofia.

Tendo em vista esses aspectos, a música “Cotidiano” foi usada para fazer um paralelo com a postura filosófica, buscando revelar em que sentido pensamos filosoficamente, destacando a necessidade do distanciamento do cotidiano, que nos impõe o pensamento sobre coisas corriqueiras do dia a dia. Assim, destacamos as respostas dos alunos A4, A9, A18 e A26, que nos revelam de forma satisfatória que a aula também pode proporcionar uma atividade de reflexão. Pudemos verificar em afirmações como: “gostei da aula passada porque nos fez refletir sobre nosso cotidiano”, “a aula foi bem dinâmica e teve a participação e opiniões dos alunos. A música também era bem legal. E na hora da atividade foi interessante saber que todos os alunos fazem coisas parecidas”, “eu acho interessante fazer os alunos pensarem e refletirem” e “é a aula que eu mais gosto e também nos confunde e nos ajuda a pensar”.

Quadro 4 – Etapa 1: Sensibilização (O que você esperava antes da aula começar? Justifique)

ALUNOS	RESPOSTAS
A1	Que você fosse falar sobre outro assunto e outro tipo de conteúdo.
A2	Uma aula normal igual as outras
A3	Que seria uma matéria chata, mas é muito legal.
A4	Espero que seja uma aula boa, uma das melhores aula.
A5	Que ficasse conversando sobre a vida dele, porque os outros professores só falam mais da vida deles.
A6	Eu esperava ter ótimos professores que nos ajudasse, e fazer novas amizades.
A7	Umas aula chata como todas as outras, mas está aula é bem interessante, pois o

	professor da cerca abertura para nós alunos se comunicarem e fora outras coisas.
A8	Eu esperava uma aula chata, mas quando o professor começou a falar eu fiquei me identificando e acabei achando legal.
A9	Que fosse um conteúdo difícil.
A10	Que o professor fosse legal, e realmente eu achei ele gente boa e espero que ele continue assim sem ser durão.
A11	Nada, porque pra mim desse jeito está bom porque o professor começa falando e isso ajuda.
A12	Que iria ser muito chata.
A13	Muitas coisas, principalmente a poesia que tem combinações inacreditável.
A14	Para falar a verdade não esperava nada, mas o conteúdo foi bom.
A15	Bom, na verdade eu não esperava algo, pra mim ia ser uma aula chata que da sono, mas não. Foi uma aula bem legal.
A16	Não esperava muita coisa só que tem interesse por filosofia certamente é diferente dos outros.
A17	Na verdade eu não sei direito.
A18	Esperava que a gente ia escrever muito, que a aula seria besta ou um tédio.
A19	Algo que fosse além dos meus pensamentos.
A20	Eu esperava que a aula fosse legal e foi porque teve música e conversamos muito sobre ela.
A21	Leituras de texto e os alunos dando sua interpretação ou se aprofundando na própria história da filosofia.
A22	Esperava que fosse chata, entediante, pois achava que a matéria seria cansativa, chata.
A23	Eu esperava que fosse com mais coisas pra escrever porque só temos uma aula por semana. Aí pensava que fosse com conteúdo, mas gostei.
A24	Algo mais voltado para a rotina como uma aula normal com atividades.
A25	Um texto falando sobre grandes filósofos, pois muitos filósofos gostam de usa-los como exemplos como foi no caso da primeira aula que tivemos de filosofia no qual falamos um pouco sobre Sócrates.
A26	Eu não esperava que ele colocasse uma música porque até então eu não sabia que através de uma música a gente fosse entender tanto sobre os pensamentos de algumas pessoas.
A27	Chata, sono, tédio. Mas não foi como eu esperava. Foi divertida até um certo ponto.
A28	Não sei. Como comecei a ter aula de filosofia agora não sabia como era. Simplesmente esperava uma aula normal com professor falando coisas que não dá vontade de assistir a aula.
A29	Não sei, alguma coisa relacionada a filosofia como falou sobre algum filósofo, sobre um pouco de história da filosofia ou coisas desse tipo.

A30	Não sei dizer.
A31	Eu esperava que fosse ótimo e foi ótimo sim, nunca tinha estudado filosofia, mas já tinha uma noção de como seria. Quero me aprofundar mais na disciplina de filosofia.
A32	Eu esperava que o professor desse continuidade ao conteúdo que ele tinha iniciado, que falava um pouco da maneira de pensar de alguns filósofos, mas mesmo assim foi uma ótima aula.
A33	Saber mais sobre o que é filosofia.
A34	Esperava que seria como as outras, mas foi bem diferente. Esperava uma aula sem graça, mas gostei bastante quando começou.
A35	Bom, o que eu espero sempre acontece, e com que o professor explique bem, mas além dele explicar ótimo ele tipo faz a gente pensar do jeito certo.
A36	Achava que seria completamente igual as outras matérias, um diálogo um pouco chato, mas ao longo da aula vi que é diferente, é uma aula que dá interesse de assisti-la e saber como interagir com os outros.
A37	Que fosse chata e eu não gostasse, mas superou as minhas expectativas.

Fonte: O pesquisador

Percebemos, por meio do quadro 4, que as expectativas dos alunos em relação às aulas de filosofia eram baixas, sem grandes motivações. Assim, destacamos as respostas de A2, A3, A7, A8, A12, A15, A18, A22, A244, A27, A28, A34, A36, A37. Nessas respostas encontramos em comum os termos “aula chata” ou “aula normal”, que traduzem a pouca motivação da turma. Dessa forma, fica clara a necessidade e importância de criar no aluno uma motivação, um desejo para os conteúdos filosóficos. Jamais poderemos pensar em uma proposta de ensino que vise despertar o senso crítico e autônomo se não existir nos alunos o apetite para a filosofia. Sendo assim, destacamos as seguintes respostas: “Uma aula normal igual às outras”; “Que seria uma matéria chata”; “Umas aula chata como todas as outras”, “Eu esperava uma aula chata”, “Que iria ser muito chata”, “pra mim ia ser uma aula chata que da sono”; “que a aula seria besta ou um tédio”; “Esperava que fosse chata, entediante, pois achava que a matéria seria cansativa, chata”; “Algo mais voltado para a rotina como uma aula normal com atividades”; “Chata, sono, tédio. Mas não foi como eu esperava”; “Simplesmente esperava uma aula normal com professor falando coisas que não dá vontade de assistir a aula”; “Esperava que seria como as outras, mas foi bem diferente. Esperava uma aula sem graça, mas gostei bastante quando começou”; “Achava que seria completamente igual as outras

matérias, um diálogo um pouco chato”; “Que fosse chata e eu não gostasse”.

Percebemos, também, que o modelo tradicional de educação – a “bancária”, como diria Paulo Freire – já não desperta interesse nos alunos. Vale ressaltar que, se defendemos a ideia de que o ensino de filosofia tem importância na formação escolar e no desenvolvimento do pensamento autônomo, é condição *sine que non* proporcionar um ambiente em que aluno participe do processo de ensino-aprendizagem como agente ativo, ou seja, que ele tenha interesse pelo conhecimento e atribua significado ao que está aprendendo. É nosso desafio superar o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, que ainda se faz presente na escola brasileira, e estabelecer um processo dinâmico e participativo em sala de aula. Assim, consideramos que a unidade didática é uma sugestão convidativa para a realização de um trabalho mais interativo entre professor e aluno.

Quadro 5 – Etapa 1: Sensibilização (Você gostou da música “cotidiano” do Chico Buarque? Justifique)

ALUNOS	RESPOSTAS
A1	Sim, ficar ligado ao nosso cotidiano, fazemos coisas diariamente e algumas delas são repetidas, todos os dias. Mas é bem interessante porque nos faz refletir um pouco sobre nosso próprio cotidiano.
A2	Sim, sempre gostei. Escuto bastante em casa.
A3	Mais ou menos, porque não gostei do ritmo porque não é meu tipo.
A4	Sim é uma música bem relaxante e que faz com que você reflita.
A5	Sim, porque ela fala sobre o cotidiano dele e da gente. Algumas pessoas tentam sentir a música e até se vêem na música.
A6	Sim, me identifiquei nesse música.
A7	Achei legal por ter várias formas de interpretar e por achar uma interpretação pra ela, além de ser uma boa música.
A8	Sim, porque é uma música que fica na cabeça.
A9	Sim, muito. Na hora que ouvi tava dando uma vontade de levantar e sambar de tão divertida que era.
A10	Sim. Ela é uma música bem interessante que fala sobre coisas diárias.
A11	Sim, pois ela retrata a realidade atual na qual estamos presos a uma rotina sem nem mesmo fazermos o que gostamos.
A12	Sim, porque ela fala exatamente o que muitos se identificam, e achei bem interessante trabalhar com ela.
A13	Gostei. Porque ela fala um pouco do que acontece no cotidiano de muitas pessoas por aí.
A14	Sim, pois tem uma letra muito bonita e facilmente interpretada e porque ela me

	levou a imaginar.
A15	Sim, além da letra que é muito boa, o ritmo e o próprio tipo de música me agrada.
A16	Sim, porque fala do cotidiano dele e a música é bem legal.
A17	Sim, é importante que nós venhamos a fazer um esforço mental e também pensar no que fazemos todos os dias.
A18	Não faz muito meu tipo, ou gosto musical. Mas gostei sim, tanto da letra como do ritmo. Porque umas coisas nela acontece na vida real também.
A19	Sim. Eu gostei da batida da música.
A20	Sim, gosto de músicas antigas assim como Raul, Renato e etc.
A21	Sim. Pois a música mostrou que de tanto fazermos as mesmas coisas todos os dias vira um cotidiano insuperável, tipo costume.
A22	Sim. Nunca tinha escutado, não faz meu tipo. Mas eu gostei.
A23	Sim, porque é uma canção bastante interessante e tem toda uma poesia.
A24	Não estava presente na sala.
A25	Sim. Eu achei interessante por falar do dia a dia.
A26	Sim, porque fala do cotidiano da gente em casa.
A27	Sim, porque ela relata fatos do cotidiano.
A28	Gostei pois falava muito sobre a rotina dele.
A29	Sim, pois trouxe alguns pensamentos para mim, aquela melodia.
A30	Sim, por que ele falou na música coisas do nosso cotidiano.
A31	Sim, a letra é bonita e a música faz nós refletirmos.
A32	Sim, gostei por que fala de algum motivo relacionado a um tipo de música que também canta.
A33	Sim. Achei uma música bastante divertida.
A34	Sim, por me fez pensar um pouco.
A35	Sim é uma boa música gostei do ritmo, bem legal ela.
A36	Sim, porque ele fala como ele se sente em relação ao cotidiano dele.
A37	Bom, sim porque a música mostra coisas que pode se compreendera letra.

Fonte: O pesquisador

Os resultados que obtivemos com a música de Chico Buarque foram satisfatórios. Como podemos observar no quadro acima, os alunos gostaram da música, e constatamos isso *in loco*, com envolvimento de todos na dinâmica da aula. Aqui apresentamos as respostas dos alunos A1, A11, A17, A21, A30 e A34, que revelam o quanto a música também nos auxiliou no trabalho de problematizar e refletir sobre o tema do cotidiano, do olhar comum. Vejamos as respostas dos alunos supracitados: “ficar ligado ao nosso cotidiano, fazemos coisas diariamente e

algumas delas são repetidas, todos os dias. Mas é bem interessante porque nos faz refletir um pouco sobre nosso próprio cotidiano”, “retrata a realidade atual na qual estamos presos a uma rotina sem nem mesmo fazermos o que gostamos”, “fala um pouco do que acontece no cotidiano de muitas pessoas por aí”, “fazer um esforço mental e também pensar no que fazemos todos os dias”, “a música mostrou que de tanto fazermos as mesma coisas todos os dias vira um cotidiano insuperável, tipo costume”, “por que ele falou na música coisas do nosso cotidiano”, “me fez pensar um pouco”.

5.3 SEGUNDA ETAPA: ROMPENDO COM SENSO COMUM (PROBLEMATIZAR)

Para a análise dessa etapa, realizamos um questionário sobre o texto usado em sala de aula “A filosofia e o cotidiano”, de Jaime Rubio Ângulo. Essa atividade está descrita no item 4.3.1 “Plano de intervenção”.

O questionário foi composto por três questões abertas, das quais selecionamos duas: 1 - O que você achou do texto “A filosofia e o cotidiano”?; e 2 - O que você conseguiu entender? Apresentamos aqui os quadros de respostas aos itens selecionados.

Quadro 6 – Etapa 2: Problematização (O que você achou do texto “A filosofia e o cotidiano”? Justifique)

ALUNOS	RESPOSTAS
A1	Bom, posso dizer que no começo eu não entendi o que realmente o texto queria passar como sentimento para o leitor. Mas depois que eu ouvi a opinião dos meus amigos e a explicação do professor eu entendi que o cotidiano nos impede de umas irmos além dos nossos pensamentos.
A2	Achei interessante porque me fez pensar de uma forma diferente, me fez pensar além do óbvio, além do que é falado.
A3	Muito bom, é um texto que nos explica o que é pensar diferente, refletir, distanciar-se do cotidiano para nos possibilitar pensar de forma deferente.
A4	O texto é muito bom. Eu achei muito interessante porque ajuda as pessoas a refletirem mais sobre as coisas.
A5	Ele é bem interessante, porém é de difícil entendimento, principalmente porque ele traz mais de uma definição sobre as coisas.
A6	Achei bem legal.
A7	Legal. Fez eu refletir mais sobre o nosso cotidiano.
A8	Achei interessante porque eu ainda não tinha lido um texto como esse.

A9	Interessante, porque enquanto eu estava lendo ele eu comecei a pensar mais sobre o meu cotidiano e eu gostei bastante do que ele conseguiu passar para mim.
A10	Interessante, porque quando ele fala do cotidiano é para pensar como é o nosso dia porque algumas coisas que ele fala tem relação com as coisas do dia a dia.
A11	Um bom texto e muito explicativo, pois explica alguns obstáculos da filosofia, e como funciona o pensamento filosófico.
A12	Legal. Porque mostrou um pensamento diferente do cotidiano, que particularmente não tinha ideia. Como também a importância do pensar.
A13	Bom, gostei bastante porque é um texto que nos leva a refletir e muitos provavelmente se identificou com o texto. Senti muito interesse.
A14	Eu gostei do texto e achei interessante.
A15	Achei o texto essencial para aprendermos o que realmente é a filosofia.
A16	Achei bom e interessante por que fala da filosofia e explica como é o cotidiano e fala muitas coisas sobre a filosofia.
A17	Eu gostei da forma de explicação, tipo ele envolvendo o cotidiano e isso é muito bom para refletirmos o nosso cotidiano, mas envolvendo tudo e mais um pouco sobre a filosofia.
A18	Eu achei legal porque exige pensar profundamente a função da filosofia.
A19	Bem legal, ele é bem explicativo.
A20	O texto é bem interessante e nos faz compreender melhor algumas coisas. Tinha algumas palavras que não conhecíamos, mas mesmo assim dava para entender o texto.
A21	Bom, porque ele nos ajudou a pensar mais, pois com a correria do dia a dia a gente não pensa ou não costuma pensar direito.
A22	Achei muito esclarecedor pois ele conseguiu passar muito bem pra gente o que é cotidiano e como conseguir pensar refletir filosoficamente.
A23	Achei bem interessante porque é um cotidiano bem casual e a filosofia com suas dúvidas.
A24	Achei meio fútil, para mim esse era um assunto que todo mundo já tinha noção, mas é um texto realista só que não acrescenta nada minha vida.
A25	Sim, porque é um texto objetivo bem detalhado e na minha opinião isso é importante.
A26	Não sei porque não entendo muito de filosofia.
A27	Achei bem legal, pois ele é bem realista e nos faz pensar muito.
A28	Explicativo faz com que a gente se pergunte o que é pensar filosoficamente e como o cotidiano nos impede de pensar filosoficamente.
A29	Achei muito interessante, ele é bem explicativo.
A30	Achei muito bom o texto e ótimo.

A31	Achei legal, pois a filosofia é o que nós passamos no nosso dia a dia igual ao cotidiano que se repete e nos faz pensar.
A32	Foi bem interessante, porque fala sobre a definição e pensar e algumas coisas sobre o cotidiano e também algumas ideias de como refletir.
A33	O que eu acho do texto é que a fala muito sobre o cotidiano das pessoas, sobre os passar o tempo e questionar.
A34	Achei legal, porque abordou novamente o tema “cotidiano” e a “filosofia”, então os temas abordados me fizeram refletir, ou seja, me chamou a atenção.
A35	Achei um bem texto que trata da vida.
A36	Que nos ajudou a pensar sobre nosso cotidiano e o motivo pelo qual nós não pesamos tanto.
A37	Achei bem significativo para entender melhor o cotidiano com base na filosofia, foi um texto interessante.
A38	Eu entendi que a filosofia faz você ter um pensamento além das palavras que são usadas no dia a dia. E que ninguém se interessa a pesar diferente, porque seu cotidiano é muito puxado.
A39	Bom, explica detalhadamente o que ele quer dizer e trás uma noção que a filosofia e trata como teremos que agirmos se questionarmos.

Fonte: O pesquisador

Essa segunda etapa nos trouxe o desafio de problematizar o tema a ser trabalho em aula, que, no nosso caso, tratava a questão do pensamento, isto é, do ponto de vista filosófico, o que significa pensar? Foi uma tarefa que exigiu mais atenção e cuidado na mediação da aula. Alguns alunos tiveram dificuldades na leitura e interpretação do texto, como podemos observar na resposta de A5 “é bem interessante, porém é de difícil entendimento, principalmente porque ele traz mais de uma definição sobre as coisas”.

Apesar disso, nossa avaliação ao final da atividade é de que os resultados obtidos foram satisfatórios. Parte significativa dos alunos revelou boa compreensão do texto e conseguiu chegar ao objetivo planejado, isto é, problematizar o tema do pensamento do ponto de vista filosófico.

Aqui, destacamos as seguintes respostas dos alunos: A2 “Achei interessante porque me fez pensar de uma forma diferente, me fez pensar além do óbvio, além do que é falado”; A3 “é um texto que nos explica o que é pensar diferente, refletir, distanciar-se do cotidiano para nos possibilitar pensar de forma diferente” e A28 “faz com que a gente se pergunte o que é pensar filosoficamente e como o cotidiano nos impede de pensar filosoficamente”.

Quadro 7 – Etapa 2: Problematização (O que você conseguiu entender com a aula? Justifique)

ALUNOS	RESPOSTAS
A1	Entendi que estamos pensando de uma forma só todo dia, usando a fala do professor “o modo que pensamos... nossos deveres, trabalhos, obrigações do dia a dia isso cria uma barreira para pensarmos filosoficamente.” Não saímos do nosso pensamento diário para pensarmos diferente.
A2	Eu entendi que o texto quer que pensamos além do óbvio.
A3	Estamos bastante ligados nas mesmas coisas, ao cotidiano, e o texto me faz entender que precisamos refletir, devemos nos distanciar do cotidiano no pensamento, para que possamos ir mais além do pensamento diário.
A4	Entendi que o texto serve para as pessoas refletirem mais.
A5	Eu entendi que hoje em dia precisamos parar para refletir sobre o nosso cotidiano e sobre as coisas que acontecem em nossas vidas.
A6	Que ele fala do cotidiano dele.
A7	Que a gente tem que procurar a sair da rotina que vivemos.
A8	Que a filosofia foge do mundo cotidiano.
A9	Que temos que sair mais da nossa rotina, procurar algo diferente, refletir mais sobre as coisas que a pessoa está fazendo. Refletir e pensar sobre isso melhorar o nosso conhecimento a vida e de si mesmo.
A10	Que é importante parar pra pensar.
A11	Que a vida cotidiana, familiar e rotineira atrapalha o pensar filosófico por estar sempre na mesma casa, com os mesmos pensamentos.
A12	Que o pensar é algo importante e que às vezes as pessoas ficam sem tempo ou algo do tipo.
A13	Eu aprendi que para pensar filosoficamente não necessariamente vamos obrigados a mudar nossa rotina e mudar o pensamento desligar-se do pensamento rotineiro.
A14	Entendi que os problemas do dia a dia atrapalham a nossa reflexão filosófica.
A15	Consegui entender que não precisamos mudar nosso cotidiano e sim apenas buscar tempo para pensarmos diferente.
A16	Que na filosofia exige um pensar profundo e que a função é pensar do ponto de vista filosófico.
A17	Ele fala sobre cotidiano e da filosofia em um assunto só, isso é bom porque paramos para pensar sobre isto, muita gente deveria fazer isso.
A18	Que a filosofia é algo muito importante.
A19	O significado de pensar e porque precisamos refletir.
A20	Que pensar filosoficamente é refletir sobre alguns assuntos, aprofundando-se em detalhes.

A21	Eu entendi que é importante a pessoa pensar mais e refletir.
A22	Que o cotidiano a rotina os problemas emocionais e familiares interfere muito no pensar filosoficamente e que temos que quebrar essa rotina para podermos começar a refletir e pensar e questionar sobre as coisas da nossa vida e do mundo.
A23	Poder pensar, refletir e sempre ter algo diferente.
A24	É um texto simples.
A25	Eu acho que o texto quis mostrar que as pessoas quase não pensam, não saem do cotidiano, não questionam o porquê de certas coisas. As pessoas acham que pensam, mas na verdade não pensam quase nada.
A26	Quase nada porque como falei na questão1 não entendo muito de filosofia.
A27	Eu entendi mais sobre a filosofia e sobre nisso cotidiano.
A28	Que o cotidiano mais que impede o pensar filosófico.
A29	Sim, porque é ele muito bem explicado.
A30	Que a visão familiar do mundo constitui um obstáculo para a reflexão filosófica.
A31	Que é bom pensar e que a filosofia tem muito a ver com o nosso dia a dia.
A32	Bom eu não lembro muito bem do texto e só me lembro é pouca coisa mais pelo pouco que me lembro o que eu consegui entender mesmo é que fala algumas ideias sobre refletir a filosofia.
A33	Que fala das pessoas no cotidiano do dia a dia.
A34	Que a filosofia não é apenas falar coisas bonitas e sim refletir mais sobre as coisas e pensar mais e que o cotidiano não precisa fazer sempre a mesma coisa, mas podemos refletir mais e pensar mais filosoficamente.
A35	Que a nossa vida pode ter algum sentido com a filosofia.
A36	Que por nós (no geral) termos a mesma rotina todos os dias, fica difícil pensar sobre coisas que temos curiosidade e até por falta de tempo deixamos de pensar no que não considerarmos “importante” para nossa rotina.
A37	O nosso cotidiano continua nos impede de termos pensamentos filosóficos e isso temos que modificar pensamentos da nossa mente.
A38	Que as pessoas tenha um pensar profundo.
A39	Que pensar é analisar algo passado e que a vida cotidiana fazemos as mesmas coisas todos os dias: comer a mesma coisa, usar o mesmo perfume, ver sempre as mesmas pessoas, nos deixa familiarizados com elas, ou seja, para sermos filósofos temos que entrar em crise.

Fonte: O pesquisador

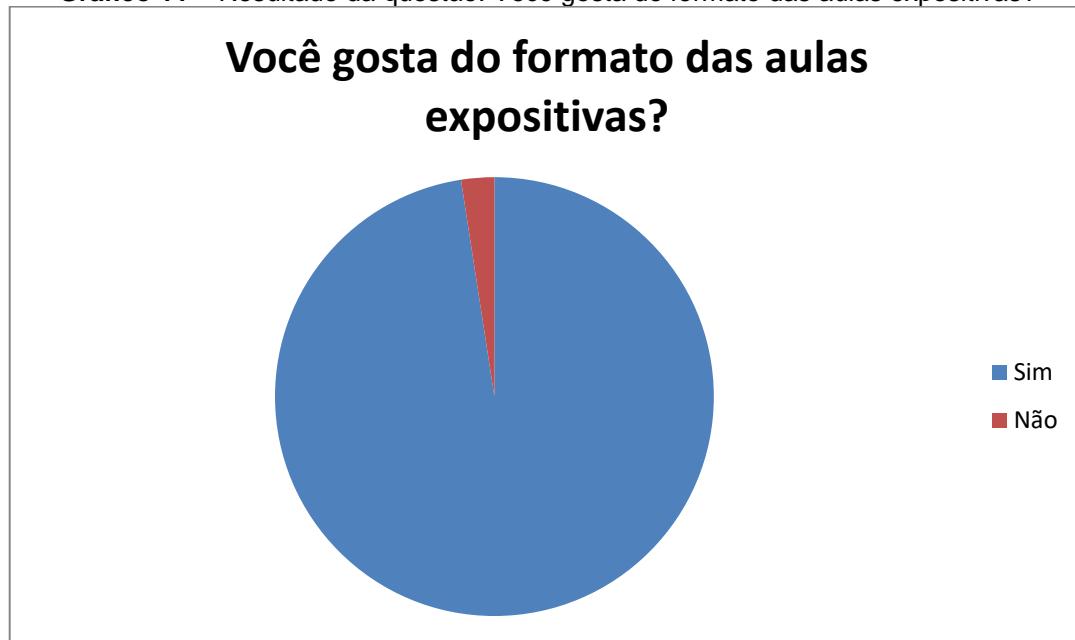
Nesse quadro, verificamos ainda melhor um grau de avanço na compreensão dos alunos acerca da questão do pensamento filosófico. Isso nos indica que houve um salto qualitativo na atividade do pensamento, ou seja, eles conseguiram fazer

uma boa distinção entre o pensar comum e o pensar filosófico.

Para citarmos alguns exemplos que embasam nossa avaliação, destacamos as falas de A3 “Estamos bastante ligados nas mesmas coisas, ao cotidiano, e o texto me faz entender que precisamos refletir, devemos nos distanciar do cotidiano no pensamento, para que possamos ir mais além do pensamento diário”; A25 “Eu acho que o texto quis mostrar que as pessoas quase não pensam, não saem do cotidiano, não questionam o porquê de certas coisas. As pessoas acham que pensam, mas na verdade não pensam quase nada.” e A30 “Que a visão familiar do mundo constitui um obstáculo para a reflexão filosófica”. Percebemos que os alunos compreenderam que o pensamento filosófico exige a reflexão, o questionamento, o “distanciar do cotidiano no pensamento”, como afirmou o aluno A3. Destacam-se, também, as respostas dos alunos A8, A11, A12, A20, A21 e A22.

5.4 TERCEIRA ETAPA: A AULA EXPOSITIVA

O questionário dessa etapa foi aplicado com a finalidade de compreendermos a importância, aceitação e o lugar da aula expositiva para uma proposta didática do ensino de filosofia. O questionário foi composto por quatro itens, do qual selecionamos o primeiro item, que consideramos o mais relevante. A questão possuía duas partes, uma objetiva (o aluno deveria marcar “sim” ou “não”) e outra aberta (espaço reservado para comentários). A seguir, apresentaremos um gráfico acompanhado do quadro de respostas ao item 01: “Você gosta do formato das aulas expositivas?”.

Gráfico 11 – Resultado da questão: Você gosta do formato das aulas expositivas?

Fonte: O pesquisador

O gráfico acima revela que 40 alunos gostam do modelo de aula expositiva e 01 não gosta.

Quadro 8 – Etapa 3: Aula expositiva (Você gosta do formato das aulas expositivas?)

ALUNOS	RESPOSTAS
A1	Eu gosto por que ele explica bem os pontos que ele escreve.
A2	Sim porque é uma aula boa que todos entendem.
A3	Porque assim dá para entender e compreender mais, porque uma aula com o professor apenas falando é um pouco difícil de entender porque a pessoa acaba esquecendo.
A4	Sim, pois nos ajuda entender melhor o assunto.
A5	Não comentou.
A6	Esse tipo de aula eu gosto pois podemos tirar nossas dúvidas e ao longo da aula ficamos com mais ideias em mente.
A7	Eu gosto pois assim a aula fica melhor de compreender e fica até aí divertida.
A8	Porque o conteúdo passado a torna mais fácil a ser entendido.
A9	Sim, porque fica bem mais explicado e mais claro de entender.
A10	É mais interessante e nos faz entender melhor o assunto que é passado.
A11	Pois a aula costuma ser muito mais explicada do que aquela que o professor fica sentado com o livro ditando as atividades como alguns professores fazem.
A12	Eu acho importante para desenvolvimento dos alunos.
A13	Para mim as aulas expositivas são boas porque eu acho mais fácil de entender do que as aulas banais.

A14	Até agora o professor explicou a origem da filosofia. Espero que ele fale mais sobre esse assunto.
A15	Porque isso ajuda a aprender mais sobre as coisas da vida e refletir sobre os acontecimentos.
A16	Sim porque fica mais fácil para o aprendizado e podemos anotar no caderno para depois conferir, relembrar.
A17	Prefiro que o professor só fale, pois assim me concentro mais.
A18	Sim, porque a gente fica sabendo mais da filosofia assuntos mais importantes relacionados a ela.
A19	Porque ajuda muitos alunos que tem dificuldade em aprender.
A20	Porque facilita o entendimento.
A21	Tipo eu gosto muito das aulas do professor.
A22	Não lembro direito da aula.
A23	Porque além de ele explicar ele ainda anota na lousa que faz com que a gente não esqueça logo do que ele passou.
A24	Pois na minha opinião esse é o momento em que podemos tirar nossas dúvidas debater, discutir sobre assunto na maioria das vezes é mais fácil aprender e ficar o conteúdo na aula expositiva.
A25	Sim, porque ali ele está fazendo conosco uma linguagem verbal em que ele ta escrevendo e falando ao mesmo tempo.
A26	Nessas aulas o professor dá exemplos de coisas fáceis de entender também deixa os alunos participarem o que torna legal, pois ele fazem perguntas bem curiosas.
A27	Eu particularmente acho melhor assim porque gosto de escrever e também consigo compreender melhor do que se trata. Como também facilita um pouco meu entendimento com os exemplos.
A28	Por que eu acho mais interessante.
A29	A pessoa anota para não esquecer.
A30	Porque é mais fácil de entender.
A31	O professor cita falas científicas que estão acontecendo.
A32	Porque a gente entende mais e tudo fica claro.
A33	Porque eu aprendi muito com a explicação e interessante.
A34	Porque da pra entender melhor sobre o assunto.
A35	Sim, gostei como já falei que gosto muito das aulas.
A36	Porque nos ajuda a entender melhor o assunto do que a gente lendo que fica bem mais difícil e mesmo lendo mesmo lendo repetidas vezes fica difícil entender.
A37	Porque quando o professor ta apresentando as ideias no quadro nos faz parar e refletir um pouco.

A38	É porque a gente debate e tal, entendemos melhor o conteúdo trabalhado.
A39	Dependendo da interação na aula.
A40	Porque ele explica, ele faz eu ficar pensando sobre.
A41	Porque fica melhor de entender o assunto.

Fonte: O pesquisador

Como podemos observar, a maioria dos alunos gostaram da aula expositiva. Isso revela que a aula expositiva constitui espaço importante no processo de ensino-aprendizagem. Alguns alunos sentem mais facilidade com esse formato de aula, como vemos nas respostas de A4, A8, A9, A16, A17, A19, A20, A27, A28, A30, A32 e A34. Entretanto, vale ressaltar que esta aula analisada foi realizada sob a estrutura da unidade didática, que é dividida em várias etapas, e uma delas é a aula expositiva que nos serve como atividade complementar.

Nesse sentido, compreendemos melhor as justificativas dos alunos citados quando afirmam que “nos ajuda entender melhor o assunto”, “o conteúdo passado a torna mais fácil a ser entendido”, “facilita o entendimento”. Então, acreditamos que a aceitação por parte dos alunos acerca da aula expositiva se deve por sua função complementar a outras atividades já realizadas, como observamos na resposta de A36, ao afirmar que: “Porque nos ajuda a entender melhor o assunto do que a gente lendo que fica bem mais difícil”. Ou ainda na resposta de A3, que alerta sobre os riscos das aulas se resumirem a exposição teórica do conteúdo, assim vemos: “com o professor apenas falando é um pouco difícil de entender porque a pessoa acaba esquecendo”.

5.5 QUARTA ETAPA: LEITURA DO TEXTO FILOSÓFICO

Aqui, apresentaremos nossa análise e resultados dos nossos trabalhos envolvendo o uso do texto filosófico em sala de aula. Aplicamos um questionário com três questões. Consideremos, para efeito de análise, apenas a primeira questão do questionário: “Você gostou do texto do Platão? Justifique.” A seguir, o quadro de respostas ao item destacado.

Quadro 9 – Etapa 4: Leitura do texto filosófico (Você gostou do texto do Platão? Justifique)

ALUNOS	RESPOSTAS
A1	Sim, pois explicava bem sobre o amor e a sabedoria e era muito interessante.
A2	Sim, me explicou coisas sobre o amor que eu não sabia e me deu uma definição

	um pouco mais concreta sobre o amor.
A3	Sim, porque ele fala sobre o amor e esse assunto é muito bom para dialogar.
A4	Sim, porque ele fala desde o nascimento de Afrodite, a história de vida dela, até a chegada do momento em que ela conheceu seu pai e isso me comoveu de uma certa forma.
A5	Sim, pois me ajudou a pensar mais a me esforçar para tentar interpretar o texto, e absoli muito conhecimento sobre o amor e sobre a sabedoria.
A6	Sim, ele me fez pensar de uma forma inexplicável, sobre o assunto retratado no texto, de uma forma que eu jamais pensaria.
A7	Não, porque eu achei besta.
A8	Não, porque ele é bem difícil de entender, e como se ele fosse uma parábola. Ex: Ele fala um assunto com outras palavras e esse é o problema.
A9	Sim. Não gosto muito de texto, mas esse me interessou.
A10	Sim, porque ele me fez pensar diferente. Me fez ir além você entende? Sabe quando você sente um grande interesse de entender e aprender certo conteúdo, então é isso.
A11	Sim. Através desse texto eu descobri coisas novas, como o que é amor e qual a sua origem, por exemplo.
A12	Sim. É um texto bastante interessante que trás dúvidas e atrai mais interesse em ler, ou seja, cada vez da vontade de ler.
A13	Sim gostei. Pois foi bem interessante a questão dele destacar o que é o amor. Sócrates deu uma bela ideia do amor e Platão conseguiu passar para mim uma imaginação do acontecimento. Tipo não deixou tão claro, mas detalhou bem o tema.
A14	Sim, em ver como Sócrates consegue elaborar uma resposta geral e mesmo assim ele dizer que não está correto vendo que não havia nenhuma coisa que fizesse dúvida nos outros.
A15	Sim, pois explica um pouco o que é o amor. É que o amor além de ser sentido ele pode ser explicado pelo menos um pouco.
A16	Gostei sim, me ajudou a entender o conceito de amor. Sem falar que o professor explicou muito bem o texto.
A17	Sim, porque define o que é o amor. Eu não sabia definir o amor e depois tive uma ideia melhor.
A18	Sim, porque é bastante interessante e por que me e refletir muito sobre várias coisas.
A19	Sim é bastante interessante a forma como ele define o que é amor, fez-me entender melhor.
A20	Sim, porque_não foi uma leitura normal. A cada frase interpretamos o seu significado. Tudo isso para entender o todo.

A21	Sim, pois aprendi o que é sabedoria e entendi mais o que é o amor.
A22	Sim porque ele no texto falou muitas coisas que surpreendeu os outros.
A23	Sim é um bom texto, comprehende-se facilmente. Ele também é interessante, gostei, fala sobre o amor.
A24	Sim, porque ele é interessante e teve algumas coisas que eu gostei pelo o que eu entendi.
A25	Sim, porque ele é um texto muito claro que fala das coisas do nosso dia.
A26	Sim porque falava da questão do amor, o que é amor se era um sentimento ou um desejo. Gostei bastante.
A27	Sim.
A28	Não. Acho meio cansativo.
A29	Sim. Pois ele é bem informativo.
A30	Sim. Eu achei bem interessante.
31	Sim. Pois ele ajuda a gente a pensar mais e saber pelo menos uma base do que é amor.
A32	Sim, porque mostra como o amor nasceu.
A33	Sim. Gostei do texto.
A34	Sim porque ele explica o sentido do verdadeiro amor.
A35	Sim, por que é bem claro na questão do que é amor.
A36	Não sei por que faltei.
A37	Sim, porque fala sobre o amor e deixa entender mais o que significa o amor.
A38	Sim, porque fala muito o que é o amor.

O texto usado em sala, conforme descrevemos no item 4.3.1 “Plano de intervenção”, foi O Banquete, do filósofo Platão, e tratava do conceito do amor. Essa temática fez com que os alunos se interessassem pelo conteúdo do texto, como verificamos nas respostas de A3: “porque ele fala sobre o amor e esse assunto é muito bom para dialogar” e A26: “porque falava da questão do amor, o que é amor se era um sentimento ou um desejo”.

Entretanto, em decorrência das especificidades do texto filosófico, do pouco contato dos alunos com esse tipo de escrita e das limitações das suas habilidades de leitura e interpretação, o trabalho foi realizado metódicamente, analisando cada ponto do texto. Como descreveu o aluno A20: “não foi uma leitura normal. A cada frase interpretamos o seu significado. Tudo isso para entender o todo”. Isso exigiu mais atenção e concentração dos alunos, motivo pelo qual alguns alunos consideraram a aula “cansativa” e “besta”, como afirmam A7: “eu achei besta” e A28: “meio cansativo”.

Porém, para que alcancemos uma postura mais satisfatória do ponto vista filosófico em nossas aulas, é de suma importância que o aluno tenha contato com o texto e conceitos filosóficos, mesmo que a princípio isso gere estranheza e dificuldade. Somente assim, por meio da experiência direta com o pensamento filosófico, podemos contribuir com desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos.

Por fim, consideramos os resultados positivos. A maioria da turma gostou do texto (apesar das dificuldades), e conseguimos de alguma forma contribuir na sua formação filosófica, com a apresentação o conceito de amor a partir da visão platônica. Conforme verificamos em A1: “me explicou coisas sobre o amor que eu não sabia e me deu uma definição um pouco mais concreta sobre o amor”, A16: “me ajudou a entender o conceito de amor” e A17: “porque define o que é o amor. Eu não sabia definir o amor e depois tive uma ideia melhor”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa visávamos desenvolver ações práticas a fim de contribuir positivamente com o processo de ensino de filosofia da rede básica. Nosso suporte conceitual foi à maioridade como representação de um estado de autonomia intelectual e crítica. E para o desenvolvimento dos trabalhos práticos recorremos às idéias da professora Lidia Maria Rodrigo, expressas em seu livro *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Na referida obra a professora Lidia nos apresenta um conjunto de propostas de aulas sob formato denominado de “unidade didáticas ou unidades de programação”. Sendo assim, o tema da nossa pesquisa passou a ser o ensino de filosofia como espaço para a formação da autonomia dos educandos.

Após a definição do tema da nossa pesquisa procuramos colocar em prática os objetivos do nosso trabalho acadêmico. Nosso propósito geral era desenvolver uma reflexão teórica acerca do conceito de maioridade em Kant a partir da estrutura curricular do ensino de filosofia, sugerindo, enquanto proposta de ação pedagógica, práticas de ensino voltadas para a autonomia por meio do trabalho com unidades didáticas. Esse objetivo foi alcançando na medida em que fizemos uma reflexão acerca das idéias kantianas e propostas didáticas do ensino de filosofia como se constata nos capítulos um e dois respectivamente. Além disso, colocamos em prática um plano de aula sob o formato da unidade didática e trabalhamos com alunos do ensino médio durante um período do ano letivo de 2019.

O que pretendíamos responder com esta pesquisa é se seria possível a partir do ensino de filosofia, tendo como aporte conceitual a maioridade no sentido kantiano, promover a autonomia dos estudantes diante do cenário da escola brasileira. Assim, nossa hipótese inicial consistia em pensar que o ensino de filosofia poderia possibilitar a concretização de práticas e estratégias pedagógicas, objetivando o desenvolvimento da autonomia – maioridade – a partir da ferramenta pedagógica “Unidade Didática”. Trata-se de planos de aulas concebidos a partir de uma reflexão acerca de uma proposta didática especificamente filosófica que possa contribuir para uma formação autônoma por meio da experiência com o filosofar.

A partir dos resultados da pesquisa constamos que nossa hipótese foi respondida com êxito. Isso se justifica, pois percebemos a unidade didática facilitou o trabalho pedagógico e didático das nossas aulas. Revelando ser uma boa

proposta para o ensino de filosofia. Conseguimos administrar melhor o tempo limitado que temos em sala de aula, geralmente 01 aula por semana com duração de 50 minutos. As atividades introdutórias de sensibilização foram de fundamental importância para a participação e envolvimento dos alunos ao longo de todas as aulas. O trabalho com textos filosóficos com temáticas como o amor contribuíram para a manutenção do interesse dos educandos.

As etapas de aspecto filosófico denominada de “Problematizar, conceituar e argumentar” teve resultados significativos como se constata no capítulo 05 desta pesquisa. Entretanto, ressaltamos que ao desenvolver a etapa da argumentação, por meio de uma pequena produção textual de 15 linhas com o tema “nem os deuses nem os ignorantes desejam a sabedoria” encontramos grandes limitações do ponto de vista da escrita e da construção textual. Mas, verificamos que as atividades da unidade didática podem de forma gradativa contribuir na superação das limitações dos nossos educandos, seja do ponto de vista da leitura, escrita, da organização das idéias e do pensamento, e assim promover uma formação autônoma.

Escolhemos trabalhar a partir das aulas de Filosofia com os estudantes do ensino médio, especificamente alunos do primeiro ano, da escola Dom Antônio Campelo de Aragão – CAIC, de Juazeiro do Norte - CE. A escolha da escola foi feita devido ao vínculo profissional que temos com a instituição, desde 2012 desempenhamos o papel de professor de Filosofia. Optamos por desenvolver a pesquisa através de um grupo focal, nesse sentido trabalhamos com alunos do primeiro ano do ensino médio, por se tratar de turmas que não tiveram contato curricular com a disciplina de filosofia ao longo do ensino fundamental. Por se tratar de um estudo de caso bastante específico com o propósito de gerar resultados a ser aplicados e verificados em outros contextos, classificamos nosso estudo como sendo indutivo. O procedimento metodológico para análise e interpretação dos resultados teve aspecto qualitativo. Essa metodologia nos possibilitou maior liberdade na interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo.

Durante o procedimento de coleta de dados, por meio da aplicação de questionários, tivemos que solicitar o espaço de outras aulas devido o pouco tempo de aula da disciplina filosofia. Percebemos também que a amostragem selecionada foi demasiada, ou seja, uma turma com 41 alunos. Isso demandou mais trabalho e cuidado na coleta e análise dos dados. Outro problema a ser destacado foi o

desgaste gerado na aplicação dos questionários. Como nossa pesquisa tinha como foco a análise qualitativa, nossas questões em sua maioria eram abertas e isso gerou certo desconforto nos alunos que ao final aparentavam estar cansados das abordagens que fazíamos ao final de cada aula.

Outra dificuldade que merece ser apontada em nossa pesquisa diz respeito ao grau de desenvolvimento da autonomia dos alunos, ou seja, em que medida nossas aulas contribuíram efetivamente para essa finalidade. Sentimos que o nosso trabalho precisaria ser desenvolvido em um tempo mais amplo para conseguir constatar melhor essa questão apresentada em nossa pesquisa.

Assim sendo, recomendamos aos futuros pesquisadores que almejem trabalhar com proposta apresentada nessa pesquisa que realizem durante todo o ano letivo a fim de constatar os avanços cognitivos ao final de cada unidade didática.

Recomendamos também selecionar um número mais reduzido de alunos para a aplicação dos questionários e análise dos resultados. Em uma turma de 40 ou 45 indivíduos o ideal seria uma amostragem de 10 alunos.

Por fim, indicamos aos futuros pesquisadores que forem trabalhar com pesquisa qualitativa que procurem elaborar seus questionários com poucas questões. Por se tratar de perguntas abertas o número exagerado de itens pode cansar os indivíduos pesquisados e comprometer os dados da pesquisa. Devido a isso é preciso ter cuidado e saber elaborar bem suas perguntas a fim de coletar bons resultados e contribuir com os objetivos da pesquisa a ser realizada.

REFERENCIAS

- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar a filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta mídia e Educação, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB. Nº. 9.394, de 20 de dezembro**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação – DCE. Lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: abr. 2019.
- BRASIL, **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Brasília: Departamento de Educação Básica, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CAYGILL, Howard. **Dicionário KANT**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- DESCARTES, René. Discurso do método. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo e DANELLON, Márcio. **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. **Os pensadores.** Tradução de Valerio e Udo Baldur Moosburger. 3. Ed. São Paulo, SP: Nova Cultura, 1999.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. **Coleção Philosophia.** Tradução de Guido Antônio Almeida. 1. Ed. São Paulo: Discurso Editorial/Barcarolla, 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é “esclarecimento”. **Textos seletos.** Petrópolis: Vozes, 1974.

LARA, Adão Tiago. **A Filosofia Ocidental do Renascimento aos Nossos Dias.** 6^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LORIERI, Marcos Antonio. **O ensino de filosofia na educação básica:** dificuldades e perspectivas. 2010. Disponível em: <https://filosofiapibidufabc.files.wordpress.com/2010/09/lorieri-filosofia-na-educac3a7c3a3o-bc3a1sica-2010.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia:** aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Rosa Helena. **Filosofia: ensino e educação.** 2011. Disponível em: <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/18565710-Filosofia.pdf>. Acesso: abr. 2019.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação:** uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001.

OLIVEIRA, Maria. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PASCAL, George. **Compreender Kant.** Introdução e Tradução: Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PEGORARO, Olinto. A. Ética dos maiores mestres através da história. In: PEGORARO, Olinto. **Ética dos maiores mestres através da história.** Petrópolis: Vozes, 2008.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação:** reflexões filosóficas. Caxias do Sul: Educys, 2007.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732007000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso: abr. 2019.

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

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAVIANI, Dermerval. **Interlocuções pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23º Ed. Cortez editora, 2007.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. Editora Atlas S.A, 2008.

APÊNDICE A – FOTOS DA ESCOLA

Figura 1 – Acervo da Biblioteca



Fonte: O pesquisador

Figura 2 – Auditório



Fonte: O pesquisador

Figura 3 – Laboratório de ciências



Fonte: O pesquisador

Figura 4 – Área externa/Pátio



Fonte: O pesquisador

Figura 5 – Área externa/Pátio



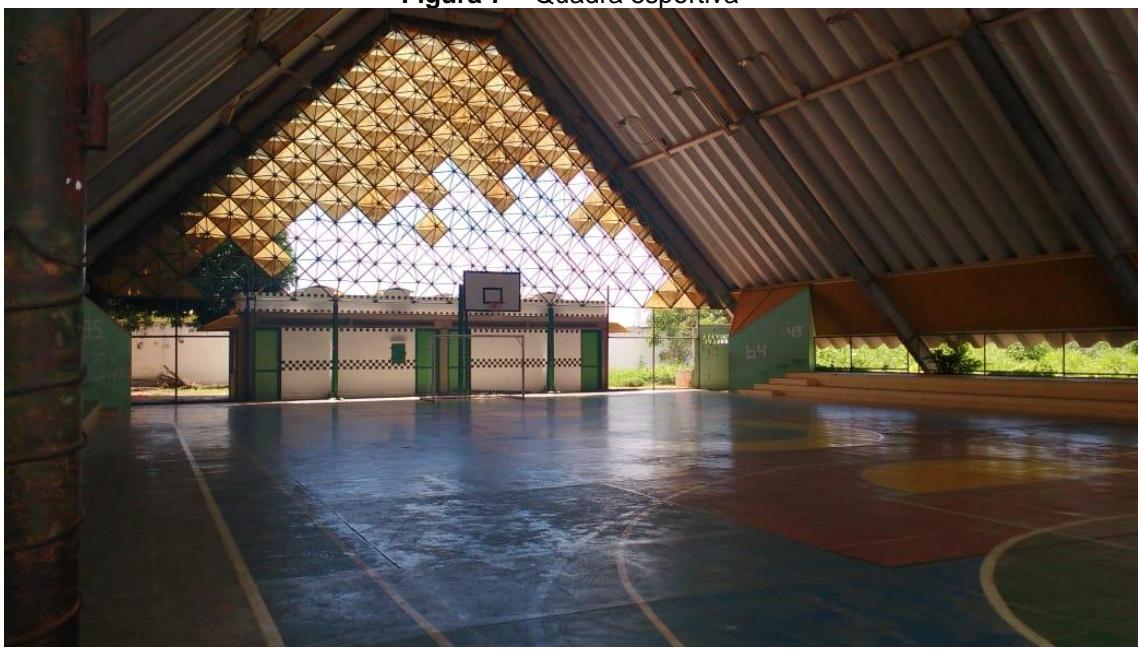
Fonte: O pesquisador

Figura 6 – Área externa/Pátio



Fonte: O pesquisador

Figura 7 – Quadra esportiva



Fonte: O pesquisador

Figura 8 – Cozinha e Refeitório



Fonte: O pesquisador

Figura 9 – Cozinha e Refeitório



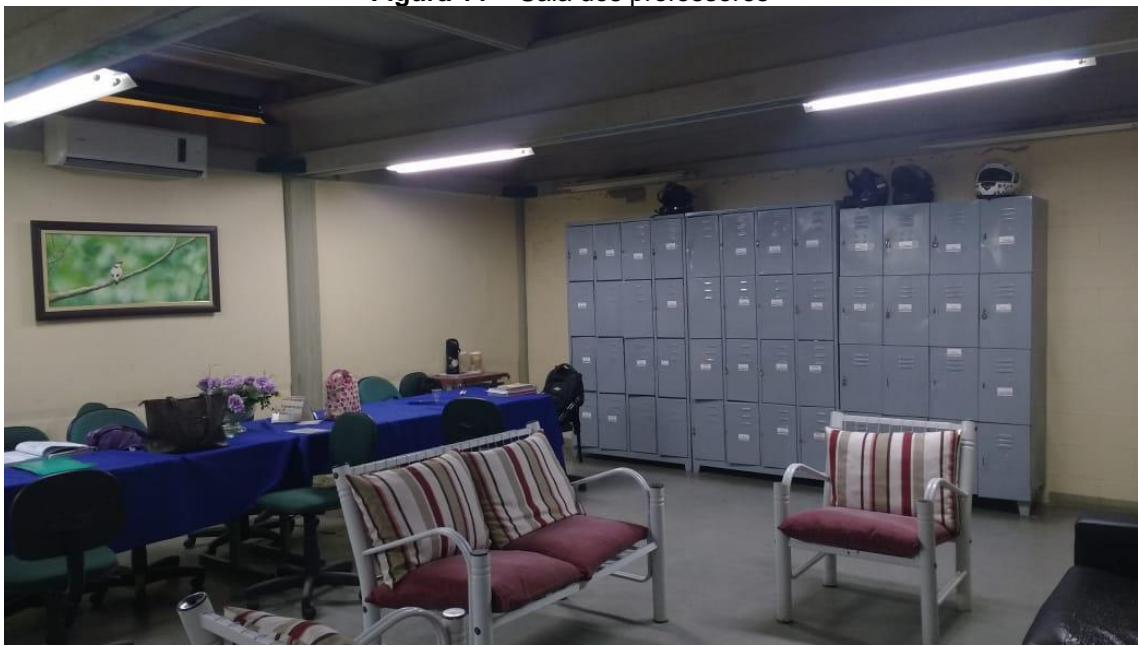
Fonte: O pesquisador

Figura 10 – Sala de planejamento



Fonte: O pesquisador

Figura 11 – Sala dos professores



Fonte: O pesquisador

Figura 12 – Sala dos coordenadores de área PCAs



Fonte: O pesquisador

Figura 13 – PÚBLICO ALVO



Fonte: O pesquisador

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO 1

Prezados alunos e alunas, espero contar com seu apoio ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

Sexo: ()Feminino ()Masculino

Idade: ()13 a 14 ()15 a 16 ()16 a 17

1º Você já teve aula de Filosofia antes?

()Sim, no ensino fundamental ()Sim, no ensino médio ()Não, é primeira vez.

2º Já ouviu falar em filosofia?

()Sim, já estudei()Sim, mas não tenho conhecimento ()Nunca ouvi falar.

3) Gosta de ler?

()Não gosto de ler ()Sim, gosto de ler ()Leio quando há necessidade

4) Já leu algum livro de Filosofia? Qual? _____

()Sim ()Não

5) Gosta de escrever?

()Sim ()Não

6) Costuma reservar algum tempo em casa para estudar?

()Sim ()Não

7) O que gosta mais de fazer?

()Estudar ()Leitura ()Assistir TV ()Esporte ()Redes sociais ()Outro:_____

8) Tem acesso a internet em casa?

()Sim ()Não

9) Possui aparelho celular?

()Sim ()Não

QUESTIONÁRIO 2

Prezados alunos e alunas, espero contar com seu apoio ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

1º Você gostou da aula? Justifique os motivos.

2º O que você esperava antes da aula começar? Justifique.

3º Você gostou da música “cotidiana” do Chico Buarque? Justifique.

4º Você já conhecia a música “cotidiano” do Chico Buarque?

()Sim ()Não

5º O que você conseguiu aprender com aula? Justifique.

QUESTIONÁRIO 3

Prezados alunos e alunas, espero contar com seu apoio ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

1º O que você achou do texto “A filosofia e o cotidiano” de Jaime Rubio Ângulo? Justifique sua resposta.

2º O que você conseguiu entender do texto?

3º O que a aula te fez pensar de diferente? Justifique.

QUESTIONÁRIO 4

Prezados alunos e alunas, espero contar com seu apoio ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

1º Você gosta do formato de aulas expositivas?

()Sim ()Não

Comente:

2º O que você aprendeu com aula?

Comente:

3º Os assuntos da Filosofia estão sendo importantes?

()Sim ()Não

4º Você está gostando da Filosofia?

()Sim ()Não

Comente:

OBS(Use esse espaço para fazer sugestões, críticas ou adicionar alguma informação relevante/importante que queira destacar):

QUESTIONÁRIO 5

Prezados alunos e alunas, espero contar com seu apoio ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

1º Você gostou do texto do Platão? Justifique sua resposta.

2º Teve alguma dificuldade de entender o texto? Justifique sua resposta.

3º O que você aprendeu com o texto que não sabia antes? Justifique sua resposta.
