

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO LOCAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (PROF-FILO)
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

DÉBORA CRISTINE FERNANDES OLIVEIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA
FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES**

São Luís
2021

DÉBORA CRISTINE FERNANDES OLIVEIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA
FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO)-Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Marly Cutrim de Menezes

São Luís
2021

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

SANTOS, Débora Cristine Fernandes Oliveira dos.

O ensino de Filosofia como práxis educativa na formação da autonomia dos discentes / Débora Cristine Fernandes Oliveira dos SANTOS. - 2021.

198 f.

Orientador(a): Marly Cutrim de Menezes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA, 2021.

1. Autonomia. 2. Diálogo. 3. Ensino de filosofia. 4. Práxis educativa. I. Menezes, Marly Cutrim de. II. Título.

DÉBORA CRISTINE FERNANDES OLIVEIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA
FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora ao
Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-
FILO)-Mestrado Profissional em Filosofia pela
Universidade Federal do Maranhão.

Aprovada em: ____/____/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marly Cutrim de Menezes (Orientadora)

Doutora em Ciências Sociais

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP

Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Junior

Doutor em Filosofia

Universidade de São Paulo -USP

Edinólia Portela Gondi

Doutora em Educação

Universidade Federal da Bahia- UFBA

A Deus.

Aos meus pais, Maria de Fátima e Manoel (*in memoriam*)

Ao meu marido, Raderi Luis,

Aos meus irmãos, Paulo Henrique e Polliana Cristine. Tudo só faz sentido
porque tenho vocês em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, quem merece toda honra e toda glória para todo o sempre. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Aos meus pais, Maria de Fátima e Manoel de Jesus (*in memoriam*), meus maiores incentivadores. Obrigada pelos ensinamentos, pelo amor incondicional e sacrificial, pela educação e pelo cuidado de todos esses anos. Eu não teria chegado até aqui sem vocês.

Ao meu esposo, Raderi Luis, por seu apoio em todos esses anos juntos. Sua dedicação e seu amor por mim me inspira a sempre oferecer o melhor de mim. Te amo para toda eternidade.

Aos meus irmãos, Paulo e Polliana, que trilharam comigo a luta de vencer os obstáculos da vida, com esforço e estudo. Obrigada por me apoiarem em tudo.

Aos meus sobrinhos José Vitor, Noah e Jorge Manoel (*in memoriam*) e às sobrinhas Clara, Ana Luísa, Lis Vitória e Gabriella, alegria e inspiração da minha vida. Sou mais feliz porque tenho vocês.

Ao meu sogro José Maria e à minha sogra Francimar. Aos meus cunhados Jardeson, Otto, Allan, Herbeth e Diego e cunhadas Ana Júlia, Kaciana, Byanca, Beatriz, e Claudeci e Katiane. Obrigada pela oportunidade de aprender com vocês.

Aos professores do PROF-FILO do núcleo da Universidade Federal do Maranhão, pelo conhecimento adquirido e em especial à minha orientadora, professora Dra. Marly Cutrim. Obrigada pela disponibilidade, pela paciência e pela orientação desde o início e sempre. É sempre um grande privilégio aprender com você.

Aos companheiros do mestrado, em especial à Edna, à Daniela e à Eline, o quarteto fantástico feminino, com quem pude, no decorrer dos últimos anos, dividir e compartilhar o aprendizado, as angústias e as palavras de encorajamento.

À gestão anterior da escola, Leile Rezende e Maria José e aos gestores atuais Jeferson dos Santos e Mônica do Rêgo. Obrigada pela oportunidade que tenho de atuar como educadora, de ensinar e de aprender diariamente.

Aos meus colegas de trabalho do C.E. Professor Ezelberto Martins, pelo carinho e por toda ajuda prestada. Conviver com vocês todos os dias é um grande aprendizado.

Aos amigos e professores Terezinha de Jesus e Edvan Wilson, grandes inspirações na minha caminhada acadêmica. É um grande privilégio ter exemplos como vocês.

A tantos amigos de perto e longe, em especial à Ana Karina (meu pelo primeiro incentivo ao Programa), aos familiares e a todos que me incentivaram a chegar a mais uma etapa.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo geral investigar o ensino de Filosofia, como proposta de *práxis* educativa comprometida com exercício da autonomia dos discentes no Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, escola situada no bairro da Vila Sarney industrial, zona rural do município de São Luís do Maranhão. O trabalho tem por objetivos específicos identificar os conceitos de dialogicidade e a sua relevância no ensino de Filosofia como caminho para a autonomia; reconhecer as concepções teórico-metodológicas utilizadas nas aulas de Filosofia; observar a prática educativa nas aulas de filosofia das turmas de 2º e 3º ano. Com base nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (2002) e Jean Paul Sartre (2015), a pesquisa discorre sobre as categorias autonomia, liberdade e *práxis*, ampliando a relação destas ao ensino de Filosofia. O estudo tem por base epistemológica a fenomenologia e se enquadra em sua abordagem metodológica como pesquisa qualitativa, além de utilizar-se dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica, documental, de campo e de intervenção. O texto apresentado está dividido em cinco seções, em que na primeira parte é feita a exposição do tema, trazendo a relevância deste para o estudo proposto; na segunda, preocupa-se em tratar os conceitos de dialogicidade e sua importância para o ensino de Filosofia; na terceira seção discute-se a concepção educacional de Freire e Sartre, trazendo as categorias de autonomia, de liberdade e de *práxis*; na quarta seção é feita a análise do lócus da pesquisa e as falas dos sujeitos, onde são trazidos os resultados da pesquisa; e a quinta seção finaliza-se com as considerações finais referentes ao trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: autonomia; diálogo; ensino de filosofia; *práxis* educativa.

ABSTRACT

The general objective of this study is to investigate the teaching of Philosophy, as a proposal for an educational praxis committed to exercising the autonomy of students at the Professor Ezelberto Martins Teaching Center, a school located in the Vila Sarney industrial district, a rural area of the municipality of São Luís do Maranhão. . The work has specific objectives: to identify the concepts of dialogicity and its relevance in the teaching of Philosophy as a path to autonomy; recognize the theoretical-methodological concepts used in Philosophy classes; observe the educational practice in the philosophy classes of the 2nd and 3rd year classes. Based on the theoretical assumptions of Paulo Freire (2002) and Jean Paul Sartre (2015), the research discusses the categories autonomy, freedom and praxis, expanding their relationship to the teaching of Philosophy. It is epistemologically based on phenomenology and fits into its methodological approach as qualitative research, in addition to using the technical procedures of bibliographic, documentary, field and intervention research. The text presented is divided into five sections, in which the theme is presented in the first, bringing its relevance to the proposed study; in the second, it is concerned with dealing with the concepts of dialogicity and its importance for the teaching of Philosophy; in the third section, the educational concept of Freire and Sartre is discussed, bringing the categories of autonomy, freedom and *praxis*; the fourth section analyzes the research locus and the subjects' speeches, where the research results are brought; and the fifth section ends with the final considerations regarding the work developed.

Keywords: autonomy; dialogue; philosophy teaching; educational praxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -Gráfico 1: Respostas da questão 1 (pré-intervenção).....	117
Figura 2-Gráfico 2: Respostas da questão 2 (pré-intervenção).....	119
Figura 3-Gráfico 3: Respostas da questão 3 (pré-intervenção).....	121
Figura 4-Gráfico 4: Respostas da questão 4 (pré-intervenção).....	123
Figura 5-Gráfico 5: Respostas da questão 5 (pré-intervenção).....	125
Figura 6-Gráfico 6: Respostas da questão 1 (pós-intervenção)	128
Figura 7-Gráfico 7: Respostas da questão 2 (pós-intervenção)	131
Figura 8-Gráfico 8: Respostas da questão 3 (pós-intervenção)	133
Figura 9- Gráfico 9: Respostas da questão 4 (pós-intervenção)	135
Figura 10-Gráfico 10: Respostas da questão 5 (pós-intervenção)	137
Figura 11-Gráfico 11: Respostas da questão 1 (socioeconômico e étnico-cultural)	166
Figura 12-Gráfico 12: Respostas da questão 2 (socioeconômico e étnico-cultural)	166
Figura 13-Gráfico 13: Respostas da questão 3 (socioeconômico e étnico-cultural)	167
Figura 14-Gráfico 14: Respostas da questão 4 (socioeconômico e étnico-cultural)	167
Figura 15-Gráfico 15: Respostas da questão 5 (socioeconômico e étnico-cultural)	168
Figura 16-Gráfico 16: Respostas da questão 6 (socioeconômico e étnico-cultural)	168
Figura 17-Gráfico 17: Respostas da questão 7 (socioeconômico e étnico-cultural)	169
Figura 18-Gráfico 18: Respostas da questão 8 (socioeconômico e étnico-cultural)	169
Figura 19-Gráfico 19: Respostas da questão 9 (socioeconômico e étnico-cultural)	170
Figura 20-Gráfico 20: Respostas da questão 10 (socioeconômico e étnico-cultural)	170
Figura 21-Gráfico 21: Respostas da questão 11 (socioeconômico e étnico-cultural)	171
Figura 22-Gráfico 22: Respostas da questão 12 (socioeconômico e étnico-cultural)	171
Figura 23-Gráfico 23: Respostas da questão 13 (socioeconômico e étnico-cultural)	172
Figura 24-Gráfico 24: Respostas da questão 14 (socioeconômico e étnico-cultural)	172
Figura 25- Gráfico 25:Respostas da questão 16 (socioeconômico e étnico-cultural)	173

Figura 26-Gráfico 26: Respostas da questão 16 (socioeconômico e étnico-cultural)	173
Figura 27- Gráfico 27:Respostas da questão 17 (socioeconômico e étnico-cultural)	174
Figura 28-Gráfico 28: Respostas da questão 18 (socioeconômico e étnico-cultural)	174
Figura 29-Gráfico 29: Respostas da questão 19 (socioeconômico e étnico-cultural)	175
Figura 30-Gráfico 30: Respostas da questão 20 (socioeconômico e étnico-cultural)	175
Figura 31-Gráfico 31: Respostas da questão 31 (socioeconômico e étnico-cultural)	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Respostas da questão 2 (pré-intervenção)	120
Tabela 2-Respostas da questão 2 (pré-intervenção)	122
Tabela 3-Respostas da questão 3 (pré-intervenção)	122
Tabela 4-Respostas da questão 4 (pré-intervenção)	124
Tabela 5-Respostas da questão 5 (pré-intervenção)	126
Tabela 6-Respostas da questão 5 (pré-intervenção)	126
Tabela 7-Respostas da questão 1 (pós-intervenção).....	129
Tabela 8-Respostas da questão 1 (pós-intervenção).....	130
Tabela 9-Respostas da questão 2 (pós-intervenção).....	132
Tabela 10--Respostas da questão 3 (pós-intervenção).....	133
Tabela 11-Respostas da questão 4 (pós-intervenção).....	135
Tabela 12-Respostas da questão 5 (pós-intervenção).....	138
Tabela 13-Respostas da questão 5 (pós-intervenção).....	139
Tabela 14-Redação transcrita do educando “S”	141
Tabela 15-Redação transcrita do educando “J”	143
Tabela 16-Redação transcrita do educando “H”.....	144

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

ESP- Escola sem partido

LDB -Lei de Diretrizes e Bases

PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP -Projeto Político Pedagógico

SEDUC- Secretaria de Estado da Educação

URE- Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A DIALOGICIDADE NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO: um caminho para a autonomia	24
2.1 O diálogo como ferramenta de educação para a transformação	24
2.2 A busca por um ensino de filosofia para a autonomia dos discentes	42
3 PAULO FREIRE E A FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL DE SARTRE: O LEGADO PARA UMA EDUCAÇÃO DA AUTONOMIA	65
3.1 Aportes da filosofia freireana para a formação da autonomia humana	65
3.2 A contribuição da fenomenologia existencial de Jean Paul Sartre para a liberdade e educação	79
3.3 O encontro ontológico de Freire e Sartre: educação e autonomia	90
4 A PESQUISA DE INTERVENÇÃO: uma experiência com os discentes do C.E Prof. Ezelberto Martins	102
4.1 A contextualização do lócus e dos seres-sujeitos da pesquisa	103
4.2 A descrição dos procedimentos metodológicos	108
4.3 Vozes dos sujeitos da pesquisa: o que falam os educandos	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
ANEXO A- OFÍCIO Nº 10/19 PROF-FILO	160
ANEXO B- OFÍCIO Nº11/19-PROF-FILO	161
ANEXO C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SEDUC	162
ANEXO D- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA	163
ANEXO E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	164
ANEXO F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ESTUDANTE	165
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL ...	166

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PRÉ- INTERVENÇÃO	176
APÊNDICE C- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA	177
APÊNDICE D- SLIDES APRESENTADOS AOS EDUCANDOS.....	182
APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO	183
APÊNDICE F- PROJETO DIDÁTICO	185

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que desde a Antiguidade clássica os diferentes estudiosos buscavam pressupostos que contribuíssem para que o homem pudesse refletir e buscar significados à sua existência e seu modo de vida no âmbito particular ou na vida pública. Ao encontro dessa ideia, registra-se a importância do ato de refletir sobre como a autonomia deste sujeito, enquanto uma disposição para tomada de decisões, pode contribuir para questionar e agir na vida.

Além disso, pontua-se que o homem também ganha nas suas práticas sociais em consonância com os valores socioculturais e a construção de uma sociedade democrática. Dessa forma, tendo em vista que a educação escolar emerge com um papel fundamental para a compreensão e a formação dos indivíduos inseridos no contexto social, observa-se que nas produções científicas existe um vasto acervo de concepções teóricas sobre as problemáticas que cercam os sujeitos.

Logo, o presente estudo dissertativo tem como objetivo ressaltar o espaço que a Filosofia possui nesse processo educativo. Não se trata de avaliar o conteúdo programático ou as exigências requeridas por documentos oficiais. Trata-se de uma investigação para além de uma reflexão sobre o mundo nas vidas dos educandos.

Ao pensarmos sobre a Filosofia enquanto componente curricular e a maneira na qual o componente está organizado, somos levados a analisar sobre a história da educação brasileira e como as influências políticas e sociais determinaram o lugar que a disciplina ocupa no currículo.

Por volta de 2008, com a Lei 11.684/08 que alterou a LDB (Lei 9.394/96), pudemos acompanhar os debates sobre a presença da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio e como esta efetivação trouxe benefícios às reflexões de cunho crítico e político aos jovens.

A implementação da Filosofia nessa modalidade foi reafirmada a partir da resolução de nº 1 em 15 de maio de 2009, quando trouxe orientações para que sua inclusão obrigatória fosse iniciada nas turmas de 1º ano, estendendo-se o prazo para até 2011 de sua efetivação nas demais séries dos cursos de três anos e até 2012 para cursos com duração de quatro anos.

Em fevereiro de 2017 foi promulgada a lei 13.415/2017 que trouxe novas modificações à Educação básica e a Filosofia passa a ser incluída na área de conhecimento de Ciências humanas e sociais aplicadas, conforme as orientações da

Base Nacional Curricular Comum - BNCC, documento normativo e de orientação que visa nortear os currículos das escolas do Brasil e foi instituído em dezembro do mesmo ano.

Considerando as discussões sobre o papel da Filosofia no currículo escolar e com o objetivo de aprofundar a compreensão em relação à concepção de autonomia e ações que contribuem para o exercício desta, surge o interesse por uma pesquisa movida inicialmente a partir da percepção do ambiente escolar, enquanto docente de uma escola da rede pública estadual, do município de São Luís, o Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, situada na zona rural.

Dessa forma, este trabalho nasceu dos inúmeros questionamentos que foram e continuam sendo feitos enquanto ocupo meu espaço como educadora da escola pública e observo as diversas problemáticas que dificultam a prática educativa - problemáticas que são a faísca para pensar e buscar uma educação pautada na transformação.

A partir das observações em sala de aula, algumas preocupações iniciais emergiram e fundaram a base para o questionamento desta pesquisa: como o ensino de Filosofia, enquanto uma proposta de *práxis* educativa, pode estar comprometido com o exercício da autonomia dos discentes no Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins?

Considerando que a Filosofia, enquanto disciplina curricular nas escolas, se constitui como um instrumento para o enriquecimento teórico e intelectual dos estudantes, assim se apresenta como um caminho para

[...] proporcionar uma experiência de vida que possa auxiliar o ser humano no processo de desenvolvimento do autoconhecimento, dos seus limites existenciais, da sua percepção da dinâmica política da ordem social, dos seus potenciais criativos. [...] (BITTENCOURT, 2015, p.36).

Desse modo, este trabalho tem por objetivo geral investigar como o ensino de Filosofia, enquanto uma proposta de *práxis* educativa, pode estar comprometido com o exercício da autonomia dos discentes do Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins e tem por objetivos específicos identificar os conceitos ligados à dialogicidade e sua importância para o ensino de Filosofia, relacionando-o à categoria da autonomia; reconhecer as concepções teóricas e metodológicas ligadas ao conceito de autonomia, a partir de uma perspectiva freireana e sartreana; observar a prática

educativa nas aulas de filosofia nas turmas de 2º e 3º ano, realizando uma proposta de intervenção (sequência didática), disponibilizando ao final como sugestão à escola, a aplicação de um projeto didático.

Para atendermos aos objetivos traçados, faz-se necessário observar como o ensino da Filosofia tem sido trabalhado no espaço escolar para assim favorecer novos mecanismos para que essa disciplina contribua com uma formação para o desenvolvimento humano e cidadão dos educandos, além de uma formação direcionada para a autonomia.

Sobre a relação entre filosofia e pensamento autônomo, Chacon (2017) aponta que a disciplina pode cumprir um papel estruturante para a produção de um pensamento autônomo e ético, levando às discussões sobre a vida plena, os direitos, os deveres e o exercício da cidadania dos educandos.

Apesar de o cenário ser indeciso sobre a presença da matéria no currículo escolar da Educação básica, é imprescindível refletir sobre o espaço da Filosofia na escola “como oportunidade, ainda que tardia, de construção de um processo de elevação intelectual e moral das massas populares – historicamente subalternizadas – de efetivamente exercerem a cidadania como expressão de liberdade”. (WHITE, 2018, p.134).

Compreende-se que a concepção de autonomia é apontada por diversos teóricos como importante elemento a contribuir com o processo educacional. Paulo Freire (2002) considera que a educação deve possibilitar os meios para estimular a decisão e autonomia nos estudantes.

Assim sendo, educar para autonomia requer criar condições para mudanças nas estruturas e nos processos sociais, culturais, econômicos ou políticos. É a partir da educação que o sujeito se percebe enquanto ser no mundo e pode buscar a sua capacidade para transformação do meio em que vive, sem desconsiderar a sua relação histórica na qual está contextualizada, como afirma White.

[...] Se a escola é o espaço formal que garante ao indivíduo o desenvolvimento intelectual, é também na escola que as classes populares podem elaborar o desenvolvimento da sua camada de intelectuais. A escola, como espaço privilegiado para o desenvolvimento do saber, pode representar o espaço de uma nova organização de cultura, na qual a classe popular buscará efetivamente o exercício da cidadania a partir de uma ação crítica e autônoma. [...] (WHITE, 2018, p.17).

Dado o exposto, nota-se que a escola é uma das instituições onde acontecem tanto a inserção, como a interação social, sendo de grande importância para a sociedade. É por meio da escola que os indivíduos têm acesso ao conhecimento e preparam-se para enfrentar os problemas de sua realidade, oportunizando-os ao exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua efetiva participação social, como propõe o inciso II, do art. 35 da LDB.

Para que algumas situações filosóficas possam ser implantadas na prática escolar, deve-se favorecer um ambiente dialogador e crítico. O docente enquanto sujeito ativo deste espaço não age de forma neutra. Sua prática exige uma diretriz e uma tomada de posição e de decisão. Ele, por sua vez, é imprescindível nesse processo e se torna corresponsável para o exercício ou não, da autonomia dos estudantes, por isso, observa-se que a relação educador-educando não pode estar dissociada deste contexto.

No que se refere ao conhecimento teórico-metodológico realizado durante as leituras na construção desse trabalho, o qual trouxe a base acerca da concepção de autonomia e contribuição filosófica para sua efetivação, nos apoiamos às concepções de dialogicidade e autonomia trazidas principalmente por Paulo Freire assim como as contribuições do pensamento da fenomenologia existencial de Jean Paul Sartre.

Por outro lado, dada a complexidade das discussões, também foi necessário estabelecer um breve percurso sobre ensino de filosofia trazido por outros teóricos e educadores, os quais serão apresentados nos capítulos seguintes para que o debate seja ampliado e refletido sob a ótica de outros pensadores que se preocupam não só com a educação, mas com a ideia de autonomia também.

Desta forma, foram realizadas leituras das obras de Santos (2016), Segundo (2018), White (2018), Montero (2014), além da LDB, observando as oscilações da presença do ensino de filosofia no currículo, até chegar ao período mais recente com o seu retorno na Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação – LDB e sua indefinição nos dias mais atuais.

Discorreremos ainda sobre a importância de um ensino de filosofia enquanto experiência do pensamento, amparado às ideias de Cerletti (2009), Silveira (2011), Prado (2018), Baldan (2014), Lopes (2011), Silva (2018), Ramos (2007) e Mendes (2006) considerando que, embora a metodologia utilizada pelos professores não deva estar desvinculada do saber filosófico ligado às heranças deixadas ao longo da

história, este ensino precisa estimular o desenvolvimento da capacidade de pensar dos indivíduos.

Ainda sobre a revisão de literatura, consideramos importante nos amparar em obras que aproximam-se do pensamento de Paulo Freire e que consideram a educação como espaço de transformação e que discorrem sobre a concepção de autonomia e como esta pode contribuir para um olhar diferente permitindo que o indivíduo atue como um ser construtor de sua própria formação.

Importante ressaltar também que houve suporte em outros trabalhos que fundamentam a concepção da fenomenologia existencial de Sartre, que dissertam sobre o pensamento do filósofo francês, conhecido como representante do existencialismo e defensor da concepção de liberdade do homem enquanto ato no mundo, ou seja, o modo no qual o homem se constitui enquanto ser-no-mundo, estabelece sua liberdade, que faz parte da sua existência.

Dentre os teóricos estudados, destacam-se: Souza (2016), Giovedi (2006), Silva (2017), Renaud (2013) e Braga e Farinha (2017), que Silva (2009), Zanella (2007), Zatti (2007), Muzzatto (2017), Rossatto (2010), Itelvino (2007), Cunha (2003) e Coelho (2010).

Embora os debates sobre o ensino da Filosofia na educação básica sejam centrados no seu caráter reflexivo, um dos seus maiores desafios está na busca por um ensino filosófico com um viés libertador. Não se pode pensar num ensino de filosofia voltado para a construção da autonomia sem considerar a realidade que cerca o espaço escolar e como o processo educativo e as relações sociais estão sendo construídas neste ambiente, articulando o vínculo do homem com a sua história de vida.

Logo, apesar das abordagens que apontam para a relevância da Filosofia no contexto escolar para a construção da autonomia dos educandos, observa-se que há um longo caminho a ser construído para que os discentes exerçam essa autonomia, tendo em vista o cotidiano escolar e as condições desiguais da sociedade brasileira.

Nesse sentido, cabe pontuar que muitos destes, apesar de estarem matriculados e frequentando as escolas, estão excluídos pelos contextos culturais, políticos e econômicos da sociedade e encontram-se em um ambiente que pouco favorece a tomada de decisões seja em sala de aula, ou fora desta, por isso, não exercem o papel de investigadores e questionadores, numa perspectiva para mudança.

Dessa forma, considerando o lócus da nossa pesquisa, uma escola pública que se enquadra na zona rural do município de São Luís, do Estado do Maranhão, observa-se que a proposição de outros caminhos para que a Filosofia possa elucidar e desenvolver um ambiente transformador e instigador da realidade escolar se torna relevante, considerando o contexto peculiar da pesquisa desenvolvida.

Para isso, serão apresentadas algumas das atividades sequenciais realizadas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos discentes, sugerindo-se ao final do trabalho um projeto didático que poderá ser discutido, analisado e aplicado na escola.

Com isso, é possível identificarmos alguns pontos de relevância que o trabalho se concentra: em primeiro lugar, no sentido da *práxis* educativa, pois ela pode compreender como se dão as relações entre os sujeitos da sala de aula e sua realidade. A partir das análises e da compreensão que os alunos possuem sobre o que é autonomia, é possível percebermos os fatores que dificultam e impedem o exercício desta no ambiente escolar e oportunizar outras formas de pensamento e de ações destes sujeitos.

Em segundo lugar, a pesquisa pode contribuir para entendermos conceitos ligados à autonomia e como um ensino de filosofia, a partir dos estudos de Paulo Freire na literatura, acrescentam conhecimentos relevantes para a produção científica. Tendo em vista que um dos papéis do professor é desafiar os educandos na aprendizagem de novos conceitos, em que os estudantes podem reconstruir e ampliar novos conhecimentos, esta pesquisa pode oportunizar novas formas de atuação e de aperfeiçoamentos para a solução de problemas específicos, o que corresponde um dos objetivos do mestrado profissional e, por consequência, da universidade.

Em terceiro lugar, esse estudo aponta novos horizontes para o discente, na sua forma de pensar e de agir por meio do ensino filosófico, trazendo um ressignificado deste para o ambiente educacional e para a sociedade. Propor experiências que visam à transformação do sujeito, como este se percebe enquanto ser no mundo, nas suas relações com o outro, na sua relação com a construção do conhecimento, contribui para mudança da sociedade, a partir da compreensão de que a Filosofia, enquanto atividade humana, produz efeitos práticos e como a objetividade do pensamento que transforma o mundo. (WHITE, 2018).

Para compreender as ideias que permeiam nosso trabalho, organizamos-o em cinco seções. Na primeira seção será feita uma breve apresentação do tema, apresentando a relevância, a problemática de investigação, as questões norteadoras deste trabalho e os objetivos desta investigação, que também anuncia de forma sucinta a estrutura da dissertação.

Na segunda seção será realizada uma abordagem sobre os conceitos relacionados ao diálogo, numa perspectiva freireana, trazendo-o como caminho para a autonomia, além de um elemento fundamental nesse processo. Destaca-se também como o ensino filosófico precisa estar para além de um contato com a tradição da história da Filosofia, mas para o exercício de um pensar filosófico e práticas voltadas a um ambiente problematizador.

Na terceira seção serão apresentadas as análises feitas a partir do pensamento de Paulo Freire acerca da educação e o conceito de autonomia, refletindo sobre a importância deste no processo da *práxis* educativa, com destaque ao papel do professor na sua relação com o educando, oportunizando um ambiente dialógico para que a educação se efetive.

Cabe pontuar que teceremos também nesta seção comentários sobre os conceitos de liberdade e consciência oriundos de Jean Paul Sartre, trazidos pela fenomenologia existencial para apresentar como estes se conectam ao pensamento freireano, quando busca fundamentar a sua teoria com a ideia de ser do homem e sua relação com o mundo.

Na quarta seção tem o núcleo e o ponto-chave de nosso trabalho: a pesquisa realizada. Neste, será contextualizado o lócus e dos seres-sujeitos da nossa pesquisa, que são os alunos do segundo e terceiro ano do C.E Professor Ezelberto Martins, assim como os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a coleta de dados e análise dos resultados alcançados por meio da observação de uma experiência em forma de sequência didática constituída por passos que serão melhor descritos posteriormente, visando contribuir com o objetivo traçado logo ao início do ingresso ao PROF-FILO.

Por fim, na quinta seção, serão feitas as considerações finais, que cercaram esse processo de pesquisa, tais como as dificuldades que estiveram presentes no desenvolvimento deste trabalho, além das contribuições trazidas aos estudantes, escola, professores, universidade, em forma de registro documental público. Ao final do trabalho trazemos a sugestão de um projeto didático, que poderá servir como

situação didática para o exercício da autonomia na escola ou aos que desejarem efetivar em outros espaços educacionais.

Desde já se faz necessário esclarecer que a presente dissertação tem sido construída em período adverso em meio a pandemia trazida pela Covid-19, resultando no afastamento de nossas atividades presenciais e do espaço escolar, assim, modificando a nossa rotina e trazendo reflexões sobre o nosso futuro. Nisto, vale ressaltar que o ambiente escolar tem sido transformado em espaços virtuais, redefinindo o processo de relação e contato com os sujeitos de nossa pesquisa que trouxeram mudanças, no que se refere a coleta de dados e na proposição de intervenção.

Registra-se, ainda, que este trabalho, enquanto etapa obrigatória e integrante do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO)-Mestrado Profissional em Filosofia, visa pensar sobre um ensino filosófico que contribua para que os seres humanos sejam estimulados a assumir o seu lugar na sociedade, sendo os responsáveis pela realização de suas ações, e assim, como agentes transformadores poderão proporcionar que outros tenham acesso à informação e a uma educação digna, um dos principais legados teóricos deixados por Paulo Freire. Ele pode ser favorável ainda por considerarmos o homem um ser de relações, que se organiza com os demais membros da sociedade e sua ação, enquanto *práxis* pode possibilitar novas atitudes de enfrentamento e crítica na vida social.

Ressalta-se que não pretendemos que essa dissertação constitua-se como um documento rigoroso com respostas prontas e acabadas, no sentido de encaminhar o ensino de filosofia a uma linha única de pensamento, pelo viés da autonomia. Desejamos que ele se torne um texto que nos leve a uma reflexão sobre os aspectos que fazem parte da natureza humana e que necessita, sempre de crítica e reformulação. Desta forma, ele pode ser reconstruído em qualquer tempo e época, aproximando-nos da realidade que será apresentada e levando-nos sempre ao nosso principal ideal: transformação da sociedade.

2 A DIALOGICIDADE NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO: um caminho para a autonomia

2.1 O diálogo como ferramenta de educação para a transformação

O ser humano se constitui por diferentes dimensões: físicas, afetivas, cognitivas, biológicas e sociais, pois eles aprendem, falam, interagem, brincam e se relacionam de diferentes formas. Esse processo de interação social encontra na escola um espaço singular para a troca de conhecimento entre educador e educando e os demais sujeitos desse ambiente.

Ao pensarmos sobre o espaço escolar, nos propusemos a discorrer sobre a necessidade de um ensino filosófico numa educação voltada para a autonomia, levando em consideração os postulados teóricos de Paulo Freire e Jean Paul Sartre. Nesse último, mais especificamente, a perspectiva da fenomenologia existencial, que discorreremos no segundo momento.

Nos estudos realizados, percebeu-se que uma educação para autonomia não pode perder de vista um elemento bastante citado nas obras freireanas: o diálogo, característica fundante para um ambiente escolar libertador e para ampliarmos o estudo sobre a relevância do papel da dialogicidade no espaço escolar, fato que aproxima o estudo ao pensamento de Paulo Freire, que defende o diálogo como ponto central da atividade de ensinar no espaço escolar.

Primeiramente, ao pensarmos sobre o significado da terminologia da palavra 'diálogo', observa-se que ela tem a sua origem do grego: 'διάλογος- diálogos, que segundo o dicionário¹ significa: "Fala interativa entre duas ou mais pessoas; conversa.; troca de ideias; discussão que busca um acordo entre as partes".

Segundo Abbagnano (1998) ², o diálogo

¹ Pesquisa feita pelo dicionário, disponível em: <<https://www.dicio.com.br/dialogo/>> Acesso em 05.06.2020.

² ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[...] Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca. O caráter conjunto dessa busca da forma como os gregos a conceberam no período clássico tem expressão natural no diálogo. [...] (ABBAGNANO, 1998, p.274)

Nesse sentido, embora essas duas definições do termo estejam simplificadas, consideramos que elas apresentam uma aproximação com o significado do termo para Paulo Freire, instância fundamental da abordagem freireana que ele o define como:

[...] É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. [...] (FREIRE, 1967, p.107).

O conhecimento passa a ser determinado à medida que ocorrem as trocas entre os sujeitos no decorrer do processo educativo numa relação de amor e de respeito dos educadores com seus educandos. Nesse sentido, é importante pontuar que os educadores precisam ser incentivados a observarem e valorizarem o conhecimento dos educandos, ultrapassando a mera reprodução de conteúdos que não possuem significado a estes.

Em outras palavras, uma educação amorosa que se dispõe para a transformação dos educandos só pode ser significativa se envolver todos os sujeitos de modo recíproco, ignorando a posição autoritária e de superioridade entre os indivíduos.

O amor e o respeito conduzem a construção do saber a partir de uma relação horizontal, pois estimula os sujeitos a assumirem seu papel e lugar na sociedade. Somente pelo conhecimento é possível falar de respeito à dignidade e à autonomia do educando para que estes sintam-se autônomos e livres. Para isso, educador e educando, unidos nesta relação amorosa, precisam estar envolvidos numa aprendizagem com compromisso, sem deixar os referenciais científicos e epistemológicos, posto que amor implica seriedade e responsabilidade.

No que diz respeito ao pensamento freireano, Kohan (2019) pontua que Freire defende a igualdade entre os educadores e educandos quando considera que

ninguém é superior a ninguém, quando esses primeiros sabem escutar os seus educandos e educandas, o que “sugere que uma escuta atenta, verdadeira, exige uma disponibilidade permanente em relação ao outro”. (KOHAN, 2019, p.72).

Portanto, não há educação transformadora enquanto professores e educandos estiverem numa posição de superioridade ou inferioridade em relação ao outro, ou ainda em uma relação de obediência, no qual um se sujeita às ordens do outro, onde não há escuta e diálogo.

Vale destacar que Paulo Freire (2002) não defende que o professor deixe a sua autoridade, pois é a partir desta que se reafirma o respeito mútuo, assim como também não é possível aprender em ambiente de autoritarismo onde não há uma troca amorosa de conhecimento. Os sujeitos participantes do processo, mesmo com suas diferenças de pensamento, podem ensinar e aprender e somente com a amorosidade, os educandos podem ser instigados a criticarem a sua realidade e descobrir sua verdadeira vocação.

Dessa forma, a relação entre educador e educando pautada no amor é fortalecida pelo diálogo, que proporciona a troca de conhecimento a partir da realidade de cada indivíduo. Cada sujeito que participa do processo traz a sua subjetividade, o que pode propiciar uma identificação com a história de vida do outro, reforçando as relações sociais e os vínculos afetivos. (SIQUEIRA, 2015)

Para Freire (1967), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1967, p.97). Aqui defende-se um amor como ato de compromisso, que contribui para libertação; uma ação de responsabilidade entre os sujeitos, e não um amor romântico, passivo, mas um amor preocupado em estabelecer uma comunicação com o outro de modo a fazê-lo crescer em conhecimento.

Evidente que o amor caminha e se revela pelos laços afetivos de carinho e diálogo, perpassando as relações entre os indivíduos inseridos no ambiente escolar. Este amor fortalece e contribui para que o processo educativo se desenvolva e seja aperfeiçoado na confiança, no respeito ao educando por meio do diálogo. (TONIOLO,2010).

Freire (2005) afirma

[...] Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] (FREIRE, 2005, p. 55).

Além disso, Toniolo (2010) defende que o amor é o centro da história do homem, que se faz como um modelo de vida. Assim, este, pelo amor, aceita o outro. Ele defende que o amor é a condição necessária para nossa sobrevivência e para nossa convivência, condição necessária para o nosso desenvolvimento. Nós, enquanto sujeitos dependentes do amor, somos impulsionados a viver uma relação de respeito, de solidariedade e de dignidade.

Entretanto, nem sempre será possível viver relações amorosas, tendo em vista que o contexto social que vivemos estimula cada vez mais o egoísmo e a individualidade, porém, precisamos proporcionar e estimular espaços de vivência de respeito que assegure o desenvolvimento da autonomia de educandos e dos educadores. Amor e autonomia são a base da educação, pois no cotidiano escolar ensinamos, aprendemos, interagimos, nos transformamos e para nós educadores isso

[...] Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. [...] (FREIRE, 2002, p. 45).

Considerando que o diálogo tem sua origem na linguagem, ele não pode ser entendido apenas como um mero recurso pedagógico para realização de perguntas e respostas entre os indivíduos, mas sim como um espaço para abertura ao desconhecido - é a partir da escuta e da discussão com o diferente que se encontram outras oportunidades para novos conhecimentos. Nesse sentido, Santos (2017) afirma que o diálogo não pode ser considerado apenas um procedimento ou como um mecanismo para a comunicação, pelo contrário, é por meio deste que a busca do saber se atualiza na comunidade escolar e acontece

[...] sem imposição de discursos ou falas já formatadas e cristalizadas, com fundamentos em verdades universais e absolutas, pois a educação agrega realidades diversas para um mundo que comungamos e partilhamos diariamente. [...] (SANTOS, 2017, p. 69).

Por isso, o diálogo se reconhece a partir do outro, da prática do 'eu' que tem um pensamento a compartilhar cuja subjetividade se relaciona com a sua história e seu mundo. Nisto, o real significado de um diálogo acontece quando há uma comunhão nas ideias. As opiniões se tornam pertencentes a todos, o que não quer dizer que todos terão o pensamento igualmente formulado, mas que apenas o outro poderá conhecer a sua ideia e respeitá-la.

É a partir deste que se abrem caminhos para que a educação forme sujeitos participantes do processo, sem que as ideias e as falas estejam fechadas e estagnadas, ou considerando as verdades como valores imutáveis, pois no ambiente educacional que vivenciamos encontramos diferentes contextos e realidades que podem ser discutidas.

Convém lembrar que uma educação que tenha por base o conceito de Freire sobre diálogo, defende o respeito às características de todos que cercam o ambiente escolar. Esse espaço deve proporcionar situações didáticas para que os sujeitos discutam sobre os diferentes conteúdos curriculares e desenvolvam novos pensamentos e conhecimentos.

Se nosso objetivo é oportunizar indivíduos que pensem criticamente a realidade à sua volta e atuem de maneira comprometida com a sua responsabilidade social, é no momento da aula que o compartilhamento das experiências precisa ser realizado. Embora a aula não seja o exclusivo e único momento da troca de ideias, esta corresponde como espaço importante por onde ocorre a aprendizagem.

Essa educação é definida por Freire (2002) como "progressista" ou "libertadora" e nesta o professor tem o desafio de gerar oportunidades para que o educando se desenvolva integralmente, caso o educador deseje a sua transformação. A educação que objetiva a mudança social considera que os indivíduos precisam se reconhecer como sujeitos históricos que podem transformar a sua realidade e a partir deste reconhecimento o professor influenciará os seus educandos a se interessarem no desenvolvimento e na realização de novos conhecimentos e pesquisas.

Este desafio será naturalmente alcançado se na relação educador-educando o respeito e a confiança estiverem presentes e estes só podem ser conquistados se houver uma aproximação nas suas relações. É no ambiente de respeito e de confiança que o educando tem a oportunidade de compartilhar as suas experiências e estas tornam os conteúdos significativos e podem ajudar a construir o 'conteúdo programático' que será ensinado.

Nesse espaço, o educando será encorajado a falar a sobre a sua visão de mundo, a pesquisar e a fazer novas descobertas e assim dialogar de maneira crítica sobre o conteúdo em pauta. (MATOS, 2017). Dado o exposto, a educação libertadora defende o diálogo como instrumento indispensável no processo educativo, pois

[...] se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. [...]. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. [...] (FREIRE, 2005, p.51).

Paulo Freire (2002) pontua aspectos importantes que o educador precisa compreender: a) ele não é o único a ter conhecimento; b) o seu saber não pode ser a verdade absoluta; c) o educador já conhece tudo o que o educando precisa saber. Caso o professor assuma essa postura e não veja a necessidade de ouvir seus alunos, o diálogo não poderá ser realizado, pois ainda que sejam perguntas relevantes sobre o conteúdo e que os educandos as respondam, eles irão apenas reproduzir os objetos depositados pelo professor.

Importante ressaltar que quando as respostas são provocadas pelo educador e este não questiona ou não leva em consideração a realidade dos educandos em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem não será significativo. O educador ao iniciar a preparação de sua aula precisa observar a realidade na qual estão inseridos os educandos, para desse modo, dialogar com estes.

Para isso, o educador deve conhecer e respeitar as falas dos educandos e aproximar a linguagem ao contexto que os cerca. Desta forma, sem o respeito não será possível estabelecer o diálogo entre eles. Freire (2005), no terceiro capítulo da obra "Pedagogia do oprimido", reforça a relevância da dialogicidade para a libertação dos indivíduos e elucida que os conteúdos escolares devem partir de "temas

geradores” (FREIRE, 2005, p. 56), a partir dos problemas e que estejam relacionados à vida dos indivíduos.

Ainda sobre o tema, Matos (2017) considera que é preciso ter atenção para que o educador e o educando não acreditem que ao conversarem sobre temas aleatórios estejam dialogando. É necessário que o professor estimule o educando a refletir de modo crítico e questione sobre o conhecimento que está sendo discutido, revelando também o seu pensamento.

Para que a interação seja reflexiva e crítica, é preciso ter também cuidado para que o diálogo não se torne uma conversa sem comprometimento e responsabilidade com o mundo, nem tão pouco um mero debate entre os indivíduos, pois o diálogo só se desenvolve por meio da construção do conhecimento crítico e reflexivo e “nesse processo de troca de conhecimentos e experiências, educador e educandos se desenvolvem, criam e recriam seu conhecimento”. (MATOS, 2017, p.31).

Dessa forma, ao escutarmos o outro, aprendemos a conhecer as diferentes realidades e passamos a admirá-las a partir de um novo prisma e a identificar as diferentes visões e é somente pelo diálogo que as pessoas conseguem ser ouvidas e reconhecidas. É escutando o educando que se aprende a falar com ele. Isso exige humildade do educador, pois

[...] O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? [...] (FREIRE, 2005, p.51).

Para Freire (2005), o diálogo é construído por uma relação horizontal e está sempre acompanhado de outros elementos fundamentais, que são o amor, a humildade e a fé. As três fortalecem a relação de confiança existente entre educador e educandos e sem essas características possivelmente a relação de confiança seria eliminada dos sujeitos. Na medida que o educando confia no seu professor, as suas relações vão se estreitando e assim, unidos, buscam a sua libertação.

De modo geral, o diálogo e o amor são fundamentos humanos inseparáveis na educação, posto que um está diretamente ligado ao outro. É por meio do amor, elemento característico do diálogo, que o educador (que busca a libertação) irá construir uma boa relação com seus educandos. Não um amor como apenas um

sentimento de uma pessoa pela outra, mas um amor com responsabilidade e compromisso para luta e para a libertação do outro. Uma relação torna-se vazia e sem sentido quando não há envolvimento e amor entre os sujeitos, pois:

[...] Educar é um ato amoroso. [...] O amor é uma força vital- amor pelas pessoas, mas também pelo mundo, pela vida, pelo lugar que se ocupa quando se educa. Amor político, de viver a vida para expandi-la e nunca para reduzi-la. [...] (KOHAN, 2019, p.113).

Além disso, outro aspecto ligado ao pensamento freireano na relação dialógica é a humildade. É necessário que aceitemos a condição de que nós, seres humanos, somos seres inacabados, conscientes que não sabemos de tudo e que todos os sujeitos têm algo a contribuir. Quando um dos sujeitos envolvidos se considera melhor que outro e tem um olhar inferior ao outro, o diálogo se torna inviável diante da arrogância de uma das pessoas envolvidas. Se não houver humildade no processo educativo, a transformação será impossível de ser realizada.

Outra característica defendida por Freire que está relacionada ao diálogo é a fé. Se acreditamos na transformação das pessoas, somente pela fé e por meio do diálogo as pessoas podem transformar-se e transformar a sua realidade. A fé está ligada à qualidade que o homem tem de estar em constante mudança. Se não tivermos fé, o diálogo torna-se ineficaz e não haverá transformação. “Portanto, a fé na transformação das pessoas é uma condição básica ao estabelecimento do diálogo, assim como em diálogo as pessoas visualizam a transformação”. (GALLI, 2015, p.60).

Outra contribuição importante reside no pensamento de Galli (2015) que reforça que a esperança é também outro elemento trazido por Freire e que ela está presente em sua obra “Pedagogia da esperança”³. É por meio desta que os sujeitos podem sonhar com a possibilidade de transformação e na busca pelo ‘ser mais’.

Nesse sentido, o diálogo também não existe sem a esperança. Não acreditar na esperança de transformação isola os indivíduos e leva-os a uma situação de estagnação impossibilitando a mudança destes. Numa relação dialógica para a

³ Obra escrita em 1992 por Paulo Freire.

transformação, a esperança, a fé e o sonho são imprescindíveis, posto que “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p.41).

Pautada na defesa por uma educação regida por princípios de igualdade, solidariedade e amor, Freire (2005) considera que os homens “ganham significação” a partir do diálogo, considerando-o como “exigência existencial”, pois nele o homem se encontra no mundo, reflete, age, transforma para, enfim, poder melhorá-lo e isso é um direito que assiste a todo homem não apenas uma determinada classe social. (FREIRE, 2005).

Portanto, o diálogo seria um caminho igualitário e problematizador, no qual podemos ver o mundo e agir sobre ele, modificando-o conforme a necessidade, pois a transformação, fundamentada no diálogo crítico e criativo, é sempre possível, pois é um aspecto da condição humana.

É nesse sentido que podemos considerar a dimensão transformadora da educação por meio da dialogicidade, quando por meio deste são abertas novas possibilidades para a mudança do indivíduo, que descobre outras realidades e altera o próprio contexto onde está inserido. O diálogo proporciona uma mudança na compreensão no mundo do indivíduo, que já não é e nem age da mesma forma que antes, pois passa a ouvir e estar disposto a mudar a sua opinião, levando em consideração o pensamento do outro, sem que para isso haja um confronto, vislumbrando a superioridade de uma ideia.

Dessa forma, respeitar eticamente o argumento do outro e o espaço que este possui para se expressar e compreender que o sujeito também pode emitir suas opiniões mesmo que sejam contrárias, só pode ser realizado em uma educação que permita o ambiente dialógico. Pelo diálogo reconhecemos que a ideia diferente, algumas vezes contrária à nossa, precisa ser respeitada, o que nos permite repensar os nossos argumentos.

Cabe ressaltar que nas posturas e intervenções realizadas pelo educador é necessário que haja abertura para ouvir os educandos, independente do posicionamento deles - mesmo que haja uma interpretação contrária, ela deve ser levada em consideração, como constata Freire:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. [...] O sujeito que se abre ao mundo e

aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. [...] (FREIRE, 2002, p. 51).

Nessa relação existe uma ação educativa que viabiliza a formação na qual educador e educando estão situados dentro da mesma realidade: seres históricos e inconclusos, onde no diálogo cada um expressa o seu saber, pois acredita-se que todos que ensinam também podem aprender, assim como também da mesma maneira que aquele que aprende também ensina, posto que “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2002, p.12).

Assim sendo, numa educação que se baseia no diálogo o professor não deve trazer a sua fala como uma verdade absoluta a ser aceita pelos educandos. Mesmo que haja abertura para uma escuta de todos, não há sentido nesta se o conhecimento já está cristalizado como verdadeiro pelo educador. Estar aberto a outros pontos de vista mais universais, é umas das características primordiais da formação dialógica, posto a condição humana que os indivíduos se encontram e como estes estão ligados socialmente.

Contrariamente a esta posição de diálogo, Freire (2005) destaca também o conceito de antidiálogo que, segundo ele, se constrói pela relação vertical entre o educador e o educando. O primeiro é o responsável pela escolha do conteúdo, é o detentor do saber, ou seja, é o que sabe, pensa e o sujeito mais importante no processo pedagógico.

Já os educandos são aqueles que não escolhem a temática que irão aprender, não possuem autonomia, são disciplinados e tratados como meros objetos. (SALLES, 2017). Esse ensino antidiológico é considerado por Freire (2005) como uma educação desamorosa, desesperançosa, arrogante, auto-suficiente, acrítica, ou seja, não gera criticidade, não é humilde, não comunica, onde os seres apenas são comunicados.

Reconhecida por Freire como ‘educação bancária’, essa proposta é aquela em que o professor transfere o conteúdo e o educando (aquele que recebe) não participa, visto que apenas repete e reproduz o conteúdo transmitido pelo educador. Nesse sentido, os educandos têm um papel secundário e se restringem a depositários de um conhecimento transmitido pelo professor e, nesta “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p.37).

Nesse modelo educacional os indivíduos estão postos no mundo e não se relacionam com ele, rejeitando assim a ideia do pensar crítico e da dialogicidade. Ademais, ele não oportuniza espaços para autonomia e para a transformação social, o que corrobora para a exclusão e para desigualdade social na qual alguns exploram e possuem a riqueza e muitos não podem usufruir dos seus direitos já instituídos conforme a lei, refletindo as estruturas de poder existentes na sociedade (SILVA, 2017). Nisto, Freire afirma

[...] Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. [...] (FREIRE, 2005, p.65).

Paulo Freire (2005) aponta uma proposta que se contrapõe a uma educação desumanizadora e bancária, que ele define como “Educação Dialógica”. Essa concepção de educação considera o diálogo como o cerne para um ensino libertador que, por consequência, o torna mais democrático e, assim, contribui para que a participação e a autonomia seja cada vez mais presente e possa romper com o modelo autoritário existente na escola.

O autor defende uma educação com a responsabilidade de estimular a liberdade e a autonomia dos educandos, levando em consideração o seu “eu” e a sua relação com mundo, pois estes não podem ser vistos como depósitos vazios, sem nenhuma informação. Se o ser humano interage com o mundo, portanto, o ato de dialogar com o outro é, não só um direito, mas uma oportunidade de levar a palavra de modo significativo e para que haja transformação nele e no mundo.

Dessa forma, a fala oportuniza o movimento da ação e reflexão, defendida por ele como *práxis*⁴, onde agir, sem tomar consciência sobre sua ação, pode tornar-se apenas um modo de reprodução. Essa educação se baseia nos princípios que evidenciam os discentes como produtores do saber, reconhecendo o conhecimento

⁴ Conceito será discutido na terceira seção do trabalho.

que estes possuem. Os conteúdos que são estabelecidos são substituídos pelo conhecimento do povo, que definem de forma conjuntas as ações do povo.

Em outras palavras, esta é a educação mais significativa, pois se constrói a partir do conhecimento empírico que o povo possui, que ganha mais sentido para si mesmo. (FREIRE, 2005). Nela há um compromisso com o processo de reflexão e de transformação da sociedade, valorizando a relação entre os sujeitos participantes da comunidade escolar, transformando a dialogicidade como elemento primordial para esta educação. Sua condição de um ser inacabado, que se relaciona com os outros e com o mundo, modifica o seu mundo e a sua própria história de vida, posto a relevância dessa relação no ensino escolar.

Paulo Freire (2005) defende a ideia de que o ser humano se reconhece enquanto presença no mundo, com o mundo e com os outros. Essa presença que é vista como “si própria”, pensa a si mesma, decide, rompe, influencia o seu meio e transforma-o. É no exercício de sua autonomia que ocorre a ruptura do sistema instaurado, que tanto exclui e estagna o pensamento e impede que os indivíduos sejam conscientes de seus papéis. Para isso, é necessário que o ambiente escolar esteja aberto a uma relação de afetividade e amor entre os educadores e educandos onde a troca de ideias e conhecimentos se torne algo natural neste espaço.

Desse modo, a educação dialógica não pode ser vista apenas como um método, mas sim como uma proposta onde o “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. (FREIRE, 2002, p. 12), ou seja, o professor não é único e o detentor do conhecimento, todos sujeitos envolvidos no processo podem aprender e ensinar e isso a transforma em uma educação libertadora e participativa.

Neste modelo, o diálogo é pautado em fundamentos que são: o amor, a humildade, a fé nos seres humanos, a esperança e o pensar crítico. (SILVA, 2017). Para isso ser possível, faz-se necessário ter, na relação do homem com o outro e com o mundo, o amor em sua base, pois somente com este, a educação pode transformar a realidade opressora ainda comum em nosso cotidiano. Para que haja essa transformação é necessário que o educador não se conforme com essa situação e tenha coragem e compromisso com a mudança de seus educandos.

Porém, no cenário atual de nosso país, vivenciamos uma educação contrária à proposta por Freire, pautada numa lógica do mercado e que expressa o desejo na

privatização e na transformação da educação pública como objeto de interesse dos empresários, levando-a ao seu desmonte e ao desaparecimento da sua essência, como um direito gratuito a todos brasileiros.

Os anseios que estão por trás das medidas que estão sendo tomadas, como o direcionamento dos conteúdos programáticos, por meio da BNCC, ou ainda a redução de recursos destinados à educação, acabam por transformá-la num espaço rígido, sem abertura às discussões, à fala e ao diálogo, o que requer uma força na execução e ampliação das propostas de educação dialógica. Por isso, assumir um ensino para o diálogo requer envolvimento com um ensino que se volte à pessoa do educando.

Assim sendo, o ponto inicial é observar que o trabalho do educador deve manifestar o respeito pelo educando, que pode ser visto nas suas ações em sala de aula, aceitando as características singulares que compõem o ambiente escolar, compreendendo o seu discente, levando em consideração, o histórico, a cultura, as expectativas ou ausência delas, os anseios e as necessidades de cada um deles.

Nesse modelo de educação, o docente se coloca à disposição dos educandos, observando as manifestações dos seus atos cognitivos, afetivos e emocionais, auxiliando-os a ampliar seus horizontes, mesmo que de forma realista, motivando-os a pensar sob uma perspectiva crítica em torno de si e do mundo.

Martins (2006) destaca que na educação dialógica há uma preocupação inicial com a ação voltada ao ser do educando, ajudando-o a tornar-se uma pessoa, acima de tudo, humana, por isso, ele considera que ela “é essencialmente humanística ou humanizante”. (MARTINS, 2006, p.57). O professor que deseja trilhar por esse caminho deve começar trazendo experiências respeitadas de liberdade e autonomia para seu aluno.

Em outros termos, deve reconhecê-lo em sua totalidade e respeitar todo o seu percurso de vida, ou seja, quando o discente é visto como ser que está em construção e está sendo valorizado em suas potencialidades, a educação consegue contribuir com uma de suas funções, que é auxiliar o sujeito a realizar-se enquanto pessoa humana, mudar a si mesmo e seu ambiente, o que só é possível com o exercício da autonomia.

Para isso, Freire (2002) aponta que se desejamos que a aprendizagem ocorra de forma significativa, a escola precisa contemplar diversos saberes pautados na ética, no diálogo, na democracia, na justiça, no respeito, na humildade, com o objetivo

de contribuir para a construção de um educando consciente do seu papel na transformação da sociedade.

Assim, devemos proporcionar espaços de ensino-aprendizagem, nos quais os educandos possam ter acesso ao conhecimento e serem autônomos para encontrarem a sua vocação e terem a liberdade de tomar as suas próprias decisões e assumirem seu espaço e seu lugar no mundo com afeto, amor e respeito, fortalecendo as suas potencialidades e manter a esperança de sua transformação. (SIQUEIRA, 2015)

Dessa forma, o ensino deve se apresentar como uma ação assumida com educando e para com o próprio ato de educar, que manifesta uma forma de observar o discente e interessar-se pela sua história, reafirmando o papel que cada educador possui, quando exerce uma atitude de respeito, empatia, aproximação, responsabilidade e o diálogo com o educando.

[...] O ideal seria educar hoje, para que o aluno seja outro e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja ele. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo”, [...] (ASPIS, 2004, p. 309).

Desse modo, não é possível abrir um espaço para uma educação centrada no aluno sem pensar em uma educação dialógica e sem observar a colaboração e a união entre os sujeitos inseridos na escola. Para que haja autonomia e aconteça transformação social, é necessário que durante o processo educacional as relações sejam modificadas em ação.

Isso se dá pela união dos sujeitos envolvidos, sendo importante conhecer a história de cada comunidade. Cada escola ganha força na luta contra o sistema opressor, quando enxerga a importância da efetivação do diálogo como essência para sua efetivação.

Posto que a nossa realidade é construída a partir das interações entres os indivíduos, pelos grupos e pelas instituições sociais e não é somente determinada pelos sistemas e pelas políticas que são implantadas pelo governo, há uma forma de se implantar uma real mudança nas escolas, considerando que todas os indivíduos possuem a mesma capacidade de pensar criticamente e refletir sobre a educação que almejam: a partir uma concepção dialógica de educação. Por ela nos formamos,

somos transformados no outro e mudamos nossa compreensão de mundo além de permitir mudanças de paradigmas de nossa formação pessoal.

Portanto, para que o ensino alcance esse objetivo de formação, o educador deve dialogar com toda a comunidade escolar (educandos, gestão, funcionários, família), não somente em sala de aula, mas trazendo a implantação de projetos com a participação de todos e tornando a dialogicidade mais próxima de sua ação pedagógica. Considerar o diálogo como referência na aprendizagem, em que ambos aprendem ensinam uns com os outros, nos leva a um novo tipo de educação onde a solidariedade, o afeto e a humildade são o caminho para a mudança social.

A educação transformadora é um processo permanente de busca no qual o homem está inserido, resultante da ação-reflexão-ação deste. Essa busca em Freire trata-se da busca pela transformação da realidade. Uma educação libertadora-transformadora só pode ser praticada de forma sistemática a partir da revolução da sociedade. Freire (2000) destaca a educação como processo de conhecimento, de cunho político, ético, científico e técnico que se constrói pelo movimento de luta entrelaçado pela história do homem que se movimenta de modo vivido pelo esforço de cada indivíduo no rompimento das práticas dominantes.

Numa perspectiva emancipadora da educação, os princípios de igualdade na capacidade de pensar de educadores e educandos tornam-se uma condição política indispensáveis para que “os participantes dessa prática educativa possam coerentemente desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes de colocar em questão sua vida o mundo em que vive”. (KOHAN, 2019, p. 92). Isso significa que a relação educador-educando precisa estar firmada em uma relação de diálogo e amor.

Para Barbosa (2004), na educação transformadora fomenta-se nos educandos e educadores o reconhecimento da relevância do saber enquanto prática social, transformando este em conhecimento crítico e esclarecedor da realidade e de sua história. Para isso se faz necessário que o educador crie ambiente onde a escuta seja uma ação frequente no espaço escolar.

Se entendemos que o homem é sujeito de relações e que o saber é construído pela relação que ele possui com si, com o outro e com o mundo, é preciso empenhar-se em uma educação que reconheça a capacidade transformadora que a escola possui. “A opção por um projeto político pedagógico centrado na educação transformadora é um desafio ao educador que sonha e que faz dos seus sonhos um

projeto de vida aos seus alunos”. (BARBOSA, 2004, p. 165). Isso só é possível quando houver uma aproximação entre o pensar da escola e do educador, que se faz a partir projeto pedagógico quando alinha-se os objetivos por qual educação queremos construir.

Por isso, a escola precisa reavaliar as suas bases e reconhecer-se como um ambiente que contribui para a união entre os indivíduos e que suas relações podem transformar-se em instrumentos de luta. É necessário ver o ambiente escolar como espaço de luta contra as forças e os interesses dominantes das classes que desejam mantê-la como um espaço dominado e a serviço destes interesses. Nesse modelo de educação reconhecido por Freire como educação para “domesticação”, (FREIRE, 1967, p.36) há separação entre os sujeitos que dominam e os que são dominados, o que não ocorre em uma educação para libertação-transformação, em que não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Nesta, as formas de ensino preservam os modelos de aceitação entre os educandos considerando a influência ideológica, que é observada nas falas e práticas do ambiente escolar.

[...] A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. [...] (FREIRE, 1967, p.36)

Enquanto na educação para ‘domesticação’ o saber é realizado apenas como ato de transferência do educador para o educando, definindo-se como dominadora, e desumanizante, na educação para a libertação-transformação o conhecimento se realiza como método transformador que os indivíduos praticam sobre a realidade, reconhecida como libertadora e humanizante. “Nisto os seres humanos teriam o dever de agir de modo transformador sobre a realidade, e um método a ser utilizado por esses seres para tal transformação seria a educação”. (COSTA, 2015, p.81).

Para isso, nós educadores precisamos observar as injustiças de nossa realidade e estimular nossos educandos a verem as condições em que os mesmos se formam e as desigualdades existentes, para então saírem do ambiente de acomodação. Somente por meio da compreensão crítica sobre o modo dominador que somos cercados, é possível que uma educação possa se tornar transformadora, pois

[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. [...] (FREIRE, 2000, p.31).

Por ter uma dimensão política inerente à sua natureza, Freire (2000) considera que toda a educação é um ato político, posto que ela é uma ação e uma prática política. A educação é uma atividade de abertura ao saber e de busca pela transformação da realidade. Isso se faz a partir da ação-reflexão-ação enquanto um caminho político e é neste percurso que ocorre o movimento e a luta pelo reconhecimento de cada história de cada indivíduo. (COSTA, 2015).

Por essa razão, a educação transformadora requer uma formação política e teórica envolvida com os princípios de uma educação humanizante, que forneça mecanismos para indagarmos a nossa realidade, crie oportunidade para criticarmos as relações dominantes onde os indivíduos estão envolvidos no mundo, que inibe a reflexão e a criatividade. Nisto não podemos esquecer da força transformadora que a Filosofia possui para a leitura e a interpretação crítica do mundo e que favorece o respeito das diferenças do espaço escolar.

Matos (2017) considera que um dos desafios a ser enfrentado em uma educação dialógica é ato do educador se assumir como um pesquisador, pois ao preparar sua aula, ele precisa observar o contexto de seus educandos para estabelecer uma comunicação significativa aos educandos, pois há uma diferença entre comunicar-se com os educandos e comunicar-se para estes.

Na educação dialógica é importante também que o educador oportunize as diferentes possibilidades, estimulando seus educandos a expressarem suas opiniões, pensamentos, numa relação recíproca de respeito, pois “se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos”. (FREIRE, 2005, p.73).

O educador não deve negar toda a postura autoritária, na perspectiva dialógica defendida por Freire (2005), mas construir uma relação em que a autoridade e a liberdade sejam concomitantes. À medida que reconhecemos que não existe liberdade sem autoridade, abrimos espaços para que nossos educandos sejam cada vez mais autônomos e livres. É por meio do diálogo que os homens poderão ser libertos de sua opressão, por isso esse diálogo é uma ação libertadora.

Outro desafio a ser enfrentado na defesa de uma educação dialógica, segundo Freire (2005), está na colaboração, união e organização entre os indivíduos. Por meio do diálogo, em uma relação de colaboração, os indivíduos problematizam sua realidade e, desafiados juntos, reelaboram o mundo. Portanto, numa educação dialógica

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. (FREIRE, 2005, p.14).

Para que haja uma educação dialógica é necessário pensamento crítico. É por meio da criticidade que acontece o despertar para um novo pensamento e isto só é possível quando nos relacionamos com o outro, pois o pensamento crítico é gerado pelo diálogo. É preciso romper com a visão limitada que “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação”. (FREIRE, 2005, p.39).

Nesse sentido, considerando um dos objetivos de nossa pesquisa, defendemos um ensino de Filosofia por uma perspectiva freireana que considera o educando com um papel singular no processo de aprendizado, que traz significado à vida deste e se aproxima da sua realidade, proclama uma posição singular no que concerne aos demais componentes curriculares.

O diferencial da Filosofia não está em considerarmos-a com um papel de hierarquia entre as demais, mas no fato de que por meio dela podemos ultrapassar as afirmações conceituais, ou históricas e trazer a reflexão por meio das problemáticas que surgem pela vivência pela experiência do ser humano, o que significa que essa aprendizagem ultrapassa os espaços e nos leva às discussões sobre questões impescindíveis sobre o modo de ser do homem. Por isso,

[...] O que a distingue de um outro tipo de educação é sua proposta de centrar-se na pessoa que está em processo de educação e não na área de conhecimento estudada. Desse modo, ela não se volta para o conteúdo curricular repleto de disciplinas que procuram fornecer conhecimentos sobre ciências ou sobre humanidades, mas focaliza a atualização da pessoa vista

como um todo abrangendo para tanto suas formas humanas de conhecer como por exemplo a cognitiva, a sensorial, a emotiva e a social. [...] MARTINS, 2006, p.57).

Assim como o autor, defendemos um ensino filosófico que desenvolva no educando as suas potencialidades, onde este possa construir os conhecimentos de forma integral e que abranja um diálogo com as diferentes abordagens. A Filosofia deve estar presente na vida dos indivíduos para além de um componente curricular, mas como uma maneira de pensar, conhecer e viver em busca do saber e para fundamentarmos este pensamento, discorreremos sobre essa temática na subseção a seguir.

2.2 A busca por um ensino de filosofia para a autonomia dos discentes

A Filosofia, enquanto componente curricular da escola, tem sua história enraizada no ensino secundário (hoje conhecido como Ensino Fundamental- séries finais a partir do 6º ano até o Ensino Médio) da educação básica no Brasil. Por isso, para compreendermos a história da filosofia no Brasil, é preciso observar o percurso histórico do próprio país, pois as perspectivas filosóficas estiveram entrelaçadas às condições e ao contexto histórico que vivemos.

Ao analisarmos o ensino da filosofia, devemos levar em consideração que a própria da história da educação brasileira, de modo geral, esteve desde o seu início, sob a influência dos modelos educacionais europeus trazidos pelos jesuítas, que se postergou até à sua extinção, através das diversas reformas educacionais, instituídas ao longo dos anos. Sobre isso tem-se que

[...] É possível, então, percebermos que a inconstância da filosofia no currículo está implicada com trocas de governos, que foram constituindo os modos de seu posicionamento na escola básica. [...] Os objetivos da filosofia, no ensino médio, submetem-se, de certo modo, aos objetivos a serem alcançados pela educação brasileira como um todo, os quais visam a um projeto de nação para o país. [...] (SEGUNDO, 2018. p.41).

Para Santos (2016), a evolução histórica do Brasil que influencia a própria história da filosofia brasileira pode ser classificada em fases, relacionando aos períodos da história do Brasil, que são: o período colonial, o período imperial e o período republicano, sem ocultar as informações atuais do lugar que ela tem ocupado na educação.

Pode-se assegurar que a presença da filosofia como disciplina escolar na educação básica, teve sua história representada de acordo com os modelos e as transformações no processo de formação da sociedade brasileira apontando para as características de um país que fora colonizado. Assim, é possível afirmar que a organização do sistema educacional brasileiro se formou diante de um processo de domínio, exploração e apropriação da cultura portuguesa, tendo as ideias europeias como marca para sua formação.

No primeiro momento, no período colonial (1550 a 1822), a Filosofia desenvolveu um caráter preliminar passando a ser uma disciplina fundamental para a preparar o indivíduo que desejava o acesso à universidade. Nesse período os filósofos se interessavam pelo estudo a partir da experiência, buscando explicações a partir de um raciocínio baseado na reflexão ou na ciência para responder aos seus questionamentos. Havia uma forte oposição dos filósofos iluministas aos teólogos e aos filósofos metafísicos.

Além disso, no Brasil, o ensino de Filosofia, junto com a Reforma Pombalina, assumiu uma posição secundária em relação aos outros componentes curriculares, transformando-a apenas em um estudo de caráter inicial que serviriam apenas de recurso introdutório aos cursos de Medicina, Teologia, Direito e Cânones, como afirma White (2018).

Durante o período imperial (1822 a 1889) novas orientações educacionais começaram surgir com forte influência do positivismo. Estudiosos adeptos desses ideais apresentaram novos autores nas aulas de filosofia ministradas no ensino secundário. Porém, a disciplina continuava a apresentar características de um ensino a partir da memorização, visto que os estudos eram realizados utilizando o pensamento dos filósofos clássicos europeus, sem que houvesse confrontos com a realidade brasileira, ou ainda responsabilidade com o interesse do aluno ou com as condições sócio-históricas do país.

Cabe pontuar que o pensamento positivista compreendia que a escola seria um motor para o progresso, para a modernização e para a transformação da sociedade, considerando o vasto desenvolvimento industrial que ocorria na Europa, bem como, o processo de urbanização do Brasil. Para isto, a ciência seria o caminho para o desenvolvimento deste progresso e a educação deixava de ser vista como a arte de ensinar e passava a ser voltada para a busca de uma pedagogia científica. (WHITE, 2018).

Com a chegada do período republicano, por volta de 1889, uma série de reformas na educação brasileira marcou significativamente a história do ensino de Filosofia. Embora novas correntes filosóficas tenham surgido, durante todo o período republicano, que se estendeu até 1942, houve uma sucessiva redução do número de horas-aulas do ensino da Filosofia como disciplina nas escolas.

Entre os anos de 1940 e 1960 não houve mudanças significativas, fato que logo se mostraria diferente com a instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, em que (Lei nº 4.424 de 20/12/1961) a Filosofia deixou de ser obrigatória e foi posicionada como disciplina complementar passando a ser facultativa, uma medida que a levava mais uma vez a um quadro de incerteza sobre sua permanência no currículo.

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, o governo modifica seus ideais voltando-se para um cenário econômico, visando uma política de desenvolvimento aos programas nacionalistas. Nesse sentido, os projetos educacionais se concentraram no encaminhamento de uma proposta de educação profissionalizante, tecnicista e burocrática do Estado. Com grande base no positivismo, os militares criam disciplinas como: “Educação Moral e Cívica” e “Estudos dos Problemas Brasileiros” acrescentando-as ao currículo escolar. É neste período que muitos teóricos, notadamente os da esquerda política, se exilam em outros países e acabam tendo acesso às correntes filosóficas como o marxismo cultural.

Considerando que o ensino de Filosofia não atendia às políticas-ideológicas e não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro, as “novas” políticas sinalizavam que não havia espaço para as disciplinas humanísticas nas escolas, pois não apresentavam interesses pelos grupos sociais das classes dominantes. Desta forma, consolida-se a extinção da Filosofia enquanto disciplina em 1971, que “passou a ser ausente nas grades curriculares do ensino médio, com a Lei 5.692”. (SEGUNDO, 2018, p.39).

Somente com a chegada da década de 1980 que o Brasil começa a retomar a experiência da redemocratização e a construção de um novo pensamento na sociedade. Em defesa do direito universal do ensino e da escola pública, começa a ser desenvolvido no Brasil uma política educacional que tem sua origem nas histórias das reformas educacionais, passando a se pensar em outro tipo de sociedade, mais livre, mais justa e com mais direitos, dentre os quais o de educação pública de qualidade para todos.

White (2018) observa que é nesse período que o movimento para que a Filosofia fosse reinserida no currículo das escolas começou a ser fomentado, tendo em vista a nova conjuntura que se desenhava no início da década de 1980 no Brasil.

Considerando a proposta da Lei 7044/1982 que direcionava a educação escolar para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento das potencialidades do aluno e a sua autorrealização, o ensino de Filosofia retorna, inicialmente, ao seu caráter de disciplina facultativa nos currículos das escolas, pois era considerada como uma ferramenta para a concretização dos objetivos propostos desta lei.

Com a virada da década de 1990 as políticas educacionais se voltam à política mundial neoliberal, que via na educação o mecanismo para que o educando pudesse participar no processo produtivo, preparando-o para o mundo do trabalho. Para isso, foram transferindo a responsabilidade da educação para a sociedade e dessa forma, fortalecendo o exercício da iniciativa privada, as parcerias das instituições públicas com as empresas e o serviço voluntário.

É nesse contexto que é promulgada em 1996, a nova LDB (Lei n. 9.394/1996), que embora o seu texto viesse a defender uma escola mais igualitária, o mesmo documento desconsiderava as lutas e ideais das classes menos favorecidas, pois sua característica principal defendia a política neoliberal que começava a ser implantada no Brasil.

Assim, com a criação dos parâmetros curriculares nacionais, impulsionado pela LDB de 1996, a reintegração do ensino da filosofia no currículo escolar era algo necessário para uma nova visão de mundo aos estudantes. Embora no governo de Fernando Henrique Cardoso, não houvesse ainda a obrigatoriedade desta no currículo, já se experimentaram novamente as discussões sobre a relevância deste nas escolas de educação básica. Sobre esse novo cenário de educação e sobre a retomada do espaço da Filosofia na escola, Segundo (2018) aponta:

[...] O processo de construção do texto que visava embasar a LDBEN (Lei n. 9.394/1996) já apontava um caráter incipiente de democracia com relação à construção das propostas que, em seu processo inicial, em 1988, mantiveram-se com os ideais de compromisso com uma educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade [...] É nesse contexto de modelo educacional que o ensino da filosofia emergiu, novamente, na legislação educacional e, como discurso, passou a ser produzido e disperso nos documentos oficiais que se sucederam, ainda que sua obrigatoriedade não estivesse garantida na LDBEN (Lei n. 9.394/1996) [...] (SEGUNDO, 2018, p. 39,40).

Embora a Filosofia tivesse seu lugar de relevância para o cumprimento dos objetivos traçados perante a nova LDB (Lei 9.394/96), o estudo permanece com uma presença tímida no currículo escolar, pois a lei não trouxe a obrigatoriedade para esta disciplina. Nota-se que

[...] a Filosofia é contemplada referencialmente como conhecimento a ser dominado e demonstrado ao final do curso do ensino médio de modo algum indica se há necessidade de que esta faça parte do currículo. [...] (MONTERO, 2014, p.58).

A explicação mais consistente para que não houvesse um objetivo claro do espaço da Filosofia dentro da nova LDB era a execução do projeto educacional que destacava o interesse das políticas neoliberais, que foi sustentado com maior intensidade no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa política neoliberal defendia um modelo de educação voltado para a preparação ao trabalho, confirmando o interesse de uma classe elitista a uma força de trabalho mais qualificada e que reforçasse a profissionalização acima de uma formação de um indivíduo crítico, engajado com a transformação social.

Com a chegada ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, surge um novo cenário político mais voltado para as classes populares, em que novamente são trazidas discussões sobre a retomada do ensino da filosofia no espaço escolar. Defendendo uma concepção antagônica ao antigo governo, o Governo Lula (2003-2010) apresentou uma preocupação com as questões sociais e com uma política com menos influência do neoliberalismo e reintroduz a Filosofia como disciplina obrigatória a partir da Lei 11.684/2008, que permanece em todo o governo liderado pelo PT, que se estende no período de Lula ao governo de Dilma Rousseff (2011- 2016) até o momento que esta sofre impeachment e o governo passa a ser chefiado por Michel Temer.

Nesse sentido, White (2018) aponta que

[...] Apesar da significativa influência da filosofia na educação, consubstanciada na própria organização do sistema de ensino desenvolvido ao longo da história no Brasil, é verdade que a filosofia nunca esteve presente nos currículos da educação brasileira como nas primeiras décadas do século XXI, e que esta é uma situação inédita em nossa história. A principal diferença entre o ensino de filosofia presente ao longo da história da educação brasileira e o ensino de filosofia neste período, é que além de sua obrigatoriedade como disciplina, houve a indicação de uma orientação curricular, de material didático definido, carga horária específica e definições acerca do professor que estará em sala de aula – apesar da necessidade de

ampliação das discussões e ajustes sobre esses e outros aspectos. [...] (White 2018, p.40).

No estado do Maranhão, a partir da Lei Nº 8.150/2004, outorgada em 24 de junho pelo governador José Reinaldo Tavares, o ensino de Filosofia torna-se obrigatório para os estudantes do Ensino fundamental das séries finais, do 6º ao 9º ano (antigas 5ª a 8ª séries) e para o Ensino Médio, o que demonstra uma defesa em nosso Estado para o espaço e relevância que a Filosofia tem nos ambientes educacionais e que se estende até os dias atuais, quando a disciplina permanece como componente curricular de nossas escolas.

Com o projeto neoliberal de Michel Temer (2016 – 2018), a educação passa pelos interesses dos empresários nacionais e pela influência dos organismos internacionais que estimulam uma reforma no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, inicialmente com a Medida Provisória n. 746/2016, outorgada à Lei n. 13.415/2017 e modifica a LDB (Lei n. 9.394/96).

A partir desta estabelece-se uma reforma na estrutura do Ensino Médio, que acrescenta o tempo para que o estudante permaneça na escola, passando de 800 horas para 1.000 horas por ano até 2022 e posteriormente, a extensão progressiva para 1.400 horas, sendo necessária uma nova estrutura curricular mais flexível, que passa a responder à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com acréscimos de itinerários formativos⁵ e com foco nas áreas de formação técnica e profissional.

Convém lembrar que um dos pontos de destaque nas discussões trazidos pela reforma é a instituição de apenas as línguas portuguesa e inglesa e o conhecimento matemático como disciplinas obrigatórias em todos os anos, enquanto às disciplinas de Filosofia, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação física foram citadas apenas como estudo e práticas por meio da BNCC.

De certo que com a inclusão dos itinerários formativos, no novo currículo proposto na Reforma, haveria uma redução da carga horária das demais disciplinas.

⁵ Formado por um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo e de trabalho, que os educandos poderão escolher no Ensino Médio. Esses itinerários podem aprofundar outros conhecimentos ligados às demais áreas.

Se cada escola oferta as suas disciplinas e cada educando decide qual itinerário pode estudar, a dissolução dos conteúdos da Filosofia seria dada como algo certo na estrutura curricular.

Outra evidência trazida pela reforma, segundo Gontijo (2018), é de uma visão mecanicista de limitação da formação integral dos educandos brasileiros. A retomada da visão reducionista voltada para a formação técnica e profissional, que valoriza o conhecimento técnico em detrimento da intelectual e da formação cidadã, demonstra a distância entre o ensino ofertado aos ricos e o ensino aos pobres no país, onde estão sendo excluídas oportunidades de um ensino de qualidade, quando educadores passam a ser desvalorizados e muitas escolas não têm acesso a todos os recursos processo de aprendizagem. Costa e Silva (2019) aponta que esta reforma foi

[...] fortemente influenciada pelos ditames dos organismos internacionais em consonância com as demandas do empresariado brasileiro e do grupo conservador que assumiu o governo brasileiro com Michel Temer. Trata-se de uma reforma que retira direitos dos jovens a uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos. Trata-se de restringir o Ensino Médio público a um instrumento voltado para formar os estudantes para o mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante precário, o que pode levar também a postos de trabalho precários. Isso nos permite concluir que essa reforma não inova, só remete à velha dualidade do Ensino Médio brasileiro, em que os mais privilegiados têm acesso à Educação Superior e os filhos dos trabalhadores a uma profissionalização precoce e com poucas possibilidades de continuidade. [...] (COSTA E SILVA, 2019, p.7).

Importante destacar que foram muitas as orientações que contribuíram para as mudanças visadas pela Reforma do Ensino Médio que estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora esta faça parte do Plano Nacional da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988, sua primeira versão foi redigida somente em 2014 e homologada pelo MEC por meio da PORTARIA n.º 1.570 em dezembro de 2017. Instituída no governo de Temer, a BNCC é prevista como um documento de orientação que pode nortear os currículos das escolas do Brasil.

Sendo também um documento normativo, a BNCC institui as aprendizagens essenciais, que influenciam de forma direta as políticas governamentais direcionadas para o Ensino público do país.

Após a sua implantação, a BNCC passou contemplar 60% da totalidade dos currículos das instituições de ensino e 40% ficou destinado a parte diversificada aos currículos locais, cabendo aos profissionais da educação a definição dos conteúdos

que são importantes para cada realidade em que estão inseridos. Porém, Fonseca (2018) aponta que por meio desta, o governo procura tornar comuns as ideias que serão difundidas à população, na qual por meio da escola busca-se

[...] universalizar o funcionamento da população, garantindo que todos os estudantes das escolas públicas e privadas do país ganhem uma identidade concatenada com os interesses de uma sociedade controladora, quer dizer, acoplada pela rede do poder disciplinarizado. [...] (FONSECA, 2018, p.8).

É importante ressaltar que por trás da rápida instituição da BNCC, está a atuação dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), bem como fundações, institutos e consultorias brasileiras que têm total interesse de aparelhar as diretrizes educacionais ao setor empresarial e alocar a escola com um campo para aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública, vinculando o currículo ao ensino técnico, voltado para o 'conteudismo', dificultando espaços reflexivos para uma crítica social e para a transformação dos educandos.

A partir do momento que a Filosofia é posicionada na área de 'Ciências Humanas e Sociais Aplicadas', muitas dúvidas começam a ser geradas sobre a maneira na qual os estudos e as práticas serão desenvolvidas nos próximos anos na educação básica, assim como a sua indefinição. Ainda assim, se a mesma estará incluída na escola, ou ainda a forma que a Filosofia será ensinada para que possa contribuir com o processo de construção de autonomia dos estudantes no espaço escolar, o que abre espaço para críticas à nova BNCC, documento este que notadamente possui interesses divergentes aos interesses das classes menos favorecidas.

Ainda que na política nacional houvesse uma recomendação quanto a presença da Filosofia no Ensino Médio, em nosso estado, no Maranhão, o ensino de desta permaneceu presente nas diretrizes curriculares da rede escolar e mais recente,

em maio de 2019, foi aprovada mediante audiência⁶ pública, a permanência da Filosofia nas escolas do nosso estado. No nosso município, em São Luís, o componente curricular de Filosofia foi oficializado como pertencente ao currículo oficial da rede de ensino municipal desde março de 2004, com a promulgação da Lei nº 4.153/04 no governo de Tadeu Palácio. Esta lei incluiu esse componente curricular à sua Rede de ensino municipal, inicialmente nos 8º e 9º anos e a posteriori aos 6º e 7º anos, fortalecendo a importância de sua inclusão para as oportunidades de reflexão no espaço escolar, reafirmando o potencial que pode ser exercido pelos educandos.

No momento atual, notadamente as políticas educacionais do país percorrem um momento mais crítico, tendo em vista o atual governo de Jair Messias Bolsonaro, iniciado em 2019. A força dos grupos conservadores que já atuavam nas mídias digitais saíram em defesa de um projeto político conservador com apoio às reformas e privatização do ensino, reforçando uma visão meramente mercadológica.

No cenário político intensificam as tensões e as disputas entre as classes políticas, o que possibilita o surgimento de discursos e movimentos com a defesa de uma reforma estrutural da educação, da escola e do fazer docente, como por exemplo o movimento social “Escola Sem Partido” (ESP). Este movimento surgiu no ano de 2004, mas foi propagado mais intensamente a partir de 2014, após ser transformado em Projeto de Lei nº 867/2015.

No que diz respeito ao movimento ESP, este surge em um momento político propício ao discurso conservador no campo da política e defende que há um jogo político e um aparelhamento da escola cujos professores utilizam este espaço para doutrinar os educandos, conforme seus pensamentos políticos. Com um discurso conservador, o movimento privilegia conhecimentos relacionados ao aspecto moral e com um forte vínculo ao discurso religioso defendido por estes.

⁶ A audiência realizada em 30.05.2019 na Assembleia legislativa do estado, aprovou pela(o): formação de comissão para tratar junto a SEDUC sobre a alteração do referencial curricular; encaminhamento de minuta às prefeituras orientando sobre a inclusão da disciplina de Filosofia na matriz curricular das escolas; apresentação de ação de Apoio, na Assembleia, à Carta dos Professores em solidariedade à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof); Encaminhamento a síntese de do relatório da audiência pública à Comissão de Educação da Câmara e do Senado Federal.

Além disso, justificam ainda que o exercício da profissão docente, bem como os programas curriculares, deveriam ser estabelecidos conforme os interesses das famílias e não dos conteúdos estabelecidos nas diretrizes ou das escolhas pedagógicas pela comunidade escolar. (SILVEIRA, 2019).

Como forma de “regular” as escolas públicas e diminuir o estudo voltados às Ciências humanas e sociais, onde inclui-se a Filosofia, o movimento deixa de lado os estudos das relações sociais e as discussões políticas, de gênero, de raça e de cultura por serem consideradas como nocivas à sociedade, trazendo significativas consequências para os educandos que sofrerão impactos em um espaço antidialógico, sem a defesa e o respeito às suas falas e aos seus pensamentos.

Dentre as implicações causadas por este movimento, percebe-se não somente a ausência ou diminuição dos estudos voltados às questões humanas e sociais. Camelo (2019) considera que os

[...] impactos do Movimento ESP vão para além da sala de aula, para além da relação professor aluno, gerando consequências à sociabilidade brasileira, pois pressupõe questões éticas de como concebemos nossa moral referente ao conservadorismo, ao elitismo, ao privatismo, ao misticismo religioso e ao dogmatismo. [...]. Nada mais conflitante para uma nação que perder seu sentido ético e sua moral coletiva. Nesse caso, a judicialização refere se também à moral privativa, individualista que no Movimento ESP tem se desenvolvido em um contexto de crise econômica, política e humana impondo desafios à sociabilidade brasileira. A partir da crise vai gestando contrarreformas articuladas e orientadas pelos arautos do capital para subtrair da classe trabalhadora direitos historicamente conquistados. [...] (CAMELO, 2019, p.49).

Em meio a esses desafios existentes na educação, no final de 2019, o mundo depara-se com um grande problema de saúde pública, ocasionado pela pandemia trazida pela Covid-19. Com o surgimento dos primeiros casos de pessoas infectadas pelo coronavírus no Brasil em 2020, de modo arbitrário a educação pública foi levada

à metodologias similares à Educação à distância, como é o caso do ‘ensino remoto’⁷, acreditando-se que esta seria uma saída emergencial mais rápida e eficaz para a garantia de aprendizagem.

Considerando as inúmeras desigualdades existentes em nosso país, sabe-se dos problemas a serem enfrentados para o funcionamento desta modalidade de ensino nas escolas públicas, posto que boa parte dos educandos não possuem condições econômicas para participarem das aulas, pois não possuem equipamentos adequados, conexão à internet, local adequado de estudo em suas casas, ou precisaram abandonar os estudos para ajudar com o sustento da família.

Além disso, com a acentuação da desigualdade e da pobreza, destacam-se as vivências de situações de vulnerabilidade em suas casas, como violência familiar de diferentes modos, drogas, prostituição entre outros.

Da mesma forma que os estudantes que residem e estudam em escolas da zona urbana tiveram dificuldades em se adaptar à nova modalidade, os educandos que moram em zonas rurais, possivelmente vivenciaram situações ainda mais complexas por conta da falta de recursos tecnológicos. Nesse sentido, o distanciamento e o isolamento social também nos apresentam uma outra problemática, já trazida pela Filosofia: “nós precisamos do contato com os outros”. (FONTES, 2020, p.1).

Em outras palavras, a escola é formada pela interação entre todos os sujeitos, posto que ela se constrói no dia a dia pelas relações sociais e nesse período com o

⁷ O ensino remoto trata-se de uma solução temporária para continuidade das atividades pedagógicas. Por ser uma solução rápida e prática, é considerada uma modalidade de ensino que deve ser utilizada em um curto período em situações emergenciais, como é o caso atualmente trazido pela pandemia da Covid-19. No ensino remoto os conteúdos são produzidos e disponibilizado de modo online, com aulas virtuais ministradas pelo professor de modo síncrono (em tempo real do horário de aula) e assíncrono (desconectadas do momento real). No ensino remoto preconiza-se que haja interações entre educador e educando nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial, visando manter a rotina de sala de aula.

No ensino remoto, defende-se a utilização de ferramentas de mídias e das tecnologias para facilitar a comunicação e interação, como a utilização de aplicativos e plataformas como Google Classroom, whatsapp, Zoom, Skype e Google meet, entre outros, o que o torna ainda um grande desafio para sua implantação nas escolas públicas, tendo em vista a desigualdade digital dos educandos.

distanciamento social, onde as escolas estão ‘fechadas’ para interações presenciais, essa desigualdade torna-se mais evidente, aumentando os desafios a serem enfrentados pela escola, como por exemplo a perda do vínculo direto entre os membros da comunidade escolar.

Neste período de calamidade pública, observa-se ainda a maneira como o governo tem se comportado frente à pandemia, distanciando cada vez mais o acesso a uma educação de qualidade daqueles que historicamente sempre estiveram excluídos de seus direitos básicos. Desta forma, num momento de necessidade de pensar sobre a vida e entender a importância da educação para a sociedade, Fontes (2020) considera que a Filosofia assume um papel relevante nesse momento, agindo como um importante recurso para que possamos enfrentar a pandemia, ou

[...] para que possamos fazer bom uso do tempo disponível e façamos uma investigação cujo objeto a ser investigado é o nosso próprio eu; ou que nos permita pensarmos de que modo a pandemia afetará o mundo, avaliando as mudanças, os benefícios e problemas e como poderíamos nos preparar para tal; ou ainda para avaliarmos como os governos agiram no combate ao vírus, onde acertaram e erraram e quais os desafios políticos que toda essa situação nos lança. [...] (FONTES, 2020, p.1).

Embora, no Brasil, a Filosofia venha perdendo espaço e tenha sido negligenciada pelo governo atual, se atentarmos para as questões humanas, sociais e da vida, é exatamente nos saberes filosóficos que estamos recorrendo nesse período, pois é por meio desta podemos refletir e enfrentar as consequências causadas pela pandemia e nos posicionar de maneira diferente sobre o mundo.

Cabe analisarmos também que o Ensino de Filosofia no Brasil não pode perder de vista outros aspectos como a ausência ou a tímida formação continuada dos professores de Filosofia, ou ainda à falta de material didático e demais recursos de qualidade em algumas escolas públicas, notadamente nas escolas de zona rural, como é o caso da escola pesquisada.

Embora as diretrizes educacionais estimulem as discussões sobre a importância e reivindiquem a ampliação da Filosofia no ambiente escolar, é possível perceber que, mesmo inserida no currículo, sua concepção permaneceu reduzida apenas a um caráter histórico-formativo. Nesse sentido, garantir que de sobremodo a filosofia contribua tão somente com o modo reflexivo, não traz uma diferença significativa desta com as demais ciências.

White (2018) aponta alguns elementos importantes para a atividade filosófica: a) a identidade no exercício da atividade filosófica, visto que são fundamentais para o professor a contribuição para o desenvolvimento de novas habilidades e competências nos educandos; b) boa relação entre os estudantes das escolas com a Filosofia; c) a perspectiva filosófica desenvolvida em sala de aula, levando em consideração as práticas pedagógicas e carga horária da disciplina. Por último, é importante mencionar que os conhecimentos filosóficos precisam estar próximos da realidade do educando, para além de contribuir com o exercício da cidadania e preparação para o trabalho como finalidade.

Ao se buscar o sentido etimológico da palavra “filosofia”, constantemente encontra-se na literatura e em dicionários etimológicos que o referido termo resulta da união de outros dois vocábulos gregos: philo = amigo ou amante + sophia = saber, sabedoria. Dessa forma, compreender a essência da filosofia significa analisar o modo no qual o filósofo experimenta e vivencia esse amor ou amizade pelo saber, como Silveira (2011) afirma: “quem ama se sente carente e desejoso do objeto amado, atraído por ele e, por isso, vai à sua procura.

No caso do filósofo, como o objeto de seu desejo é o saber, o conhecimento, é a este que ele busca”. (SILVEIRA, 2011, p.141). Nesse sentido, Kohan considera que

[...] a filosofia carrega um sentimento no próprio nome, na etimologia grega de sua palavra “philo-sophia”; sentimento de saber, saber de sentimento. Quando se educa em filosofia não se sabe: sente-se o saber, sente-se o tempo próprio de pensar e saber com outros e outras. Sabe-se no sentido em que sabemos uma comida, em que a sentimos. Sabemos amar o que experimentamos saboreamos, sentimos o amor. Por isso, uma educação só pode ser filosófica para poder ser a educação que é, e também por isso ela só pode ser uma educação nos e dos sentimentos. A filosofia, continua a nos dizer Giuseppe Ferraro, não é algo que possa ser ensinado: não se ensina a filosofia, mas, quando uma escola é uma escola, nela se ensina com filosofia. [...] (KOHAN, 2019, p.122).

Cada teórico, a seu tempo, busca descrever essa amizade e este amor ao saber como forma de ver o mundo, o que tornou-se a tarefa primordial para o filósofo. Não apenas encontrar este amor aprofundando-se em conhecer a si mesmo, ou ainda nas práticas filiadas a essa concepção, que demonstram um o sentido de “amor” sacrificial pela profissão, mas, também no reconhecimento de sua ignorância de não alcançar o saber.

Nesse sentido, Prado (2018) considera o significado da Filosofia por meio de “duas vias: a) contemplativa, como busca do saber que se encerra em si mesmo,

portanto, desinteressado de outros fins que não seja a própria Filosofia; b) ação, relacionada a outros com um fim social”. (PRADO, 2018, p.12).

Em outro sentido, observa-se que a atitude filosófica se encontra na linha tênue entre a sabedoria e a ignorância. Nisso, o ponto inicial do filósofo é o ato de questionar, ou seja, “a atitude de inquietação, de insatisfação, de espanto, de admiração, de disposição para a investigação, para a pesquisa, que impulsiona à busca do saber”. (Silveira, 2011, p.142).

Em outras palavras, é a capacidade de espanto e admiração do indivíduo, que proporciona a formulação da pergunta, que não pode ser considerada uma tarefa fácil. O questionamento filosófico por ser perturbador, gera desconforto e inquietações. Por isso, ao decidir fazê-la, o filósofo se depara com a sua limitação humana, o que requer humildade para reconhecer a própria incapacidade frente ao conhecimento e a partir desta, busca superar as suas limitações. (SILVEIRA, 2011).

Cabe pontuar que a capacidade de admiração, presente no ato de perguntar, não deve ser analisada no sentido apenas de apreciação ou respeito por um objeto, mas também no sentido de observar algo que lhe é desconhecido com espanto, assombro, o que possibilita a formulação de novo questionamento, tarefa realizada continuamente pelos filósofos. Esse é um exercício comum à atitude filosófica e convém reportar a observação dada por Silveira (2011)

[...] A admiração, portanto, requer um distanciamento das crenças costumeiras que permita sua problematização. Com efeito, não existe filosofar sem problematização do mundo, da vida da realidade, dos valores, das opiniões, do saber. Se tudo é aceito como verdade irretocável, não há razão para perguntar, para investigar e, portanto, para filosofar. A problematização, por sua vez, está diretamente associada à atitude crítica[...]. É buscar distanciar-se das opiniões correntes, do senso comum, dispor-se a duvidar delas, a problematizá-las. é justamente a interrogação sobre as coisas, visando à obtenção de uma resposta bem fundamentada, coerente, racional, que permita a superação da opinião anterior e o avanço para um saber qualitativamente superior. [...] (SILVEIRA, 2011, p.144).

Dessa forma, a filosofia enquanto busca pelo conhecimento não remete a um outro objetivo: o da problematização. Problematizar significa buscar respostas racionais, que não podem ser satisfatoriamente resolvidas e pressupõem a crítica e a superação do senso comum. Superar essa prática requer a ação de refletirmos de forma racional diante da realidade e esta não é uma tarefa que ocorra de forma rápida e espontânea. Essa capacidade requer incentivo, estímulo, prática e encontra na

filosofia um lugar fértil e propício para o desenvolvimento desta, tendo em vista a própria natureza e a maneira na qual esta busca o conhecimento: a reflexão.

Assim, o ensino de Filosofia implica numa postura crítica do filósofo que a ensina, posto que este exercício é uma tarefa que traz grandes desafios, pois esta não pode ser considerada apenas como uma mera transmissão de conteúdos da história da filosofia, ou ainda uma transposição de conhecimentos didáticos realizados em sala de aula, mas deve-se perceber a relevância do papel do professor como aquele que possui a capacidade de oportunizar e promover a aprendizagem no discente.

A Filosofia enquanto uma disciplina crítica se forma a partir do seu processo histórico, resultante da conexão das ideias que são produzidas para sustentar as teorias e concepções que estiveram presentes num determinado momento de sua história. (RAMOS, 2007). Nesse sentido, é necessário incentivar no aluno uma concepção filosófica crítica do conhecimento, ensinando-o a conhecer as teorias, mas também a criticá-las, pois só assim é possível aprender a filosofar.

Como aponta Cerletti (2009), ensinar filosofia vai além de um domínio de conhecimento filosófico, ou de conhecimento dos elementos didático-pedagógicos, mas de caminhar neste saber filosófico, reconhecendo o filosofar compartilhado com o discente. Dessa forma, o educando aprende a filosofar conforme o ensinamento de seu “mestre”. Uma aprendizagem, por sua vez, também não será apenas apreensão de conhecimento, pois seu espírito livre o fará querer filosofar.

Partindo dessa ideia, compreende-se que ensinar filosofia é também assumir uma posição filosófica, pois também implica uma relação entre o filosofar do docente com o educando. Porém, não queremos apoiar a ideia de que a filosofia só poderá ser ensinada por meio da educação formal, mas, para conhecê-la precisamos experimentá-la, pois

[...] não há razão para pensarmos ensino de filosofia se não for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. [...] (ASPIS, 2004, p.309).

No que concerne ao ensino formal, as concepções definidas pelo governo, por meio dos documentos oficiais, e conseqüentemente sobre qual ensino de Filosofia

deva ser ensinado nas escolas, precisam ser vistas de maneira crítica, como Cerletti (2009) afirma:

[...] As exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou sentido da filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais, dos conteúdos “específicos” de filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se ensina como filosofia, ou bem seja apresentada como uma ou várias definições. Essa mesma razão atravessa também a reflexão sobre o ensinar filosofia, permanecendo, em geral, muito simplificada a justificativa de como levar adiante essa tarefa. [...] (CERLETTI, 2009, p. 14).

É inegável que isso indica que o currículo determinado para o ensino implanta os conteúdos que o Estado considera relevantes ao educando. A filosofia inserida como disciplina no currículo escolar requer, para além de questões didáticas, o reconhecimento do importante papel do professor de Filosofia nesse processo, compreendendo que este não pode ser visto apenas para atender as exigências e a obtenção de resultados. Para isso, é preciso observar qual o contexto e a perspectiva que determinará o conteúdo e a forma no ato de ensinar filosofia deste docente, não perdendo de vista a atitude filosófica que é o filosofar. (CERLETTI, 2009).

Deste modo, o ensino da Filosofia só fará real sentido no ambiente escolar se o professor conseguir aproximá-lo à sua realidade, estimulando os educandos a questionarem sobre esta e sobre as situações do seu cotidiano e como elas se relacionam com a filosofia. Embora o professor possa estar influenciado pelas concepções adquiridas na sua própria formação, ou ainda pela sua experiência no exercício da docência do professor de Filosofia, a inquietude da atitude filosófica deve direcionar e fortalecer o seu papel em sala de aula, pois pensar criticamente o seu tempo presente, estimula a compreender as demandas sociais que são formuladas pelo sistema educativo e como a filosofia pode contribuir dentro dele.

Cabe pontuar que Baldan (2014) considera que o ensino de Filosofia se caracteriza como uma oportunidade que o educando pode experimentar essa atitude filosófica, por meio de exercícios de recriação conceitual. Após essa recriação, o ensino passa a ter um ressignificado, trazendo a transformação dos educandos. Para que seja aceita como uma atividade filosófica, é necessário compreender que a Filosofia não se limita apenas a uma reflexão, um debate, ou uma observação, como Baldan (2014) afirma:

[...] Não é na discussão que reside o filosofar, a Filosofia não é processo. Transfigurar a Filosofia em discussão faz com que a atividade seja contraproducente; entendê-la como contemplação, usualmente, promove um estado de estagnação; e, por si, a reflexão não é considerada como Filosofia, pois refletir não necessariamente produz Filosofia. Pode-se compreendê-la então como processo e produto, fazendo com que um só possa ser tomado com e pelo outro. [...] (BALDAN, 2014, p.24).

Contudo, para se atingir o objetivo de um ensino filosófico, não se pode perder de vista que, independentemente de qual conteúdo ou da disciplina que está sendo ensinada, se faz necessária a inserção de um ambiente dialógico em sala de aula. Um espaço onde todos os participantes tenham liberdade e sintam-se à vontade para expressar seu pensamento, ideias, questionamentos acerca dos temas que são estudados. Esse espaço pressupõe que nas relações entre docente e discente e toda comunidade escolar estejam inseridos princípios de democracia, de liberdade, de autonomia e de solidariedade.

Os textos legais que orientam o ensino da filosofia são regidos a partir dos princípios da educação moderna, como: “autonomia, consciência, criticidade e racionalidade”, conforme Segundo (2018, p.8). Nesses, estão elencados a concepção de sujeito moderno provenientes de nossa história e que perpassam a prática escolar e, não obstante, o ensino da filosofia.

Dessa maneira, entende-se que esses princípios implicam discussões sobre qual ensino da filosofia para o ensino médio está sendo proposto e qual está sendo realizado, de sobremaneira no que se refere às concepções de filosofia.

Embora a escola pública, da maneira como a conhecemos, seja uma instituição que tenha sua emergência na modernidade e sua finalidade e objetivo busque atingir o que podemos constatar como características do pensamento moderno, ela deve caminhar para o aperfeiçoamento ético do indivíduo. Esse pensamento leva à necessidade de repensar acerca de uma proposta educativa que valorize o ser como indivíduo, que tem uma história que precisa ser respeitada, pois, não é possível permanecer indiferente a singularidade de cada um.

Assim, a escola tem o poder para transformar as pessoas, por isso deve haver um empenho dos participantes em superar os desafios que lhes são propostos. Embora muitos desafios estejam no campo das políticas públicas, dependendo das instituições do governo, não podemos desconsiderar o papel que cada indivíduo possui no meio social.

Se desejamos uma escola pública de qualidade, que oferece um ensino voltado para as minorias, precisamos pensar numa verdadeira democratização capaz de transformar a escola em um espaço igualitário, que evidencie o interesse dos diferentes grupos da comunidade, que crie condições para o diálogo, para o pensar e para a busca da transformação social.

É preciso ter coragem para experimentar e propor o novo e oportunizar espaços de autonomia e liberdade no ambiente escolar. Porém, para isso, é preciso acreditar na capacidade que a escola tem nas resoluções de seus conflitos, mesmo que esteja sempre sujeita a interferências de órgãos externos.

É a partir do processo educativo que a função da escola se constitui e por meio dela que este saber é instituído, logo, é por esta que a investigação e a construção de novos conhecimentos acontecem. É no cerne desse processo que se promove o debate, as discussões e nele são criadas propostas que contribuem para as transformações e mudanças do educando.

Desse modo, a escola deve ser um lugar para discutir, refletir, questionar, criticar e construir novos conhecimentos, posto que ela possui um papel vital na formação do homem.

Embora estes princípios sejam relevantes na vida do homem, não é difícil perceber que, em virtude das consequências do homem moderno, se apresente uma fragmentação do saber, do conhecimento e do próprio homem e dos seus valores. O homem moderno passou a pensar de maneira fragmentada trazendo consequências à escola, pois esta tem dificuldade em trazer o exercício crítico do pensamento aos estudantes

[...] contrário ao ideal de formação grego, hoje temos um homem fragmentado (atomizado e individualista), fechado sobre si e incapaz de formar a si próprio e os outros; incapaz de compreender e resolver seus problemas mais elementares. Isso revela, todavia, uma suspeita: a educação fracassou em seu projeto emancipatório. Supondo-se que os problemas que surgem dessa crise, assim como a incapacidade do homem em enfrentar tais problemas, acontecem na medida em que a educação deixa de ser um processo emancipatório; poderíamos questionar se, com o atual modelo de educação, o homem seria capaz de enfrentar a crise atual em que está inserido. [...] (LOPES, 2011, p.21).

Nessa perspectiva, tendo em vista que almejamos discentes autônomos, que pensem por si próprios, que sejam críticos, que discutam e tenham liberdade para exprimir o seu pensamento, compreende-se que para formar este indivíduo, seja

necessário mudarmos a configuração imposta por esse modelo de educação que atualmente rege nossa sociedade.

Não é difícil constatar que os educandos de forma tímida fazem uso do exercício da reflexão, isto porque no contexto escolar, parte dos educandos pouco exercem atitudes de modo a pensarem reflexivamente, ou pouco possuem autonomia na produção do saber, pois o modelo instituído pelo estado objetiva formar o homem para o mercado de trabalho e não para a autonomia.

Assim, para que esta realidade consiga ser modificada vemos a possibilidade de que a Filosofia seja vivenciada pelos educandos a partir do ensino enquanto experiência do pensamento. Acredita-se que o acesso dos estudantes aos excertos filosóficos e aos conceitos trazidos pelos teóricos oferece a oportunidade e a possibilidade para criação. O ensino de Filosofia na escola como um espaço criativo, onde se aproxima os problemas filosóficos e a busca constante na produção de ideias, possibilitaria uma experiência viva para professores e educandos, pois produzir o pensamento é uma tarefa da filosofia. (SILVA, 2018).

Assim, propõe-se o ensino de Filosofia como experiência de pensamento como exercício do pensar com destaque à criatividade, à reflexão e resistente às ideias cristalizadas dos dogmas filosóficos. Esse processo desafiador, problematiza a realidade daqueles que compartilham o conhecimento, provocando-os a se tornarem mais autônomos.

Trata-se de um fazer filosófico a partir da arte de produzir e construir conceitos, pelo ato de pensar, posto que o pensamento é criação e não uma verdade absoluta. A filosofia enquanto prática conceitual implica criação e o seu ensino como de experiência de pensamento, implica ensinar e aprender pelo pensamento e pelo modo que este afeta a realidade dos sujeitos inseridos. (PIOL e PAIVA, 2017.)

Dessa forma, pensar o ensino de filosofia enquanto experiência é pensar por meio do compromisso com o pensamento e a sua transformação, abrindo caminhos para pensarmos de modo diferente e transformar o modo em que vivemos e somos. Para isso, o professor de filosofia deve criar espaços para que os educandos possam questionar o saber, oportunizando um espaço de respeito no pensamento do outro. Ensinar filosofia requer observar a vida dos educandos de modo a torná-los seres participativos e ativos da própria filosofia.

Dado o exposto, o professor de filosofia não pode negar ao educando o contato com a experiência do pensamento filosófico julgando a incapacidade de aprendê-la

ou compreendê-la, fornecendo explicações sintetizadas dos sistemas filosóficos, pois não há sentido em ensinar filosofia a partir da transmissão de conteúdos distantes da realidade.

Em outras palavras, para que haja uma prática filosófica, é fundamental “estabelecer um diálogo reflexivo com a vida e com a experiência dos sujeitos escolares, sem propiciar espaços abertos ao pensamento. O pensar de outros constitui o desafio filosófico de quem ensina filosofia”. (PIOL e PAIVA, 2017, p.57).

Para isso, o ensino de Filosofia deve aproximar-se dos educandos como problematização e estímulo à força criadora do pensamento. Isto requer uma atitude crítica, se objetivamos indivíduos capazes de pensar e de transformar o mundo e serem autores de suas vidas e produtores de seus pensamentos.

O entendimento almejado nessa discussão é sobre a relevância na qual o ensino de Filosofia pode oportunizar o pensar filosófico, a partir das discussões que interessam a vida dos educandos, não somente como conhecimento dos temas filosóficos criados ao longo da história, mas com um desejo pedagógico e, portanto, educacional.

Dessa forma, a sua presença na Educação Básica coloca a necessidade de que o professor, nesse processo, tenha uma boa formação filosófica e conhecimentos didáticos importantes para o exercício de sua atividade. Assim, é na sala de aula, espaço onde ocorre a produção filosófica que os educandos vão tomando conhecimento dos filósofos, de seus pensamentos, suas obras e a partir destes podem exercitar a problematização e a busca de respostas para a solução dos desafios.

Mesmo que sua conclusão não esteja próxima do que alguns consideram ‘um pensar filosófico’, ela pode atender às suas necessidades e pode ajudar para que cada vez mais os indivíduos alcancem um pensamento coerente capaz de mudar a sua realidade. Esse exercício contribui para que os educandos observem a si mesmos e possam emitir suas próprias opiniões, tendo autonomia e liberdade sobre o seu pensamento.

Dessa maneira, podemos entender que a perspectiva crítica da filosofia só pode se tornar uma realidade quando aprendemos a filosofar. Nesse sentido, os educandos devem também conhecer as estruturas que compõem o estudo da filosofia, assim como aprender os conteúdos que são abarcados nos diferentes temas

e períodos que cercam a história da filosofia, posto a relevância de conhecê-los para refletir e criticar. (RAMOS, 2007).

As diferentes concepções do ensino de Filosofia que se apresentam na escola não podem perder de vista os três elementos que cercam este ensino: a própria escola, o papel do professor e o currículo. Observamos que em algumas situações tanto na escola, quanto no currículo podemos não encontrar mecanismos que vislumbrem a autonomia, ou que estes não sejam tão evidentes, tendo em vista as diretrizes e os regulamentos que orientam a escola e o currículo, estejam sob viés mercadológico e neoliberal.

Porém, não podemos determinar que jamais haja a possibilidade de termos espaços autônomos neste ambiente, pois toda escola tem sonhos, assim como projetos a serem desenvolvidos, o que demonstra a incapacidade de transformá-la em um espaço estático e inflexível. Neste sentido, o projeto político-pedagógico torna-se um importante instrumento capaz de direcionar os desejos e as ações que serão concretizadas, assim como encaminhar as perspectivas curriculares nas quais o professor de filosofia pode se utilizar na realização do seu trabalho. Sobre a escola e seu papel, Mendes faz a seguinte observação:

[...] Consideramos que a escola, invenção da modernidade, não está imune ao questionamento dos seus princípios fundamentais. Alguns desses questionamentos estão endereçados ao processo de produção dos conhecimentos presentes na escola, conhecimentos estes que servem de referência aos saberes que nela circulam, e que justificam a sua própria existência. Se o desenvolvimento das novas tecnologias fez com que a escola perdesse o monopólio do saber reconhecido socialmente, transformando-se em um lugar, entre outros, onde circulam saberes, acreditamos que ela continua sendo um espaço no qual se estabelecem relações privilegiadas com os mesmos, podendo ser considerada como o único lócus onde é possível para o estudante estruturar e sistematizar os saberes fragmentados, criados em outros lugares. [...] (MENDES, 2006, p. 25)

Portanto, acreditamos que no espaço escolar, o ensino de filosofia, enquanto instrumento educativo, possui um relevante objetivo formativo que pode contribuir para que o indivíduo venha compreender o sentido de sua existência, fazendo uma relação com seu mundo. O sentido dessa formação demonstra a grande contribuição para o processo de conscientização e como um caminho educacional para orientar os indivíduos a refletirem sobre a sua realidade, proporcionando que este ocupe o seu espaço no mundo e se tornem sujeitos autônomos.

Embora a Filosofia possibilite a reflexão, é preciso ressaltar que o ensino desta não pode ser visto como saber único e verdadeiro, tendo em vista a multiplicidade de conhecimentos e as constantes mudanças que ocorrem em nossa sociedade. A Filosofia nos leva a pensar de maneira mais rigorosa, em busca da verdade e provoca questionamentos, dúvidas, mas o educando não deve aceitar os conceitos como únicos, acabados trazidos pelo professor.

Em relação ao docente, importante que este não se considere como o dono do saber, tendo em vista que o conhecimento deve ser construído a partir das relações sociais, onde todos os sujeitos participam do processo educativo de forma dialogada, se assim, desejamos promover uma transformação a partir deste ensino e contribuir para autonomia de nossos educandos.

Se almejamos que a escola seja um lugar que potencialize as nossas melhores vocações, precisamos lutar para garantir que essa não seja apenas um espaço institucional obrigatório às crianças e aos adolescentes, mas um lugar onde a liberdade de autonomia seja uma construção compartilhada e generosa, capaz de transformar os sujeitos pertencentes a ela. Cabe à escola, por meio de uma pedagogia da confiança e do diálogo crítico, apresentar as diferentes correntes dos sistemas e pensamentos filosóficos, mas levá-los à uma crítica e a uma autonomia de pensamento. (FRIGOTTO, 2017).

Embora em nossos espaços escolares as práticas de controle estejam presentes, assim como, a ausência de diálogo entre educandos e educadores, reafirmamos que só é possível um ensino filosófico, problematizador, a partir do que fora estabelecido por Freire (2005) por meio do diálogo e do amor ao mundo e aos homens. Se acreditamos numa educação transformadora que contribua para a superação das relações hierárquicas entre educandos e educadores, precisamos acreditar no diálogo e no amor como ferramentas indissociáveis nesse processo. Sobre isso, tem-se que

[...] A pronúncia do mundo só é possível quando existe amor que o funda. É esse amor que impulsiona um certo fazer e não outro fazer comprometido com outro baseado nessa íntima relação amorosa e dialógica. [...] (TONILO, 2010, p. 63).

Dessa forma, para ampliar os conceitos relacionados a uma educação voltada para transformação e os caminhos que podem ser percorridos pela filosofia neste percurso, ampliaremos na próxima seção o pensamento filosófico de Paulo Freire,

aproximando à fenomenologia existencial de Jean Paul Sartre e como seus escritos continuam contribuindo para uma reflexão e materialização de ensino filosófico que oportunize e construa educandos autônomos e críticos de si e do mundo.

3 PAULO FREIRE E A FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL DE SARTRE: O LEGADO PARA UMA EDUCAÇÃO DA AUTONOMIA

3.1 Aportes da filosofia freireana para a formação da autonomia humana

Como já destacado, historicamente a construção da educação no Brasil foi marcada por um quadro de indefinição de sua identidade no que tange às políticas educacionais. Sempre atrelada aos interesses da classe vigente, o currículo esteve a serviço de favorecer aos anseios daqueles que detinham o poder e isso trouxe consequências negativas para o ensino que temos em nossas escolas.

Ora tínhamos no currículo disciplinas que favoreciam a alusão a uma educação pragmática, com destaque às ciências naturais e exatas, voltadas para o incentivo da formação profissionalizante e ao processo de modernização das forças produtivas, ora tínhamos a inserção das ciências humanas com vistas a contribuir à discussão sobre as reflexões do homem e sua relação com o mundo, incluindo-se assim, a filosofia.

As discussões sobre a importância do ensino de filosofia na educação têm sido objeto de estudo em várias pesquisas na área da educação, em que nota-se o reconhecimento de sua relevância para o ser humano, na sua compreensão enquanto sujeito histórico e co-participante da construção de sua sociedade, além de conhecimento do mundo e dele mesmo. (DANTAS et al., 2014).

Embora atualmente a presença da Filosofia no ensino médio exista no currículo das escolas e de forma obrigatória tenha sido reintroduzida no ano de 2008, é possível perceber que esta ampliou o debate sobre a relação entre a filosofia e a educação proporcionando novas análises. Compreendendo que a educação escolar possui um papel fundamental para a formação dos indivíduos, observa-se que dentro das finalidades educativas, a concepção de autonomia é apontada por diversos teóricos com intuito de contribuir nesse processo educacional.

Dessa forma, considera-se que a filosofia, inserida enquanto componente curricular na educação básica, contribui para a formação de um indivíduo capaz de pensar sobre a sua realidade. Um cidadão autônomo para enfrentar as diversas situações da vida, oportunizando-lhe experiências reflexivas para que este possa desenvolver a sua capacidade de responder aos questionamentos e tomar decisões que se adequam às suas necessidades, sem que este seja apenas um mero reprodutor deste conhecimento.

Dentre os autores que discorrem sobre essa temática, destaca-se novamente o pensamento de Paulo Freire que observa na educação a possibilidade de transformação da realidade a partir de uma educação para autonomia quando se cria condições para mudanças nas estruturas e nos processos sociais, culturais, econômicos ou políticos. Sobre isso, destaca-se que

[...] a autonomia é fundamental para construção de uma sociedade democrática e para criar condições de participação política, onde as pessoas tenham vez e voz, digam o que desejam e que modelo de sociedade é melhor individual e coletivamente. [...] (SILVA, 2009, p.104)

Embora uma prática escolar pressuponha uma determinada concepção filosófica, os diversos trabalhos norteados pela teoria de Freire discutem sobre a aproximação de sua pedagogia à filosofia fenomenológica, o que nos leva a pensar e analisar que o mais importante não é delimitar o campo filosófico ou pedagógico de um determinado autor, mas conhecer e pensar sobre os problemas que a prática social nos coloca e utilizar os diferentes autores e discussões filosóficas conforme as necessidades educacionais. (ZANELLA 2007).

Tendo por base a aproximação teórica de Paulo Freire à fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre, traremos a explicitação teórica destes pensadores, não como um exercício de um mero academicismo, mas visando o conhecimento de suas contribuições à educação. É nesta perspectiva que se busca situar a filosofia da educação de Paulo Freire a partir dos pressupostos filosóficos da fenomenologia existencial e suas implicações práticas no processo ensino-aprendizagem e para a construção da autonomia.

Para se estabelecer a compreensão do ensino da Filosofia e concepção de autonomia, o estudo ampara-se no postulado do pensamento de Paulo Freire que formula uma proposta de educação que busca uma transformação social do educando em sujeito, a partir da tomada de consciência sobre si, enquanto ser social e histórico no mundo e sobre a realidade na qual está inserido, principalmente nos espaços políticos e sociais. (MUZZATTO 2017). Isso só pode ser possível a partir do exercício de uma pedagogia da autonomia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Convém destacar que Paulo Freire compreende a autonomia como um processo construído a partir da prática de liberdade, quando afirma

[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. [...] (FREIRE, 2002, p.41).

A origem da palavra “autonomia”, em português, vem do francês ‘autonomie’, que é derivada das palavras gregas ‘autós’ (por si mesmo) e ‘νόμος’ (lei), que, em outras palavras, significa ‘o poder de dar a si a própria lei’. A representação desta etimologia vai além do simples entendimento de autogerência, ou do poder de tomar decisões. É necessário identificar que o significado de autonomia difere do autor e da época e ainda o contexto histórico e teórico que se discorre (ZATTI, 2007).

Em uma perspectiva freireana, a autonomia deve ser vista como a habilidade de administrar por si próprio, levando em consideração os valores e a perspectiva do outro, pelo viés de análise educativa como um processo de construção e de reconstrução do que lhe é ensinado.

Esse poder elencado no significado da palavra não pode ser entendido como algo absoluto e ilimitado, nem como sentido de autossuficiência, posto que não é por meio desta que construímos nossa identidade, pois somos seres inseridos no mundo, nos relacionamos e modificamos a nós e este, por meio das relações sociais. O indivíduo que se considera autossuficiente corre o risco de tornar-se egoísta e individualista e deixa de perceber que existem caminhos e conhecimentos que só podem ser adquiridos a partir da interação e da coletividade.

Para Zatti (2007), o sentido de autonomia se dá no mundo e não ocorre apenas na consciência dos sujeitos. Para isso, sua formação considera dois elementos: o primeiro em relação ao poder que o indivíduo possui em determinar a sua lei e também a capacidade que ele tem em realizá-la. Para explicar esses aspectos, Zatti discorre:

[...] O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc, ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com autossuficiência. [...] (ZATTI, 2007, p.12).

Muzzatto (2017) defende que a autonomia é necessária ao ser humano para poder viver, dar sentido à vida, construir a si mesmo e junto com os demais. Diante das mudanças que ocorrem na sociedade, a todo o momento, o ser humano se dá conta das condições em que está inserido e somente conhecendo-as, poderá se reconhecer como ser histórico, que deve posicionar-se frente à realidade na qual participa.

O indivíduo conquista sua autonomia pelas suas experiências ao longo da vida, quando vai gradativamente tomando a consciência e amadurecendo em relação à situação em que vive ou quando tem uma postura crítica e de problematização de sua realidade e começa a responder aos desafios que se apresentam, com a intenção de mudar a situação do seu ambiente.

Assim, ser autônomo não é apenas um título conferido aos indivíduos quando tomam suas decisões, mas é assumir a responsabilidades pelas ações, não com uma postura individualista, mas deve permitir que o sujeito atue diretamente como participante da própria formação do seu eu e do mundo.

Ao considerarmos os escritos teóricos de Paulo Freire construídos a partir da ideia de autonomia, nota-se o quão relevante é o seu pensamento para a construção desta categoria e para sua inserção no ambiente escolar. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental para promover a verdadeira autonomia dos educandos. Elementos como a sua postura, sua prática e as características que esse educador precisa ter são questões levantadas por Paulo Freire em suas obras. Sobre o professor, o autor conclui que o seu papel é

[...] contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador [...]; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. [...] (FREIRE, 2002, p. 28).

Desse modo, o papel do educador é facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Como facilitador que busca a formação integral de seus educandos, ele deve despertar as potencialidades de cada um, ainda que estejam excluídos pela ausência de autonomia. Logo, o ato de educar não pode ser identificado apenas como

transferência de conhecimento, mas como um meio de vivenciar novas experiências e possibilidades, cujos educandos vão se reconhecendo e assumindo a sua postura de responsabilidade frente aos desafios.

O ato de respeito à subjetividade do educando se coaduna quando este constrói os seus valores, o que não está dissociado da sua realidade, tendo em vista que ele é um sujeito histórico-social, o que explica a necessidade de viver e de experimentar momentos que desenvolva a sua autonomia.

É desta forma que consideramos as experiências que o indivíduo vive como momentos indispensáveis para formação do discente. Dessa forma, é necessário que o sujeito entenda que a sua autonomia só se legitima quando há o respeito pela autonomia do outro.

É fundamental que haja um esforço dos educadores em encorajar os educandos a emitirem sua opinião, reafirmando os seus gostos, preferência e seus interesses, respeitando a sua capacidade para refletir e tomar decisões. Para Freire, (2002) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, (FREIRE, 2002, p. 25.) pois um professor que desrespeita seu educando rompe com os princípios da ética da existência humana.

Cabe ressaltar que incentivar a autonomia dos discentes não é uma tarefa fácil a ser conquistada, pois a sociedade de modo geral é estimulada a seguir regras já estabelecidas a fim de cumprir os padrões do pensamento hegemônico do *status quo* vigente, que é de opressão. Observa-se que a falta de liberdade nos indivíduos, fruto de uma consequência de absorção da política e da cultura, se faz presente cotidianamente na sociedade.

Para mudança desta realidade, Freire (2002) propõe uma educação enquanto processo de transformação social, o que ele chama de “um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 2002, p. 38). Esse ato se refere às perspectivas de modificações, a partir da educação, que podem ocorrer na sociedade e nos diferentes campos (economia, relações humanas, propriedade, direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde), revolucionando e reconstruindo a nossa própria história, considerando que o ser humano possui um estado de inacabamento e a inconclusão é própria da sua existência.

Para Freire (2002), a autonomia dá a possibilidade de libertar e garantir a independência dos sujeitos, especialmente por estes poderem escolher as leis que

determinam sua conduta. Assim, a educação se torna uma importante ferramenta para viabilizar a autonomia e a liberdade dos sujeitos. Uma educação para a cidadania que garanta a autonomia dos sujeitos não pode ser apenas utopia. Esta só é possível quando o indivíduo encontra espaço para seu exercício e não apenas um desejo. Pensar em autonomia para a cidadania é uma atitude que considera o contexto histórico, cujos fatores que geram

[...] heteronomia estão sendo multiplicados sem que a maior parte da massa perceba, verdadeiramente, o que está acontecendo, o que gerou este quadro e o que fazer para mudar o rumo desta. [...] (MUZZATTO, 2017, p.85).

Para se investigar a relação da autonomia na educação, Paulo Freire (2016) considera uma outra categoria que ele elucida como ‘*práxis humana*’. De origem grega “πράξις”, *práxis* significa “conduta ou ação” e corresponde à atividade humana que aproxima a teoria da prática. As primeiras noções do conceito de *práxis* surgiram com Aristóteles, mas foi Karl Marx o responsável por aprofundar esta concepção. Segundo Abbagnano (1998), essa terminologia, pelo viés marxista,

[...] designa o conjunto de relações de produção em trabalho que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve existir sobre tais relações. [...] (ABBAGNANO, 1998, p.786).

Nesse sentido, a *práxis* nos remete a um movimento de transformação das estruturas sociais, que tem a sua origem a partir da interação entre o homem e o objeto que só começa a ser significativo a partir de mudanças de posturas. A *práxis* é a habilidade da natureza única do homem capaz de se distanciar do objeto, para admirá-lo e atuar de forma consciente sobre a sua realidade. Isso é apontado na teoria freireana como

[...] Uma unidade indissolúvel entre a minha ação e a minha reflexão sobre o mundo. Num primeiro momento, a realidade não se apresenta aos homens como objeto que a consciência crítica pode conhecer. [...] Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar distante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, que é próprio dos homens. [...] (FREIRE, 2016, p. 56).

Freire (2016) enfatiza que esta unidade dialética traz a verdadeira importância da *práxis* que transforma o mundo, a partir da reflexão-ação. Sem ela é impossível acontecer a superação para uma libertação e como ato de consciência e não apenas como um mero mecanismo de reprodução. A afirmação do ser humano enquanto um ser em constante luta em busca de sua liberdade reafirma sua condição de existência, em que o conflito se torna indispensável para o status de mudança social. Assim, negá-lo é desconhecer a nossa necessidade vital enquanto homem.

Rossato (2010) afirma que a *práxis* implica num conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno histórico e posteriormente agir para a transformação deste mesmo ato. A ação é uma libertação da consciência e do aspecto social. Desta consciência decorre a ação prática do educador.

Portanto, a educação deve partir da compreensão da realidade e, dessa forma, se torna um ato político, considerando os princípios e valores presentes em sua ação, não permitindo a neutralidade na vida educativa do professor.

Para Pio et al. (2014), o termo *práxis*:

[...] designa a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto, entre a essência e aparência. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e pela realidade. E enquanto forma específica do ser humano, a *práxis* torna-se uma atividade transformadora, criadora, autocriadora, uma atividade que produz, forma e transforma o homem social, seu meio, sua consciência e suas ações no mundo real. [...] (PIO et al., 2014, p.06).

A *práxis* enquanto atividade transformadora propõe uma reflexão sobre a ação que se desdobra em uma atitude crítica frente às questões históricas e sociais que são apresentadas aos seres humanos em sociedade, visando a eliminação das desigualdades presentes no contexto social. Nesse sentido, a teoria por si só não pode ser concebida como *práxis*, pois corre o risco de tornar-se uma prática vazia.

Somente torna-se transformadora quando uma teoria apoia-se na prática e encontra mecanismos para possibilitar o retorno à prática e promover mudanças significativas diante da realidade. Freire (2010) considera que nela existe um modo de compreender a existência a partir da relação entre a subjetividade e objetividade, ou seja, desenvolver um pensamento pedagógico tendo como referência a *práxis*, é possibilitar a relação entre a humanização e a educação, considerando uma atuação direta entre os sujeitos envolvidos e suas ações.

Pio et al. (2014), considera que a teoria e a prática se complementam por meio da *práxis*, pois são componentes que se relacionam e uma está ligada à outra. Porém, a prática sem reflexão teórica é apenas uma atividade vazia e redundante e a teoria sem o fundamento prático de transformação não possui qualquer significado. Dessa forma, a *práxis* é

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] (KONDER, 1992, p. 115).

A *práxis* pode ser considerada uma criação da realidade humana, que se constitui como aspecto essencial para a compreensão da realidade em geral. Por isso, esta revela na sua essência, o segredo do homem como ser ontocriativo, ou ontológico, que perpassa todo o seu ser e onde o mesmo cria a sua própria realidade e a compreende. Para tanto, ela não pode ser considerada como uma atividade prática contraposta à teoria, pois ela determina a própria existência do homem elaborando a sua realidade (KOSÍK, 1976).

Se compreendermos que toda atividade prática humana se expressa no próprio trabalho humano, podemos conceber que esta se ajusta a uma determinada finalidade que atua a partir dos mecanismos ou instrumentos em que há o exercício da sua função.

Por meio das relações entre o indivíduo em seus diferentes grupos e frente às suas particularidades, a *práxis* fornece os subsídios essenciais para se estabelecer e compreender as relações entre o indivíduo e o seu contexto social. Assim, ela torna-se relevante no processo humano criativo cujas relações de interação e interdependência entre os indivíduos podem ser consideradas indispensáveis para que a produção do conhecimento humano seja formada. Por isso, para Vásquez, “a *práxis* é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VASQUEZ, 1977 p. 5).

Se considerarmos o estudo da Filosofia da *práxis* por uma perspectiva marxista, compreendendo-a como uma atividade humana transformadora, é necessário observarmos a contínua relação que deva existir entre teoria e prática. Sob um pensar

teórico consciente, que orienta a ação do homem, o grande desafio que se apresenta à nossa prática educativa é o de situarmos a *práxis* pelo contexto histórico e social dos sujeitos envolvidos, haja vista a nossa finalidade de construir educandos cada vez mais humanos.

A *práxis*, enquanto a atividade prática humana eficaz para o cumprimento de determinado objetivo, exige uma certa compreensão da realidade. Dentro desta, observam-se as diferentes ações articuladas para a transformação social, na medida em que sua atividade é cercada por grupos ou classes sociais. A *práxis* enquanto atividade adequada para um determinado fim que modifica o mundo não concebe a atividade teórica por si só. A atividade filosófica desvinculada da prática é vista simplesmente como uma interpretação teórica e como teoria não traz transformação real à sociedade. (VASQUEZ, 1977).

Nesse sentido, pode-se considerar que junto ao pensamento de Paulo Freire a categoria *práxis* é um elemento essencial para a compreensão de uma educação para autonomia, pois a partir da construção desta é possível pensar em uma pedagogia para a liberdade do ser humano. Por meio do espaço escolar, os educadores podem compartilhar os diversos elementos de defesa à educação para a liberdade, capaz de elevar a motivação dos discentes. Os professores e toda a comunidade escolar encontram inúmeros problemas em suas realidades e a construção da autonomia põe-se como grande e urgente desafio neste processo. É por meio do espaço escolar que os discentes terão a oportunidade de pensar sobre o mundo e despertar para uma nova visão.

Somente por meio da educação temos a possibilidade de lutar e não nos acomodarmos diante à realidade, pois enquanto seres humanos fomos programados para aprender e “[...] para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”. (FREIRE, 2002, p.54).

Segundo Zanella (2007), para aproximar-se da realidade, o educador deve possibilitar o diálogo que, no homem, se faz por meio da ação, reflexão e pela *práxis* e somente por ela pode-se levar à transformação desse sujeito. Dessa forma, a concepção filosófica estudada por Freire (2002) centrada na dialogicidade, considera que é por meio do diálogo que acontece a prática da liberdade, a libertação e a transformação do homem.

Diante disso, é necessário que o educador compreenda o seu papel neste processo e observe que em sua prática haja coerência entre o seu discurso e o que ele propõe em sala de aula. Sua teoria deve ser o próprio exemplo prático. O educador que defende este princípio deve respeitar a autonomia e a dignidade do seu aluno, como Freire (2002) afirma:

[...] Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico. [...] (FREIRE, 2002 p, 25),

Dessa forma, sem o respeito, a sua atividade será vazia, sem significado e desligada da ação transformadora que a educação possui. A educação deve estar voltada aos princípios éticos, críticos e emancipatórios capaz de fomentar nos educandos o diálogo e a curiosidade. É preciso estar aberto a novos caminhos e conhecer o que a humanidade já produziu e isso só é possível havendo a possibilidade de recriar o que o passado nos deixou e criar o novo. Isso não é possível por meio de educação a partir de uma memorização mecânica. (ZATTI, 2007).

Esse princípio de eticidade é também defendido por Freire (2002) como uma responsabilidade entre as atribuições do educador, inerente à sua prática. A ética universal do ser humano é considerada, não a partir de uma ética voltada ao sistema neoliberal que discrimina e explora os menos favorecidos, mas uma ética como marca da natureza humana, de liberdade e solidariedade, características indissociáveis à convivência humana reconhecendo-se que não se poder viver com ética sem liberdade e não se tem liberdade sem correr risco.

Nas palavras de Freire, (2002, p.36) “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco”. No entanto, importa pontuar que ele não defende uma liberdade apenas pela ação, mas uma liberdade que diz respeito ao povo, às suas raízes históricas e sociais, que nos permite enxergar nossas limitações, dificuldades e transformar-se pela consciência da sua situação real vivida e, desta forma, não se moldar ou se ajustar à sociedade opressora, mas a libertar-se e nessa liberdade, educar-se.

Logo, é preciso ter empatia, se colocar no lugar do outro. Em outros termos, é tomar a verdadeira solidariedade de estar juntamente com os excluídos, lutando pela

transformação. Deixar de pensar de modo individual e passar a pensar no coletivo, pois a luta pela liberdade só é possível quando enxergarmos a dor do outro e passarmos a ser companheiros nessa luta.

Para Freire (2005), a solidariedade não pode ser confundida como uma prática assistencialista, que educa sem reflexão e que torna o indivíduo sujeito passivo, incapaz de participar do processo de sua educação, mas sim um exercício corajoso diante das injustiças e no sentido de caminhar para sua libertação. Por isso, Paulo Freire (2002) considera que na prática docente não há possibilidade de dissociar o ensino dos conteúdos com a formação ética dos educandos, a prática da teoria, liberdade da ignorância de saber, respeito ao professor do respeito aos educandos, ensinar do aprender.

Assim, o professor deve ter liberdade no exercício de sua prática, mas também deve oportunizar a liberdade aos discentes, assim como respeitar a criação da própria autonomia dos educandos. Por isso, a relação educador-educando não pode estar dissociada deste contexto. O docente enquanto sujeito ativo deste espaço não age de forma neutra. Sua prática exige uma definição, uma tomada de posição e decisão. Ele, por sua vez, é imprescindível nesse processo e se torna corresponsável pelo exercício ou não, da autonomia dos alunos.

Freire (2002) propõe refletir a respeito da ética analisando esta como aspecto universal, afirmando que a ética universal do ser humano é uma ética enquanto marca da natureza humana, algo indispensável à convivência humana. Para ele, a ética é a necessidade de viabilizar a liberdade por meio da educação.

Nesta, existe a possibilidade do indivíduo ver o mundo com os seus próprios olhos e, dessa forma, se tornar agente para a mudança social, ressaltando-se que o papel desta requer mais que decodificação de signos, mas um ensinar para a ética, para a criticidade e para a reflexão do indivíduo. Ao se perceber enquanto ser no mundo, o indivíduo tem elementos para elucidar a sua capacidade para mudança e transformação do meio em que vive, sem desconsiderar a sua relação histórica na qual está contextualizada.

Em observância a esta concepção, Itelvino (2007) considera dois princípios para a relação do ser humano: o seu princípio de vida, em que está a sua própria humanidade e um segundo princípio que é a liberdade, característica ligada à sua autoafirmação, sendo este segundo princípio universal que, quando negado, nega-se

a humanidade. Por isso, a ética precisa se tornar um compromisso com a vida. Negando-se a vida, nega-se a humanidade.

Por isso, para que ocorra a reflexão ética no âmbito educacional, é necessário haver um processo de mobilização da consciência e da construção do conhecimento, colocando como prioridade a ideia da autonomia e da liberdade individual. Neste caminho, onde ocorrem as relações do homem, do mundo, que o transforma em sujeito da sua própria história e da sua cultura, é possível apontar para os caminhos como a convivência humana e a partir do diálogo.

Nesse contexto, Itelvino afirma:

[...] não há sociedade democrática sem uma participação ética de seus cidadãos, da mesma maneira podemos afirmar que não há prática administrativa sem o compromisso ético presente em todos os instantes da atuação de seus profissionais. A ética precisa entrar na agenda do processo de formação geral como uma cultura, um valor fundamental dos seres humanos, tanto no plano profissional como na socialização dos indivíduos em suas múltiplas atividades. [...] (ITELVINO, 2007, p.5).

Em defesa de um ensino para a democracia se faz necessário que as questões individuais e coletivas caminhem para a superação e o abandono do processo educacional cujas relações sociais, existentes no espaço escolar, sejam verticais e o docente seja exclusivamente o responsável pelo conhecimento. Ultrapassar essas relações é oportunizar que as experiências democratizantes se tornem mais frequente no âmbito escolar, considerando a participação e o diálogo como ponto-chave para esse processo.

Nesse sentido, Paulo Freire (2002) defende que para além da valorização da liberdade haja a valorização do outro como referência para orientar as ações humanas, empreendendo o resgate da igualdade entre os homens e aponta para injusta instauração das relações de dominação, defendendo a dignidade do homem e das condições para o exercício da liberdade. (CUNHA, 2003).

Por isso, Coelho (2010) considera que

[...] É por meio da relação do educando como se constrói junto com o educador a sua própria autonomia. O método de Paulo Freire reafirma-se não como um método de ensino, tampouco de uma aprendizagem qualquer, mas da aprendizagem significativa do Ser, de um Ser mais. A educação que ele divulga e acredita é diferente dos processos de domesticação e treinamento de pessoas. É uma educação para que o sujeito se mude e se torne transitivo no seu jeito de Ser. Uma educação que procurava desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o ser humano escolhe e decide,

liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo. [...] (COELHO, 2010, p. 08).

Para Freire (2005), o “ser mais” é desejo encorajado que os educandos e os educadores devem procurar em suas ações para fazer emergir uma educação digna, amorosa e consciente. O “ser mais”, como ato de coragem, tem por objetivo a ação consciente de não se acomodar e de buscar a sua libertação. O educador que acredita na construção do homem para “ser mais” aceita a vocação ontológica do ser humano em uma perspectiva de educação pautada no diálogo e amor, posto que os dois elementos estão intrinsecamente ligados.

Dessa forma, o processo de tomada de consciência se dá na aproximação e na problematização das questões sobre o homem e o mundo, estabelecendo novos conceitos sobre os que já estão pré-estabelecidos, reconstruindo novas hipóteses, desmistificando verdades, recompondo as noções sobre o mundo e a sua própria consciência, de maneira interrelacionada. (MUZZATTO, 2017). Por isso, não há como construir a autonomia sem passar pelo que Freire (2002) chama de conscientização, cujo autor a entende como:

[...] um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. [...] (FREIRE, 2002, p. 23).

É necessário que se entenda que a conscientização exige que ultrapassemos o agir espontâneo e que a consciência ingênua seja substituída por uma consciência crítica, baseada na relação consciência-mundo que implica transformar o mundo. A consciência crítica no mundo estabelece que os indivíduos construam a sua própria existência de acordo com a sua realidade e com aquilo que o mundo dispõe. (ZATTI, 2007).

Logo, é por uma educação para a conscientização e a transformação que lutamos. Justamente por esse motivo é que, infelizmente, em nosso país, tem sido alvo das visões conservadoras das elites e de grupos políticos, como é o caso do Movimento “Escola sem partido”. Objetivando o controle da educação, a disputa pela

formação das crianças e dos jovens resulta numa tensão entre as classes sociais e o efeito desse conflito é a manutenção de uma sociedade mais opressora e excludente.

Nesse sentido, os grupos das elites esforçam-se em sustentar a manipulação ideológica dos menos favorecidos a partir da pedagogia do medo, da violência, da intimidação em substituição a pedagogia da autonomia, da esperança, do diálogo de Freire. Os grupos conservadores participantes desse movimento têm influenciado os representantes das instituições públicas em nível macro para criação de um clima de censura nas escolas do país e de perseguição dos professores. Estes passam a tecer fortes críticas sobre a atividade docente, realizando ataques diversos contra professores principalmente no ambiente virtual e passam a defender uma ideia de neutralidade da educação (o que não é de fato a proposta do grupo), diminuindo os espaços para a reflexão sobre os problemas sociais como desigualdade social, desrespeito, ausência de ética.

Ainda nessa defesa, vemos em nosso país uma reforma educacional do Ensino Médio, que na prática enfraquece o ensino público e estimula a busca do conhecimento apenas para a execução do trabalho. Fato este que nega os instrumentos para compreensão da sociedade, destrói as forças produtivas, elimina os direitos da classe oprimida, incentiva o mercado, o lucro e a concentração de riqueza nas mãos de poucos.

Além disso, tem-se como consequência um verdadeiro 'assalto' aos recursos financeiros que poderiam ser investidos na garantia de direitos sociais básicos como educação, saúde, educação, saneamento básico, habitação, transporte e cultura dos menos favorecidos. (FRIGOTTO, 2017).

Dessa forma, defendemos que a saída seria a resistência, na busca de uma educação para autonomia, com diálogo, debate, o que implica a união das instituições, a começar pela escola. É importante que a comunidade escolar reflita e participe dos

órgãos coletivos como os conselhos⁸ existentes no espaço escolar, posto que a luta por autonomia, igualdade, justiça, não é possível ser construída apenas pelo campo individual, mas pela coletividade. É necessário enfrentar o sistema vigente com abertura ao diálogo, a fim de construirmos uma sociedade mais democrática.

3.2 A contribuição da fenomenologia existencial de Jean Paul Sartre para a liberdade e educação

Antes mesmo de pensarmos sobre a construção do conceito de autonomia, faz-se necessário observar a contribuição que a fenomenologia existencial possui, tendo em vista que é imprescindível pensarmos sobre esta categoria que sustenta o pensamento de Paulo Freire no que diz respeito ao homem e sua relação com o mundo.

Importante pontuar que o existencialismo, enquanto uma teoria filosófica contemporânea, teve sua origem na Europa, num cenário posterior ao da 1ª Guerra Mundial, que oportunizou-se da situação cultural e política de crise, de cultura, dos valores e dos princípios configurados pelos desgastes com as guerras, como aponta Souza (2016).

Entendido como uma corrente filosófica que pensa sobre o homem enquanto ser existente e parte de uma natureza, para essa concepção ele é o único sujeito capaz de filosofar, portanto, digno da existência. Os animais e as coisas, que não possuem razão, apenas são o que são porque sua natureza já é determinada. Só o homem possui a capacidade de escolher o que ele deseja ser. A respeito disso, nota-se que [...] a existência é um poder-ser; é possibilidade; não é essência ou coisa dada por natureza, é incerteza, risco e indecisão. Resulta-se assim, que o único ser possível à existência é o homem. [...] (SOUZA, 2016, p. 36).

⁸ Os conselhos são órgãos colegiados que desenvolvem atividades de orientação, fiscalização e avaliação da gestão escolar. No cumprimento de sua função social os conselhos podem ser divididos em: Conselho Escolar (órgão formado por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar que fiscaliza, toma decisões, elabora diagnóstico em busca da melhoria da qualidade do ensino) e Conselho de Classe (órgão responsável em acompanhar e avaliar o processo ensino e aprendizagem dos estudantes). Ambos visam oportunizar a participação coletiva para o exercício da cidadania no ambiente escolar. (MARANHÃO, c2017).

O existencialismo teve por base a teoria da intencionalidade husserliana, que trouxe grandes contribuições na compreensão sobre o mundo e sua relação com o sujeito. Segundo este, o mundo está voltado para uma consciência e por isso o objeto não está isolado do sujeito e dos fenômenos que ocorrem na sociedade, além do olhar subjetivo do indivíduo, que se relaciona com o objeto, reconhecendo-os enquanto fenômeno de um mundo para a consciência.

Para esta corrente, o mundo vivido pelo sujeito é uma condição anterior ao mundo pensado por ele mesmo. Assim, entre o pensado e o vivido há uma interação sem rupturas. Em vista disso, as diferentes teorias filosóficas só podem ser compreendidas se forem relacionadas com o vivido de quem as construiu. Nesse sentido, conclui-se que suas explicações são resultados das experiências e que trazem respostas para questões de um determinado contexto. (GIOVEDI, 2006).

Dessa forma, o indivíduo que pretende esclarecer sobre as questões que permeiam o mundo deve compreender que a realidade é subjetiva e se apresenta de diversas maneiras, pois o mundo se apresenta, para cada sujeito, de uma forma única e inacabada. Assim, a proposta da fenomenologia analisa que, para toda compreensão, exista um olhar que tem relação com quem está vivenciando e pensando, sem que o objeto esteja ligado inicialmente a uma consciência.

Para ampliarmos as ideias da fenomenologia existencial analisamos as ideias de um dos nomes que mais se destacam na teoria existencialista, o de Jean-Paul Sartre, que é considerado por diversos autores, o precursor desta corrente filosófica. Influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl e de Martin Heidegger, Sartre observa a relevância destas correntes para fundamentar o seu pensamento no que diz respeito à intencionalidade da consciência.

Em sua obra 'O Existencialismo é um Humanismo', Sartre (2014) aponta o fundamento da existência humana, reforçando que a existência precede a essência, como o filósofo afirma:

[...] O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. [...] O homem é tão-somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se quer concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo. [...] (SARTRE, 2014, p.10).

Pode-se depreender que o homem é aquilo que ele mesmo faz de si, reconhecido como subjetividade. Assim, todo o homem tem o poder do que ele é por si só e de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência, o que se configura o primeiro fundamento do existencialismo. Se a existência precede a essência, a natureza humana não pode ser concedida e definitiva, posto que para Sartre não existe determinismo.

Nesse sentido, o homem está condenado a se tornar homem em todos os momentos de sua vida, a partir das decisões tomadas em seu percurso. Se ele decidir ser herói ou covarde, somente ele pode ser considerado como o responsável. (SARTRE, 2014).

Porém, desde o nascimento até a morte, o indivíduo depende do outro. O homem nasce desprovido de tudo, antes de poder ser definido. Por meio das relações sociais vivenciadas e experimentadas pelo homem é que ele vai se construindo. No entanto, essas relações não podem ser consideradas como dependentes, pois elas não nos impedem de fazer, e quando fazemos algo, somos livres, o que nos possibilita uma certa relação de reciprocidade entre os indivíduos.

O homem é visto como um ser jogado no mundo que se encontra em si mesmo, aparece-se ao mundo e só depois se define. O homem inicialmente não é definido, ele não é apenas como ele concebe, mas como ele quer que seja após a existência, ou seja, ele é o que faz de si mesmo. Logo, o homem é, de sobremodo, aquilo que ele busca ser constituído em várias experiências a partir das suas relações de busca.

As relações humanas acabam modelando pensamentos e nos domesticando ao meio social e por consequência transformando nossa subjetividade. Ao mesmo tempo que escolhemos, visando a nós mesmos e ao outro, à medida em que nossas ações se configuram a imagem do indivíduo que julgamos que devemos ser, que consideramos ser o melhor, atribuímos valores a nossas ações e moldamos a imagem deste homem.

Para Sartre (2015) não há indivíduo separado do mundo, logo a consciência não é um ente individual, tendo em vista que ela é intencional e influencia o mundo onde está situada. Uma consciência está sempre para algo ou alguém, ou para o mundo ou para o objeto e da mesma forma o objeto sempre vai estar para uma consciência.

Assim, não há separação entre objeto e sujeito, pois estes não se separam e estão unidos, uma vez que o ser é sempre ser no mundo. Tudo que aparece para uma

consciência não pode ser considerado isolado e particular, posto que o que se mostra é um fenômeno cheio de sentidos e significados construído por uma história e na relação dos sujeitos com seu mundo.

Nesse sentido, segundo Souza (2016), Sartre traz uma novidade ao pensamento husserliano na percepção da consciência, quando esse afirma que não existe a possibilidade de dissolver as coisas na consciência, pois ela não é um órgão que tem por função apenas absorver a realidade. Desse modo, “a consciência e o mundo surgem simultaneamente, isto é, o mundo surge para a consciência, ao mesmo tempo em que escapa dela”. (SOUZA, 2016, p.34).

Sartre (2015) concorda com Husserl e aponta que “toda a consciência, é consciência de algo”. (SARTRE, 2015, p.22). Dessa forma, a consciência é considerada a própria existência. Esta vai de encontro ao objeto, mas o objeto não se constitui a consciência. Ela está no mundo, mas não está ligada a ele. O conhecimento não é apropriação de uma consciência que constitui a intencionalidade desta. Ele trata da intencionalidade da consciência quando esclarece que o ‘eu’ não está na consciência, mas fora dela, no mundo.

Nesse sentido, “o primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação dela com o mundo, isto é, de que a consciência é consciência posicional do mundo”. (SARTRE, 2015, p. 22), ou seja, para se recuperar a consciência como vazia, como movimento de consciência posicional, deve-se expulsar as coisas da consciência, pois a consciência posicional de alguma coisa sempre se posiciona frente aos objetos. (SOUZA, 2016).

A consciência, portanto, essa capacidade intencional, revela informações voltadas para algo externo a ela, logo, ela é aquilo que o objeto que se apresenta a ela mesmo e é por meio desta que se relacionam as identidades do ser (ser-Para-si e o ser-Para-outro). A intencionalidade é, portanto, condição fundamental de toda consciência, que ampara, mas ao mesmo tempo separa o ‘ser-para-si’ do ‘ser-em-si’, por isso consciência e intencionalidade não estão desassociadas.

Porém, a consciência se afasta do mundo para observá-lo e dessa forma, não se identifica pelo o ser. À medida que o objeto se dirige à consciência, esta escapa do determinismo, por isso podemos afirmar que ela é espontânea, ou seja, sua fonte está em si mesma. (SILVA, 2014).

Sartre (2015) aponta os aspectos que ele chama de ser-em-si, para-si e para-o-outro. O ser-em-si é e não mantém relação com o outro e nem para o outro, a não

ser em si mesmo. Se funde a uma identidade de ser o ser em si. Ele é o que é, expresso pela própria consciência.

Segundo Sartre (2015), o ser-em-si, enquanto fenômeno, é ser e é somente aquilo que é. O dado circunstancial do ser-em-si se dá ao fato de que como fenômeno, este não provém de outro ser existente, posto que ele não é criado por nada, ele simplesmente existe, ele é: “o ser é si. O ser si é. O ser em si é,” (SILVA, 2014, p. 35).

Dessa forma, define-se o ser-em-si como a síntese de si consigo mesmo, que é sem ruptura, fechado, sem alterações, é o próprio ser em sua totalidade. É o princípio e o fim em si. Como unidade estática, rígida e pronta, este ser não é negação, nem afirmação, não ativo, nem passivo, apenas observa a si mesmo e o pensamento que se estabeleceu de si, determinando-se como uma essência já definida, por isso, não possui consciência de sua liberdade. (SILVA, 2014).

Sartre explica que

[...] O ser da consciência- escrevíamos na Introdução- é um ser para o qual, em seu ser, está em questão o seu ser. Significa que o ser da consciência não coincide consigo mesmo em uma adequação plena. Essa adequação, que é o do Em si, expressa-se por uma forma simples: o ser é o que é. Não há no Em si uma só parcela de ser que seja distância com relação a si. [...] O Em si é pleno de si mesmo e, não poderíamos imaginar plenitude mais total, adequação mais perfeita do conteúdo ao continente. [...] (SARTRE, 2015, p.122).

Cabe destacar que é por meio da relação de si para-si que surge o ‘ser-para-si’, que transforma-se em consciência, ou seja, em subjetividade. O ser-para-si nasce pela desordem do ser-em-si, quando em seu rompimento se transforma em ser-para-si. Nesse conflito, o ser apresenta-se em totalidade ao mundo, quando se dão as relações sociais, que o torna realidade a partir do momento em que suas características já não são fundamentadas em si só, mas pela sua presença no mundo.

Sartre define esta característica como ‘facticidade’⁹: aquilo que nos é apresentado, que não podemos modificar, como é o caso da liberdade. (SILVA, 2014).

⁹ “Sartre deu nome de facticidade ao fato da liberdade, ou seja, ao fato de que a liberdade não pode não ser livre e não pode não existir: nesse caso, liberdade identifica-se com a necessidade do fracasso (ABBAGNANO, 1998, p.424).

Assim, o ser-para-si está no mundo buscando realizações voltadas a si mesmo e “é esta facticidade que nos permite dizer que ele é, que ele existe, embora não possamos jamais alcançá-lo e a captarmos sempre através do Para-si.” (SARTRE, 2015, p. 132).

Por outro lado, Silva (2010) aponta que o ser-para-si seria a própria consciência, embora em sua percepção sobre mundo outras consciências lhe sejam apresentadas e conectadas pela história. É por meio da manifestação da liberdade humana que o homem busca os caminhos para se auto realizar. Ele vai percorrendo o seu tempo e a sua história, fazendo-nos compreender que a consciência do ser-para-si jamais será passiva, pois até a sua passividade implica numa decisão, pois

[...] É “consciência humana” intencionando o objeto, quando dizemos que o para-si é atividade, ele é atividade porque intenciona o objeto que está fora, porque se volta para o mundo, o homem possui uma relação com o mundo que é intencional. [...]. Ele se joga em direção do projeto de tornar-se Em-si-Para-si, ou seja, a totalidade. E possui um projeto que nada mais é do que a manifestação de sua liberdade. [...] (SILVA, 2014, p. 39.)

Na ideia de ser-para-si, Sartre (2015) a compreende observando o ser com o olhar dado pelo outro, mediante a experiência de sofrer o olhar do outro. Segundo Renaud (2013), o Para-si na verdade é um ser para-si-para-outro, pois é por meio do outro que o Para-si é construído Em-si. Para que isto ocorra, é necessário haver uma relação do corpo, pois é por intermédio deste que o ser para-si consegue capturar o outro.

Assim, a realidade humana é um ser-para-outro que se expressa como corpo e este, por sua vez, é lançado ao mundo. O ser para-si tem compromisso com o mundo, porque enquanto consciência intencional está comprometida com a realidade específica.

Uma última categoria se apresenta nessa relação do ser para Sartre que seria o ser-para-o-outro. Ele, que tem em sua origem o princípio da intencionalidade, pode ser considerado como uma outra consciência. O ser descobre por meio da realidade um outro modo de se apresentar, reconhecendo uma nova composição do ser-para-si, que se relaciona com o mundo surgindo o ser-para-outro.

Após a relação do ser com o outro, o ser a passa a reconhecer a si mesmo de modo real, porém, este não pode conhecer em profundidade o outro, pois teria de ser o sujeito da consciência deste. Dessa forma, o ser-para-si apenas absorve as informações como um objeto que lhe é apresentado, posto que somente por meio das

lentes da consciência do ser, este observa o outro, como a do próprio ser. (SILVA, 2014). Assim,

[...] o outro deve fazer parte de minha consciência desde o nascimento, como parte constituinte do meu Ser. Há uma predisposição ontológica do Para-si para reconhecer o outro enquanto sujeito. Assim, o outro, primeiramente, existe para mim como estrutura do Para-si que sou, seu corpo aparece depois, quando o encontro. [...] (PERDIGÃO, 1995, p.138)

O ser para-o-outro é visto como o ser diante-do-outro. A presença do outro é minha consciência, pois me vejo através do outro. O outro irá me revelar quem eu sou e mais ainda, as possibilidades e a potência que posso vir a ser. É nesta relação com o outro que a subjetividade irá aparecer. “O sujeito apreende diante do outro e o outro é tão necessário para o sujeito como ele próprio”. (SILVA, 2017, p.62).

Outra categoria enfatizada por Sartre (2015), tratada na sua obra “O ser e o nada”, é o conceito de liberdade. Para fundamentar sua ideia de liberdade, Sartre (2015) relaciona a categoria de liberdade à própria ideia de ação.

A condição fundamental do ato é a liberdade de um agir [...] A liberdade faz-se ato e, geralmente a alcançamos através do ato que ela organiza com os motivos, os móveis e os fins que esse ato encerra. (SARTRE, 2015, p. 541).

Sartre (2015) apresenta a liberdade de um modo antagônico, pois o homem não é absolutamente livre, mas ao mesmo tempo precisa responder pela escolha feita. Só o homem é o único responsável pelas suas escolhas. Ele não concorda que nossas escolhas estejam fundadas a partir de nossa natureza na tentativa de fugir de nossa responsabilidade, ou seja, não há espaços para determinismo, o homem é livre e é liberdade, por isso estamos condenados.

Nesse sentido, pode-se considerar que a liberdade encontra a sua existência em si mesma, originada pela consciência humana. A condição que torna o homem um ser está exatamente na sua liberdade, posto que ela não é uma realização humana, ela faz parte da sua própria existência. A escolha humana faz parte da sua vida, por isso

[...] Com efeito, sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade [...]. Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser. [...] (SARTRE, 2015, p. 542-543).

Cabe pontuar que a liberdade não pode ser vista como uma capacidade humana, ela é o próprio homem. As possibilidades que se apresentarão diante das suas decisões, que serão sempre livres e contingentes, condenam-o a um incansável agir em busca de sua realização. Isso significa que liberdade e decisão caminham juntas. Dessa forma, compreende-se que os desejos do homem só serão realizados a partir das decisões que lhe foram tomadas, pois sempre há um caminho que este possa seguir.

Assim, a realidade humana determina sua própria ação, posto que ser é agir, é fazer-se e isto implica na autonomia. Liberdade é sempre autonomia de decidir. Porém, não se pode confundir a tomada de decisão com a execução de um projeto idealizado, pois este pode ou não ser efetivado, mas o homem será sempre ter liberdade para escolher. Ele sempre será livre, exceto para deixar de ser livre. (MENDES, 2006).

Nessa perspectiva, a liberdade está diretamente ligada à ideia de responsabilidade. Sartre (2015) considera que nossas escolhas são sempre intencionais, ou seja, elas são lançadas por uma vontade consciente das nossas decisões. Como não há princípios estabelecidos por elas, toda decisão tomada implica em responsabilidade.

À medida que o homem gera uma ação ele se torna responsável por esta, e tal ação só pode ser exercida pela liberdade. Sempre que houver um momento de decisão, o homem deve escolher seguindo uma justificativa, um motivo no qual ele optou por esta escolha, por isso o homem se torna responsável pelos seus atos.

Mendes (2006) considera que o homem, ao tomar suas decisões individuais, cria as concepções sobre o mundo do modo como ele o compreende, como ele o interpreta. Se homem está enquanto ser no mundo, as suas escolhas respondem rigorosamente sobre os seus atos. Porém, isto implicará uma responsabilidade individual que, por consequência, afetará o mundo.

Por consequência, Sartre considera que a responsabilidade tem uma natureza universal, uma vez que o indivíduo responde ao mundo e dá sentido a ele conforme os seus projetos. Isso significa que todas as ações, assim como as omissões humanas, não podem ser consideradas neutras, posto que o mundo não permanece o mesmo diante as ações e das escolhas livres do homem, como afirma Sartre

[...] Quando dizemos que o homem se escolhe a si, queremos dizer que cada um de nós se escolhe a si próprio; mas com isso queremos também dizer que, ao escolher-se a si próprio, ele escolhe todos os homens. Com efeito, não há dos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser... Assim, sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o homem. [...] (SARTRE, 2015, p. 6-7).

Por isso, para Sartre:

[...] agir é modificar a figura do mundo, é dispor meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda a série e, para finalizar, produza um resultado previsto. [...] (SARTRE, 2015, p. 536).

Para Silva (2017), a liberdade sartreana não pode ser exercida fora do mundo onde a consciência é criada. Sem a liberdade não pode haver consciência. Desse modo, o ato de decidir de livre consciência é ao mesmo tempo, uma escolha sobre o mundo e a reflexão sobre como o indivíduo se relaciona com este. Em Sartre, a liberdade não é uma qualidade ou característica a mais no homem, como se, além de ser homem, fosse livre.

Sartre (2015) explica que nós somos aquilo em que, pelo exercício da liberdade, nos tornamos:

[...] Com efeito, sou um ser existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única se temporaliza como liberdade. Com tal, sou necessariamente consciência (de) liberdade, posto que nada existe na consciência a não ser como consciência tética de existir. Assim, a minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser. [...] (SARTRE, 2015, p.542).

A partir do modo como Sartre tematiza a liberdade, podemos entender que, para o homem, os motivos dos atos o condenam a ser livre. Isto significa que não podemos encontrar limites para a liberdade, além da própria liberdade, que não somos livres para deixar de sermos livres. (SARTRE, 2015). Evidencia-se ainda que a liberdade humana, classificada como a própria existência humana, precede a essência do homem.

Desse modo, “aquilo que chamamos de liberdade não pode se diferenciar do ser da realidade humana. O homem não é primeiro para ser livre depois: não há

diferença entre o ser do homem e seu ser-livre” (SARTRE, 2015, p.68). A liberdade expõe a condição ontológica do ser humano, o homem é um ser de liberdade, isso faz parte da sua existência.

Diante disso, Sartre utiliza uma outra nomenclatura que serve de caminho para se conquistar a liberdade deste ser: o ter e o fazer. A ação é a maneira que o indivíduo pode vir a ser. A liberdade impõe ao homem o fazer como ação e o para-si só existe pelo agir. O ter se expressa a partir das condutas de assimilação deste ser, por isso o sujeito deve estar em constante transformação a partir de suas escolhas.

O fazer e o ter conseguem se apresentar de acordo com os projetos determinados para-si. Logo, a liberdade, que é condição primordial da ação, expõe a responsabilidade do homem de suas escolhas, que recai sobre a realidade humana. (RENAUD, 2013).

Embora o conceito de autonomia não esteja no cerne das obras de Sartre, para ele a autonomia é compreendida em uma perspectiva originada pelo conceito de liberdade, envolta à concepção da educação. Ela está vinculada às ações do homem em tomar as próprias decisões, buscando o que lhe falta e utilizando-se da consciência para viver a sua liberdade, o qual nesse momento ele exerce a autonomia.

Nesse sentido, a autonomia é considerada como a liberdade em poder decidir sobre a sua vida, observando-se sempre o olhar do outro e a sua liberdade. Por consequência, “a existência do ato implica autonomia”¹⁰, posto que a liberdade, enquanto ato de decisão, possibilita ao homem experimentar a sua própria liberdade. “Se a realidade-humana é ação, isso significa, evidentemente, que sua determinação à ação é, ela mesma, ação”¹¹, ou seja, não existe ação estabelecida anterior à sua origem, ela é vivenciada pelas suas escolhas feitas ao longo da sua existência, quando exerce a sua liberdade (ROSA e MOREIRA, 2014), como afirma Sartre

O conceito técnico e filosófico de liberdade, [...] significa somente: autonomia de escolha. É preciso observar, contudo, que a escolha, sendo idêntica ao

¹⁰ (SARTRE, 2015, p. 587)

¹¹ Ibid.

fazer, pressupõe um começo de realização, de modo a se distinguir do sonho e do desejo. [...] (SARTRE, 2015, 595).

Cada escolha que o ser humano faz, mesmo que seja a respeito de sua própria vida, condenará o futuro da humanidade, posto que uma ação interfere a todos aqueles que vivem no mundo. Isto ocorre porque não existe uma decisão isolada, ou seja, cada percurso feito pelo indivíduo sentencia o mundo para essa possibilidade de escolha, que tem inferências na humanidade como um todo, conferindo novos sentidos e significados nas ações.

Dessa forma, cada indivíduo precisa estar consciente que deverá assumir as consequências de suas decisões e que deve, portanto, agir com a responsabilidade necessária para com o outro. Sartre (2015) também considera que no momento que o homem é lançado ao mundo e se torna responsável pelas suas ações, todas as relações tornam-se factuais. A liberdade embora ilimitada, se esbarra na finitude destas relações ou da morte.

Logo, a liberdade só se torna possível a partir da coletividade, à medida que não se fala em liberdade apenas como exercício individual e desvinculado do outro, pois se uns são explorados é preciso haver uma ação no enfrentamento contra a opressão e em favor da liberdade de todos. Isso indica um compromisso e uma participação na luta pela libertação de todos, seja no econômico, no social ou no político, numa busca incessante e permanente pela liberdade.

Importante destacar que agir com responsabilidade implica reconhecer o seu espaço no mundo e perceber a relevância que as relações existentes formam o próprio indivíduo. Por meio de uma construção social, em que o conhecimento é recíproco, a liberdade se torna uma condição existencial e indispensável ao ser humano quando este se coloca à disposição de mudança e une-se à luta contra as relações de hierarquia e de poder, que são determinadas pela sociedade e que, muitas vezes, não só limitam a liberdade do sujeito, mas o impedem de pensar sobre esta.

Ao se refletir sobre o modo no qual o homem se relaciona consigo mesmo e como a sua consciência se relaciona com mundo, encontramos uma nova singularidade da fenomenologia apresentada por Sartre, o que caracteriza o pensamento deste na compreensão da realidade vivida com o exercício da liberdade do homem e em suas ações.

Desse modo, percebe-se a importante relação da teoria existencialista para a percepção do conceito de liberdade e para a construção de autonomia, em Paulo

Freire. Para se pensar no homem enquanto um ser autônomo, não se pode distanciar da relação deste com outro, considerando este primeiro como um ser de existência que se completa com o outro. É a maneira pela qual o homem se estabelece como ser-no-mundo que determina o seu modo de liberdade, embora exista uma relação de inexatidão sobre esta, pois ao mesmo tempo que ele é livre, é somente no espaço das circunstâncias que se forma a condição humana de liberdade.

3.3 O encontro ontológico de Freire e Sartre: educação e autonomia

Nos pressupostos epistemológicos de Paulo Freire a respeito do modo de ser do homem e de sua relação entre o sujeito e o objeto, em busca de fundamentar a sua teoria, ele utiliza argumentações influenciadas por diversas fontes filosóficas, como o é o caso da fenomenologia existencial de Sartre, que tem sido uma das referências do existencialismo, com uma perspectiva teórica de reflexões nos mais diferentes saberes das ciências humanas.

Nesse sentido, podemos afirmar que Freire tem no existencialismo sartreano uma de suas fontes e conjuntamente, a educação emancipadora de Freire e o existencialismo de Sartre têm como centro comum, a fenomenologia.

Ao perceber-se a aproximação teórica da corrente existencialista de Sartre e sua influência ao pensamento de Paulo Freire, pode-se considerar que umas das categorias que nos chama atenção se refere ao conceito de liberdade do indivíduo, enfatizando-se a consciência como um preceito máximo da investigação do objeto em si, considerando a liberdade um conceito-chave comum entre os autores.

Em Freire (2002), nessa busca por libertação há dois preceitos fundamentais. No contexto social, como educação emancipadora, cuja leitura de mundo se faz por meio da consciência do objeto lançado, e como educação dialógica quando são apontados os conceitos relacionados à *práxis* social. (SILVA, 2017).

A liberdade em Sartre é vista como uma dimensão ontológica do homem, posto que “[...] o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado ao mundo, é responsável por tudo que faz”. (SARTRE, 2014, p.24).

Em outras palavras, cada ação do indivíduo, que escolhe a si e o mundo, será o resultado de suas decisões, o que torna a liberdade uma condição vinculada ao ser do próprio indivíduo que sempre terá diferentes possibilidades de escolhas. O

indivíduo é um ser de movimento entre a sua história e o seu futuro e guia as ações por meio de suas escolhas, que é restringida pelo o seu contexto histórico e social. (ROSA e MOREIRA, 2014).

Todo sujeito é livre para realizar o seu objetivo de vida, porém ele deve considerar que o outro delimita a sua liberdade. Então, toda liberdade só pode ser efetiva por meio das escolhas que o próprio homem precisa fazer durante a sua vida. É a ação que abre a possibilidade para que o homem possa experimentar a sua liberdade, “pois a liberdade não é uma decisão ou escolha, eu não escolho ser livre, eu simplesmente sou livre”. (MOREIRA, 2015, p.137).

Em Freire (2005), a liberdade é vista como um atributo ontológico do que ele considera o “ser mais”. O conceito de uma pessoa livre, envolvida com os princípios éticos é caracterizado por um indivíduo que está em constante transformação o que define a sua própria existência. Essa contínua evolução leva o homem a se relacionar com seu mundo e o leva a pensar em uma educação para a libertação.

A liberdade se faz por meio da conscientização na busca do homem por seu lugar no mundo e qualquer ação que dificulte a sua realização precisa ser superada. Nesse sentido, a educação que leva os sujeitos a serem libertos precisa levar em consideração o papel do educador, que mostra o caminho aos educandos, num processo de constante diálogo e assim, gerar estudantes livres para tomarem as suas escolhas.

Em sua concepção sobre o homem-mundo e a forma pela qual ele constrói sua relação sujeito-objeto, Freire dialoga com a fenomenologia existencial de Sartre que no primeiro momento acolhe a ideia de Husserl, em que pressupõe-se que “toda consciência, é consciência de alguma coisa”¹², o que implica dizer que ela não pode ser explicada de forma isolada, mas como um movimento em direção ao mundo.

Nesse sentido, não é possível compreender a consciência no estado puro, como se esta pudesse estar afastada do objeto para o qual ela se dirige, mas somente na perspectiva da intencionalidade. (GIOVEDI, 2006, p. 55).

¹² Frase célebre dita por Edmund Husserl, que explica o conceito de intencionalidade trabalhado em sua obra: “Investigações Lógicas” de 1901.

No que diz respeito à discussão sobre educação, os princípios defendidos por Freire estão voltados a um saber para a formação humana, centralizada por meio de uma educação libertadora ou emancipadora, com base em uma *práxis* educativa comprometida com o exercício da autonomia. Como a educação é uma produção humana, ela está ligada em todos os aspectos da vida deste, que abarca comportamentos, valores, princípios, regras, e nesse contexto, o conhecimento é fundamental para a sua formação.

Como proposta de transformação do educando, a educação libertadora de Freire defende a luta contra o sistema social opressor e desigual, baseada em princípios de ação do homem no mundo, voltada para a humanização. Nessa, defende-se a singularidade do educando, portador de um saber e mesmo que oprimido e ou até desumanizado pelo sistema, não pode ser considerado depósito vazio, sem qualquer informação. Ela está pautada no diálogo e na união dos homens, onde todos devem ser envolvidos no processo educativo, para assim compreenderem o mundo, por meio da conscientização.

Na educação libertadora defende-se também a busca pela pesquisa, que necessita um rigor metodológico, em que se conhecerá a realidade dos sujeitos e será levado em conta as questões históricas, sociais, políticas e culturais de cada indivíduo. MOREIRA (2015) compreende que de modo semelhante ao pensamento de Freire, a educação com base em Sartre, estabelece o processo educativo por meio de uma *práxis* libertadora, quando se observa que o mais importante não é o que foi feito do indivíduo, mas aquilo que se faz do que fizeram dele.

Assim, a defesa por uma educação comprometida com a autonomia só é possível por meio de uma *práxis* libertadora. Sartre (2014) considera que “o homem é antes de tudo, aquilo que projeta vir a ser”¹³. Isto significa que é preciso observar o passado para modificar o presente, com objetivo ao futuro e somente por meio da educação que encontram-se instrumentos para se fazer valer o método de progressão ao futuro.

¹³ (SARTRE, 2014, p. 19).

Paulo Freire (2002) considera que para um conhecimento novo se efetivar, deveria partir-se da realidade do educando, pois o educador só ganha autenticidade quando se aproxima ao pensamento dos educandos, já que eles se relacionam e se comunicam por meio do seu contexto. O educador que problematiza e aborda a realidade do pensamento dos educandos, por meio do método fenomenológico, o concebe em uma imersão de consciência da realidade.

Dessa forma, considera-se que a concepção de educação em Paulo Freire sobre a compreensão da realidade reflete sobre o que o sujeito vivencia, a sua existência e percepção e explica a sua consciência. A reflexão sobre os problemas e as relações existentes na sociedade precisam ser discutidas por meio de um diálogo de emancipação e de transformação da sua realidade.

Nesse sentido, Zanella afirma:

[...] A finalidade da educação é a humanização dos homens. A humanização é um processo constante de libertação que ocorre historicamente na práxis. A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. De forma que quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se 'inserem' nela criticamente. [...] (ZANELLA, 2007, p.13).

Freire (2002) considera que o fenômeno se manifesta pela atividade da consciência do sujeito e a tarefa da educação seria problematizar os conflitos do pensar, para mudar o educando e para que este assuma, por meio da *práxis*, a transformação da sociedade.

Nesse sentido, mudar sem o conhecimento filosófico e sem o acesso ao saber científico não é possível. Somente por meio da reflexão filosófica, o sujeito pode pensar sobre a sua vida, reconhecer-se enquanto um ser inserido neste mundo e que possui liberdade para propor as modificações necessárias para a sua vida.

Para Giovedi (2006), a fenomenologia existencial constrói um pensamento compreendendo que o mundo não pode se reduzir à consciência, assim como o mundo não está subordinado ao sujeito e nem este responde passivamente frente ao mundo. Para isso, leva-se em consideração o contexto no qual o sujeito está inserido e este, que está imerso de objetividade e de sua subjetividade, toma a iniciativa de explicar o mundo e não deixa de expor o que pensa e vive, o que implica dizer que não há sujeito sem interação com o objeto.

Essa concepção fenomenológica de homem/mundo, sujeito/objeto, como formulação do pensamento da fenomenologia existencial, é defendida por Paulo Freire quando este pressupõe uma educação para a libertação fundada na compreensão de seres não como 'depósitos, vazios', mas como corpos conscientes, comprometida com a problematização deste homem em relação ao mundo.

Nesse sentido, a conscientização deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos existentes no mundo e com o mundo, sendo este processo exclusivo dos seres humanos. Essa consciência, que só é possível a partir da construção de um conhecimento que envolve ação e reflexão sobre a realidade quando estes agem, pensam, transformam o seu mundo, se relaciona com a compreensão de ser humano essencialmente autônomo, garantindo a liberdade e a possibilidade de ser o sujeito da sua própria história.

Outra preocupação central que Freire (2002) elucida em seus escritos teóricos está no que se diz respeito à configuração da natureza humana e sua relação com o mundo, pois para ele, há características fundamentais que determinam a presença do homem neste mundo.

Para Giovedì (2006), a existência mostra que o ser humano pode saber o que ele ainda não sabe, que pode produzir um novo conhecimento no qual não obteve contato, ou seja, o homem só pode ser educado porque percebeu que não é um ser acabado e pronto e que sua natureza permite que ele construa novos conhecimentos por meio da educação, como afirma Paulo Freire

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.[...]. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 2002, p. 24).

A essa ideia de inacabamento, sugere-se que o sujeito esteja em um processo de constante busca. É nessa perspectiva que Paulo Freire reflete do ser humano com um ser inacabado e consciente de seu inacabamento que o mesmo afirma:

[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens [...]. A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. [...] A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] (FREIRE, 2002, p.23).

Paulo Freire aproxima sua teoria ao pensamento existencial quando considera que homens e mulheres são seres históricos inacabados, inconclusos. Somos seres inacabados porque somos seres históricos e não objetos prontos e acabados, mas sujeitos da própria história, o que nos difere dos outros animais, pois os homens reconhecem-se enquanto incompletos e têm consciência disto.

Assim sendo, encontra-se o fundamento da educação enquanto uma característica humana. Uma educação como uma construção permanente, que não é estática, rígida e imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. Este ser compreendido como inconcluso que está em contínua formação, aproxima ao pensamento sartreano do ser-em-si e do ser-para-si.

O ser-em-si se apresenta como ser que é, e o ser-para-si é o ser livre. O indivíduo sendo incompleto pode ir além, o que seria o 'ser mais' para Freire. O desejo de 'ser mais' só é possível na relação com os outros, ou seja, na relação do ser-em-si com o ser-para-si.

Ainda em Sartre (2015), o indivíduo inconcluso é sempre um ser que está por fazer e mesmo que a facticidade se apresente a ele, o mesmo sempre será aquilo que ele projetou ser, livre para tomar as suas decisões. Por isso, o ser humano não deve aceitar-se como sujeito determinado, da mesma forma que Freire defende que nada justifica a desvalorização do homem, pois ele está localizado na sua história e na sua realidade. (MONTANHINI, 2015).

No contato com o mundo e com sua realidade, cada um atribui a ela um sentido, pois a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo pela consciência, ou seja, elas se dão simultaneamente, tendo em vista que não existe uma consciência antes e um mundo depois e um não existe sem o outro.

Em sua obra "Educação como prática da liberdade", de 1967, Freire considera que "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio" (FREIRE, 1967, p.35). Quando ele reafirma esta posição acima, fica nítida a sua

concepção sobre o papel dos sujeitos na existência do mundo posto que o mundo e o homem se relacionam e como a educação está presente neste processo.

Percebe-se que Freire se aproxima mais uma vez ao pensamento de Sartre e aos princípios da fenomenologia existencial quando defende a educação numa perspectiva libertadora que concebe o indivíduo como um ser que se relaciona no e com o mundo, posto que este debate não se aplica apenas a um pensar sobre o homem, ou sobre o mundo, mas sobre o ser humano que relaciona com o mundo. (LOURENÇO, 2018).

Para fundamentar a posição sobre o envolvimento do ser com o mundo, retomamos o pensamento de Sartre quando este lança mão da aproximação do mundo à ideia de consciência, como ele mesmo afirma: “Toda consciência é consciência de alguma coisa. Significa que não há consciência que não seja posicionamento de um objeto transcendente”. (SARTRE, 2015, p.22).

Assim sendo, os dados que dão significados à nossa maneira de encarar o mundo possuem uma singularidade que vão ultrapassar a nossa própria realidade. “O ser humano só consegue projetar ações quando há reflexão sobre o mundo, e desse modo consegue ter práticas transformadoras que vão além das condições de existência que até então predominavam”. (GIOVEDI, 2006, p.115).

O entendimento de Paulo Freire no que se refere ao modo de ser da consciência, aproxima a compreensão de ser humano como um ser de decisão e nesse sentido, um agente autônomo, onde cada atitude está totalmente ligada ao seu processo de libertação, garantindo a autonomia para ultrapassar seu status de opressão que lhe é exigido pela nossa sociedade.

Em Paulo Freire (2002), como já discutido anteriormente, a autonomia enquanto ação ocorre durante toda a vida e oportuniza no sujeito as possibilidades deste tomar as suas decisões e com responsabilidade assumir as consequências destas. Assim, uma educação voltada para a autonomia deve compreender saberes como responsabilidade, ética e deve estar vinculada às relações estabelecidas pelo homem em sua existência. Cabe ao docente observar o educando como sujeito ativo e buscar uma *práxis* que vise a sua conscientização.

Em Sartre (2015), a autonomia está ligada à relação de liberdade, um dos conceitos centrais de suas obras e que é adquirida pelo meio e pelas relações vividas pelo homem, enquanto processo de ter e fazer e uma relação do ser-em-si e com o ser-para-si. Cada ser humano, ao executar o seu projeto de vida, tem atitudes

autônomas, à medida que ele possui a liberdade e capacidade de decidir sobre a sua própria vida.

Silva (2017) considera que o homem, enquanto um ser de relações (existência) é um ser com os outros (abertura), constrói-se como um ser social e como ser histórico. É pela educação e por meio do encontro do indivíduo com o outro e com o mundo, que este se orienta. O objetivo primordial da busca do ser humano é a humanização, que se apresenta como um imperativo para a sua existência. O existencialismo é a maneira que o processo de humanização pode acontecer e a forma de colocar o homem como objetivo básico de sua busca permanente.

Conforme Lourenço (2018), Paulo Freire afirma a existência de um paralelo entre o aspecto subjetivo e objetivo, não rejeitando, assim, a relevância proporcionada ao homem pelo conhecimento de mundo trazida pela subjetividade. Ele analisa que há uma forte integração entre o homem e o mundo, onde um não vive sem interagir com o outro, por isso não se pode pensar em subjetividade sem pensar em objetividade. Desse modo, o conhecimento está presente nas relações sociais e na maneira subjetiva como o indivíduo se constrói a partir de sua história de vida e de mundo.

Nesse sentido, a educação comprometida com a libertação dos indivíduos não pode fundar-se numa compreensão de que estes são 'depósitos vazios' onde o educador irá encher de conteúdos, ou ainda como uma educação mecânica. Se o conhecimento fosse algo pronto e estático e a consciência vazia ocupando um certo espaço, a educação considerada por Freire como 'bancária' estaria correta, mas não é isto que acontece, pois o conhecimento não é acabado e a consciência está sempre ligada à intencionalidade do mundo.

Em outras palavras, há uma crítica à educação bancária, posto que ela mesma não permite uma troca de conhecimento. Nela, os educadores apenas emitem sua posição, não discutem com seus educandos, ou não respeitam os posicionamentos dos mesmos.

Todavia, podemos perceber que a educação predominante de nossas escolas apresenta diversos aspectos criticados por ele. As atividades não são exercidas com o educando, mas sobre ele, de sobre modo hierárquico e autoritário, dificultando a abertura para reflexão e a construção de um pensamento singular deste. Por isso, Paulo Freire defende que

Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. [...]. Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. [...] (FREIRE, 1967, p.36).

Para que este indivíduo exerça a autorreflexão, nos atemos novamente ao conceito de liberdade visto na filosofia de Sartre e em Freire. Na concepção existencial sartreana, essa liberdade é vista a partir do ser para-si, executada pelo o fazer e o ter, quando o sujeito apresenta as suas escolhas de acordo com os projetos determinados para-si, por meio de uma ação de responsabilidade.

Já na teoria freireana, esta liberdade é efetivada por meio de uma educação libertadora e dialógica. E isto só será possível se esta educação abrir espaços para a luta e o enfrentamento dos conflitos sociais vivenciados pelos oprimidos¹⁴. Ainda segundo Freire (2005), por existir uma responsabilidade para com os outros quando usamos nossa liberdade, existe um temor em vivenciá-la por parte do oprimido, pois este prefere viver ajustados à essa realidade, porque não acredita em sua capacidade de romper com a opressão que o cerca.

Assim, existe uma confortabilidade diante dessa realidade, posto que liberdade exige a busca de um rompimento. Quando os sujeitos percebem a sua posição, ao contrário de romperem com essa situação, tendem a procurar uma oportunidade para se tornarem também opressores, posto que a superação não lhes é perceptível. Sua condição já está 'educada' pela experiência de exploração onde cada uma se forma. (LOURENÇO, 2018).

Assim, a liberdade só pode se tornar algo real na vida do oprimido, quando há um enfrentamento e uma luta por ela, exigindo uma atitude radical diante da opressão. Na luta tímida, "as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto". (FREIRE, 1967, p. 52).

¹⁴ Conceito trazido por Paulo Freire em sua obra de 1970, "Pedagogia do oprimido", onde os sujeitos dominados (oprimidos) pela classe dominante podem ser libertos por meio da educação.

Com viés fenomenológico, que concebe a relação entre sujeito e objeto, é possível observar na interpretação da teoria freireana mais uma aproximação ao existencialismo de Sartre. Observa-se que os indivíduos, apesar de possuírem uma capacidade de apreciar a realidade, só lutam pela sua liberdade quando tomam consciência das relações de exploração existentes. Por isso, a luta pela liberdade, como defende os princípios freireanos e do existencialismo, compreende que aos sujeitos sejam oportunizadas experiências educacionais onde a criticidade e o diálogo estejam presentes. (LOURENÇO, 2018).

Buscando essa prática, a concepção educacional trazida por Freire propõe uma educação onde o diálogo e a reflexão crítica é feita a partir da relação educador/educando sem a existência de uma hierarquia de poder ou de conhecimento. Nesta, todos os indivíduos são participantes do processo, pois todos possuem, no sentido fenomenológico existencial, uma vida, se relacionam e se formam pelo envolvimento dos sujeitos entre si, entre os outros e com o mundo. Este é o exercício prático de nossas vidas: viver a partir de nossas realidades, sendo responsáveis pela construção de nossa autonomia e transformação por uma liberdade coletiva.

Pensar numa educação dialógica é uma condição existencial de cada sujeito. Não se pode pensar numa educação para transformação quando os indivíduos são usados como 'depósitos' e quando não existe uma troca de conhecimento. É por meio desta que o sujeito passa a refletir sobre a sua condição e pode intervir na sua realidade. Nesta, os educandos encontram meios de superar sua situação de oprimidos e mudar seu modo de ação no mundo.

Na educação dialógica, a atuação do educador se faz a partir de uma relação amorosa, de amizade, de solidariedade, mas também de responsabilidade para com o educando. Nesta relação não existe uma postura de hierarquia ou de superioridade entre o professor e estudante com atitudes de valorização do outro e de sua experiência, em que é possível compreendê-lo e colocar-se em seu lugar.

Por fim, considerando ainda a aproximação do pensamento de Freire e Sartre, Giovedi (2006) conclui que:

Parece-me que há uma convergência entre a realidade a qual Paulo Freire diz que precisamos nos ater para fundamentar nossa ação cultural e a concepção fenomenológico-existencial da realidade. Sendo esta última entendida como um fenômeno que não podemos ignorar o seu componente de subjetividade, tão pouco o seu componente de objetividade, e essa

consideração a esses dois componentes que faz com que a fenomenologia existencial e Paulo Freire convirjam no pressuposto de que “o ser humano é um ser no mundo ao mesmo tempo em que um ser ao mundo ou seja um ser que não é só reflexo do mundo como também reflete sobre o mesmo” (GIOVEDI, 2006, p.111).

Portanto, podemos considerar que o pensamento de Paulo Freire e Sartre traz grandes contribuições às reflexões educacionais, à medida que as discussões que o indivíduo faz, refletem sobre a sua realidade e têm a possibilidade de transformá-lo, a partir da reflexão de sua prática. Dessa forma, é preciso considerar o mundo que este educando está inserido para levá-lo ao conhecimento de sua realidade, para que enfim este adquira a *práxis* humana de liberdade pessoal, social a partir dos problemas da sociedade.

É imprescindível pontuar que a educação tem um papel decisivo no desenvolvimento conjunto da civilização e da existência do homem. A educação, enquanto finalidade humana, deve se desafiar e ultrapassar o pensamento estático, sendo cada vez mais ativa e mais consciente. Ou seja, quanto mais a educação construir a *práxis*, inserindo os indivíduos e quanto mais estes estiverem voltados para sua realidade, mais estaremos tendo a participação dos sujeitos no processo. Isso implica o envolvimento pessoal e coletivo e contribui ao mesmo tempo para a construção social e transformação da nossa sociedade. (SILVA, 2017).

Nesse sentido, compreender a inserção do ensino da filosofia como componente curricular nas escolas, é poder apontar o que os gregos já nos trouxeram como base para examinar questões ligadas à racionalidade, razão, ciência, ética, política, assim como métodos da argumentação, da dialética e, mais recente a fenomenologia e outros métodos investigação.

Assim, essa forma de pensar se consagra hoje, não somente com uma disciplina escolar, mas com meio de “interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida”. (MORIN, 2003, p.54).

Por isso, para adotarmos um ensino da filosofia para a construção da reflexão do pensamento humano, é necessário percebermos que o educador não pode dissociar os conteúdos filosóficos da vida dos discentes, pois são estes que irão permitir que o estudante possa ter uma participação ativa na sociedade, posto que este é um ser que vive num mundo que possui significado relevante para a construção sua história, como afirma Kohan (2019)

[..] uma educação política é uma educação filosófica, e, nela a vida não fica do lado de fora...da filosofia, da educação, da escola, do pensamento... A filosofia afirma-se ao mesmo tempo como uma dimensão da vida e como uma forma de vida: assim uma educação filosófica (Freire talvez chamasse essa educação de “emancipadora” e “libertadora” ou “transformadora”) toca e afeta politicamente a vida - aumenta a potência de viver dos que dela participam a partir do exercício de pôr em questão, com os outros e outras, o sentido da própria vida. [...] (KOHAN, 2019, p.52).

Diante disso, a base teórica e filosófica estudada a partir dos pensamentos de Freire e Sartre nos deu suporte para compreendermos os conceitos de autonomia, liberdade e *práxis*, que foram relacionados à parte final de nossa pesquisa onde encontra-se a análise dos resultados. A seção seguinte trará informações obtidas mediante a coleta de dados, bem como a correlação aos pensamentos teóricos já discutidos na segunda e terceira seção e concretiza o trabalho final de nossa pesquisa.

4 A PESQUISA DE INTERVENÇÃO: uma experiência com os discentes do C.E Prof. Ezelberto Martins

Ao discutirmos nas primeiras seções sobre uma educação centrada na construção da autonomia segundo Freire e a relacionamos à teoria da liberdade de Sartre, indicamos um caminho para que o ensino de Filosofia contribua nesse processo educativo. A autonomia, enquanto um processo que acompanha o indivíduo ao longo do seu percurso, possibilita que este tome suas decisões com responsabilidade e compreenda as consequências que incidem dessas, além de contribuir com o seu mundo.

Embora na história da Filosofia da educação brasileira o ensino desta tenha sido alternado de modo facultativo ou obrigatório, sua organização esteve sempre voltada para as demandas políticas dos grupos sociais dominantes. As perspectivas políticas dos processos educativos, ao longo da história, se beneficiaram dos diferentes mecanismos como forma de dominação, utilizando-se de um discurso de contribuição para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Tal fato nos ajuda a refletir sobre a maneira como o ensino de Filosofia foi e tem sido praticado no âmbito escolar, não somente nos discursos, mas a maneira que esta se materializa nos documentos legais, levando-nos a pensar sobre qual o seu verdadeiro papel e sua importância para a educação.

Ao longo desta seção, iremos descrever os procedimentos metodológicos usados em nossa pesquisa e apresentaremos a análise dos resultados obtidos durante o percurso. Vale ressaltar que devido às circunstâncias da pandemia trazida pela COVID-19, que resultou em mudanças no cotidiano escolar, por se tratar de um período de temor e impedimento de aulas presenciais, alguns ajustes e redirecionamentos foram realizados em relação ao projeto inicial como a forma de aplicação de questionário, a metodologia da sequência didática aplicada, tendo em vista este novo período vivenciado pelo ambiente escolar.

Para isso, desenvolvemos a pesquisa com base nos teóricos já mencionados, além da análise das respostas obtidas por meio dos questionários aplicados, com as informações dadas pelos educandos e o conhecimento que estes possuem sobre a temática apresentada, com o objetivo de contribuir com um ensino de filosofia para construção da autonomia.

4.1 A contextualização do lócus e dos seres-sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, que se constitui como escola da rede estadual de Educação, situada na zona rural do município de São Luís, no Estado do Maranhão. Está localizada na Rua Eugênio Garcia Nº 13, Vila Sarney – Maracanã, é mantida pelo Estado do Maranhão e administrada pela SEDUC e URE de São Luís.

A história do Centro de Ensino “Professor Ezelberto Martins” começa com a Escola Comunitária “Desembargador Sarney Costa”, funcionando na Associação de Moradores do Bairro. Desde o seu surgimento ficou registrado o anseio da comunidade, tendo em vista a oportunidade de construção de uma estrutura educacional que viesse a suprir as necessidades do bairro.

Assim, no dia 22 de setembro de 1992, a escola comunitária foi transformada na Unidade Integrada “Professor Ezelberto Martins”¹⁵, agora localizada em novo e atual endereço, em terreno comprado e com instalações da rede pública estadual de ensino, da qual esta faz parte.

Na época da fundação da escola, esta passou a funcionar oferecendo o Ensino Fundamental de 1º ao 6º ano (1º a 5º séries de antigamente), tendo como primeira gestora a Professora Maria das Graças Lima Melo, que esteve no cargo no período de 1992 a 1994. Posteriormente se sucederam na direção da escola as professoras Maria das Dores Silva de Sousa, de 1994 a 1996; Maria Raimunda Nina Nunes, de 1996 a 2006; Sandra Maria Santana, de 2006 a 2010 e Leile dos Santos Rezende, de 2010 a 2021.¹⁶

¹⁵ A escola recebe este nome em homenagem ao professor e engenheiro agrônomo Ezelberto Martins, que foi casado com a também professora Rosa Mochel Martins. Professor da Universidade Federal do Maranhão, ministrava a disciplina de “Estatística” nos cursos de Economia, Serviço Social e Pedagogia. Também foi professor do CADES (curso promovido pelo MEC, que dava direito a lecionar no antigo Ginásio e/ou no 2º Grau), além de disciplinas na educação básica de matemática, geometria e desenho. Como engenheiro agrônomo foi o primeiro presidente do CREA-MA, entre os anos de 1973 a 1978 e atuou também como professor no curso de Agronomia da Universidade Estadual do Maranhão.

¹⁶ A autorização para a realização da pesquisa fora feita pela gestora que atuava no momento, conforme ANEXO D, porém ocorreu mudança na equipe gestora e atualmente a escola é gerida por outros profissionais.

Atualmente, a escola tem como Gestor Geral o professor Jeferson Plácido dos Santos e funciona oferecendo o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, no turno vespertino, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio no turno matutino e com a modalidade EJA no noturno. No ano de 2019, a escola obteve uma reforma em sua estrutura, recebendo salas climatizadas, mobília nova, além de novas estruturas elétrica, hidráulica e de banheiros.

O Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins também possui uma proposta pedagógica (PPP) que contempla as expectativas dos segmentos que compõem esta unidade de ensino. Neste documento estão sistematizadas as informações que foram levantadas por meio das observações da comunidade escolar e aponta as linhas que irão nortear a ação educativa em busca de uma escola pública de qualidade de acordo com as necessidades da escola.

A escola possui seis salas de aula, uma biblioteca com cerca de 2.500 exemplares compondo o acervo, uma sala de direção, uma sala de professores, uma cozinha, três banheiros, uma despensa, um pátio coberto e outro espaço aberto. Atualmente estão matriculados cerca de alunos estudando nos três turnos da escola. Conta com um corpo docente de 23 professores, uma supervisora pedagógica, três auxiliares de limpeza, duas merendeiras, dois vigias, que são contratados pelo setor administrativo do governo.

Para nossa pesquisa, os sujeitos diretos envolvidos foram os alunos das turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, totalizando cerca de 30 alunos¹⁷ e de forma indireta a gestão escolar. Inicialmente pensávamos em realizar com alunos do 2º ano e convidamos os demais professores da escola, que demonstrassem interesse na participação do trabalho, mas devido à situação que hoje se aplica nas escolas públicas em que apenas o ensino remoto está sendo oferecido por conta da pandemia

¹⁷ Este número não demonstra a realidade dos alunos matriculados na escola, nas suas respectivas turmas, porém, devido aos problemas trazidos pela pandemia da covid-19, muitos estudantes não participaram das aulas remotas, devido às dificuldades já elencadas. É importante destacarmos que os números de participantes em cada etapa da pesquisa sofreu alteração e nem sempre se constituem a mesma quantidade, pois as dificuldades desse momento, impediram que tivéssemos um número idêntico em cada uma delas.

trazida pela COVID-19, optamos em mudarmos os sujeitos de nossa pesquisa por conta da dificuldade em aplicar os questionários e a proposta de intervenção.

Para realização da pesquisa foi solicitado um pedido formal à SEDUC (ANEXO A) e posteriormente, uma breve apresentação em janeiro de 2020, à Gestão escolar do projeto (ANEXO B) para a concessão de autorização da pesquisa na escola, que ocorreu ainda de forma presencial. Após a autorização feita pela SEDUC (ANEXO C) e a concessão feita pela gestão (ANEXO D), foi realizada uma apresentação da proposta aos pais e responsáveis dos estudantes, na primeira reunião, que aconteceu também de modo presencial no mês de fevereiro e os que desejaram, formalizaram a autorização da participação de seus filhos com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (ANEXO E).

Após o contato com a gestão e com os pais, tivemos encontros com os estudantes em sala de aula, onde pudemos explicar a pesquisa, objetivos, etapas e àqueles que optaram em participar da pesquisa (ANEXO F) concederam autorização do uso de suas respostas para o trabalho. É importante ressaltarmos que esse contato inicial aconteceu ainda de forma presencial no mês de fevereiro e na primeira quinzena do mês de março, quando ocorriam as aulas presenciais.

Após o decreto de Nº 35.662 de 16 de março de 2020 do governo do Estado do Maranhão, as aulas presenciais foram suspensas e nossa pesquisa foi retomada meses depois nos encontros das aulas remotas, em que precisamos modificar a metodologia e os recursos que foram empregados.

Os estudantes envolvidos em cada etapa tiveram suas identidades preservadas por questões éticas e no trabalho foram identificados por letras do alfabeto. As letras que identificam os sujeitos não encontram-se em ordem alfabética, tendo em vista a escolha das respostas de alguns estudantes, onde algumas destas serão evidenciadas em uma maior quantidade, considerando a relevância das falas para nosso trabalho.

Para maior conhecimento do campo e dos sujeitos pesquisados, foi aplicado um questionário socioeconômico e étnico-cultural, que traçou o perfil dos educandos da escola em questão, cuja análise se apresenta por meio de gráficos (APÊNDICE A) no final do trabalho. Por meio deste, constatamos que 48% dos estudantes são do sexo feminino e 51% masculino, destes 4% são menores de 14 anos, 39% possuem 15 anos, 26% possuem 16 anos, 21% têm 17 anos e 10% estão com idade acima de 17 anos.

Constatamos ainda que 88% são solteiros, 4% são casados e 1% possui união estável, com 95% brasileiros e 5% brasileiros naturalizados. Destes, 99% são estudantes que moram no município de São Luís, com apenas 1% com residência em outro município. Cerca de 48% dos estudantes nasceram em municípios de zona rural e 47% na cidade e o bairro que hoje estes moram encontram-se na totalidade 47% em zona rural, 13% no centro da cidade, 7% em conjunto habitacional, 26% em outra localidade, com predomínio na região do Maracanã onde, 86% moram na Vila Sarney, 5% moram na Vila Primavera, 5% no bairro da Itapera, 5% na Ribeira e 1% no Quebra Pote.

Observamos também que 68% dos participantes moram com os pais, 15% com avós, 11% com outros parentes, 3% com namorado/noivo/ esposo e 1% com outros e amigos. A maioria dos estudantes apenas estuda, totalizando cerca de 73% e 22% estudam e trabalham. Constatamos também que cerca de 52% desses estudantes fazem parte de um ambiente familiar cuja renda total é até de 1 salário mínimo, 12% destes possuem uma renda que varia entre 2 a 3 salários mínimos e 1% tem renda acima de 3 três salários mínimos.

Sobre a escolaridade de seus pais, identificamos que cerca de 22% dos estudantes não sabem a informação sobre sua mãe e 30% sobre seu pai. Em relação aos demais, no que diz respeito à escolaridade os pais, apontaram para uma porcentagem de cerca 8% para ensino fundamental incompleto e 10% para o completo relativo às mães e 7% dos pais possuem ensino fundamental incompleto e 8% completaram a etapa. Já em relação ao ensino médio, 15% das mães concluíram e 32% não terminaram e cerca de 36% dos pais concluíram e 9% não terminaram. E sobre o ensino superior apenas 7% das mães completaram e 1% destas chegaram à pós-graduação, o que não ocorreu com os pais.

Analisamos também que em 44% das casas somente uma pessoa trabalha, 22% duas pessoas trabalham, 12% três pessoas trabalham e 3% quatro pessoas trabalham. Nestas casas, os aparelhos eletrodomésticos e eletrônicos presentes como geladeira, fogão estão em 75,3% das casas; televisão em 77,9%; 85,7% possuem celular; 16,9% notebook; 26% possuem outros aparelhos. Constatamos também que nossos estudantes são jovens que utilizam como principais meios de informação a internet com cerca de 70%, a televisão 22% e 1% jornal.

Para o uso da internet, 73% possuem acessos e dentre estes 60% utilizam dados móveis (chip) e 31% serviço de banda larga. Dos entrevistados, 51% não

participam de nenhuma atividade extra escolar, 21% praticam atividades esportivas, 5% religiosa e 16% praticam outras atividades. Observamos ainda que 64% dos alunos pesquisados identificam-se como tendo a cor parda, 12% consideram-se pretos, 14% consideram-se brancos, 6% amarelos e 1% índios e 46% dos participantes nos informaram que já vivenciaram alguma situação de preconceito de ordem étnica na sociedade e 45% informaram que não experimentaram.

Os dados apresentados por meio do questionário socioeconômico e étnico-cultural nos permitiu traçar o perfil dos participantes na aplicação da pesquisa, identificando-os como alunos da zona rural, com peculiaridades específicas nesse contexto. Na zona rural, de modo geral, encontram-se graves problemas não somente na comunidade, mas em suas escolas. Problemas como falta de infraestrutura, saneamento básico, saúde, falta de moradia regular, desigualdade socioeconômica, baixa escolaridade e ausência de transporte são aspectos comuns nesse contexto.

Diferente de algumas escolas localizadas nos espaços urbanos de nossa cidade, no C.E. Professor Ezelberto Martins há escassez de recursos pedagógicos, como computador, notebook, televisão e outros aparelhos tecnológicos, além uma quantidade de livros restrita e insuficiente para a distribuição aos alunos e muitas vezes sendo necessário o revezamento dos usos dos livros em grupos, ou duplas, o que demonstra mais um fator de desigualdade entre os estudantes das escolas públicas do Estado.

Essa característica que se configura como certa 'invisibilidade' e atinge a população rural como um todo, reforça o quanto esses cidadãos são esquecidos pelos governos, pois muitos dos moradores destas localidades encontram-se em estado de privação econômica, desempregados, dependentes de álcool e de outras drogas ou envolvidos com o tráfico.

Essas características, encontradas em boa parte das famílias da zona rural, refletem imediatamente no desenvolvimento escolar dos estudantes que têm menos acompanhamento da família e menos oportunidades de acesso ao conhecimento, o que acaba refletindo na aprendizagem destes. Nos espaços escolares, a infraestrutura destes também estão em maioria inapropriadas para receber os educandos, pois poucas possuem bibliotecas, laboratórios, internet e materiais didáticos suficientes e de qualidade para que estes possam usufruir.

Cabe pontuar que a educação vivenciada no espaço rural deve propiciar ao educando experiências do pensar e aprender a partir do que interessa a ele como ser

humano, em sua cultura peculiar, mas também na compreensão deste como sujeito de transformações importantes para a sociedade. A defesa de um ensino para autonomia no contexto da zona rural compreende uma educação a partir do lugar onde o educando vive, ou seja, do lugar onde este pisa e na sua realidade, com a sua participação, relacionando à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (RIBEIRO, 2014).

Considerando o nosso campo de pesquisa, que se constitui em escola localizada na zona rural, não podemos deixar de observar as peculiaridades do contexto que a envolve e ainda constatar, por meio das informações obtidas pelo questionário socioeconômico e étnico-cultural, que os estudantes participantes da pesquisa, podem ser estimulados com a mudança de pensamento e contribuir de forma significativa para a mudança em sua localidade.

4.2 A descrição dos procedimentos metodológicos

Ao compreender a necessidade da pesquisa no campo científico, encontram-se diferentes abordagens no que se refere à sua finalidade e sua proposição. De forma geral, pode-se considerar a pesquisa como “um conjunto de atividades orientadas e planejadas para busca de um conhecimento que, de maneira prática, busca descobrir respostas a problemas, mediante o emprego de procedimentos e métodos cientificamente sistematizados”. (FAZENDA *et al*, 2015, p. 48).

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, se faz necessário identificar as técnicas que possibilitam a sua verificação e determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Prodanov (2013) define o método como “caminho para chegarmos a um determinado fim e método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingirmos o conhecimento”. (PRODANOV, 2013, p.24). De forma geral, é o método que estabelece ao pesquisador as normas e os procedimentos a serem seguidos durante a investigação.

Nesse sentido, a pesquisa em questão pode ser enquadrada sob a sua abordagem metodológica enquanto uma pesquisa fenomenológica, considerando as etapas de compreensão e interpretação do fenômeno, não numa perspectiva apenas do conhecer, mas como um modo de ser, sem separação do sujeito/objeto. Considerando que a fenomenologia trata da busca do fenômeno, do ser, das coisas, pode-se dizer que a intencionalidade é um dos pontos primordiais em uma pesquisa

fenomenológica. Nela, o pesquisador exerce um papel subjetivo (participante) e objetivo (observador) para tentar compreender e explicar o objeto a ser investigado. Fazenda *et al*, (2015) compreende que a fenomenologia trata de observar

[...] os valores, crenças, símbolos, saberes e fazeres, destituindo-se da atitude natural, em busca da essência, do ser, das coisas, do próprio “eu” e do mundo. Entendendo que o ser humano é uma totalidade, é ser no mundo, ser de comunicação e compreensão, e que, por meio da linguagem, da cognição e da cultura, podemos conhecer e compreender melhor esse mundo vivido e/ou mundo vida, é por meio desse mesmo ser que se pode conhecer a sua essência, a relação de si mesmo com o outro e com o mundo. [...] (Fazenda *et al*, 2015, p.87).

No método fenomenológico, levantamos o nosso olhar para a perspectiva de não julgar apenas a experiência como uma realidade rigorosamente dada. Busca-se experimentar o dado objeto, observando o que se já pressupõe existir, anulando as concepções já estabelecidas anteriormente em relação ao que estamos analisando.

Para isso, a pesquisa seguiu a proposição feita por Masini (2000) considerando as três etapas para execução de uma pesquisa fenomenológica: 1) discussão e ação; 2) reflexão; 3) ação. Na 1ª etapa serão considerados os dados vividos, fixados nos registros a partir da compreensão da realidade investigada. Na 2ª etapa será realizada uma interpretação das respostas observadas a fim de perceber novas interpretações. Já na 3ª etapa será considerada uma nova compreensão a partir da proposta aplicada abrindo a disposição para novas pesquisas considerando a ideia de inacabamento do enfoque fenomenológico.

Embora os critérios para a classificação de uma pesquisa possam variar de acordo com o enfoque, método e objeto de estudo, é necessário acrescentar que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente. Na prática, há possibilidade de enquadrarmos uma pesquisa por vários pontos de vista, desde que esteja de forma implícita o fundamento teórico e metodológico no qual essa percorrerá.

Nesse sentido, considerando as diferentes formas de se classificar as pesquisas científicas, utilizamos a divisão feita por Oliveira (2011), Prodanov (2013), Creswell (2010) e Gil (2002) que enquadram o estudo em questão em alguns aspectos como: pesquisa explicativa, quanto ao seu objetivo; pesquisa aplicada, quanto à sua natureza; pesquisa qualitativa, sobre a abordagem dela; bibliográfica, documental, pesquisa de campo e pesquisa de intervenção, no que concerne aos procedimentos técnicos que foram utilizados.

Devido à dificuldade da pandemia, quando as aulas não foram realizadas de modo presencial em sua totalidade no ano de 2020 e por observar os problemas quanto a participação de boa parte dos alunos nas aulas remotas, a pesquisa precisou ser enquadrada em uma outra classificação, como estudo por amostragem, no que se refere ao seu objeto de estudo, considerando o que foi exposto acima.

Sobre o seu objetivo, a pesquisa se enquadra como explicativa por identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê das coisas. Apresenta como objetivo principal

[...] a necessidade de aprofundamento da realidade, [...] com o escopo de identificar qual a variável independente ou aquela que determina a causa da variável dependente do fenômeno em estudo para, em seguida, estudá-lo em profundidade. [...] (PRODANOV, 2013, p.54)

O estudo proposto se enquadra como pesquisa aplicada, considerando a sua natureza para fins práticos e visando a resolução de problemas ou necessidades imediatas. Apesar de se considerar que toda pesquisa aplicada necessita de um fundamento teórico, este não se apresenta como seu meio e finalidade essencial, mas sim a análise da realidade e sua contextualidade.

Sobre sua abordagem, considera-se esta pesquisa qualitativa, pois pressupõe um contato com o ambiente pesquisado e participação do pesquisador, o que aconteceu inicialmente de forma presencial, antes da suspensão das aulas nas escolas e após, de modo remoto. Sobre esta abordagem, Oliveira (2011) considera que esta

[...] propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. [...] (OLIVEIRA, 2011, p.25).

Vale ressaltar que o aspecto quantitativo esteve presente no trabalho, devido à necessidade de quantificação dos dados obtidos pelas respostas dadas nos questionários que foram aplicados e anexados ao término deste trabalho. A exposição quantitativa dos sujeitos se deu por meio de amostra no questionário socioeconômico, questionário de pré-intervenção e questionário pós-intervenção metodológica.

No que tange aos procedimentos, a pesquisa se enquadra ainda como bibliográfica, pois foram realizados estudos teóricos, tendo como eixo central deste trabalho a concepção de autonomia na perspectiva de Paulo Freire, aproximando à perspectiva fenomenológica existencial de Sartre. Também se trata de pesquisa documental, pois se aprofundou nos documentos oficiais, como os PCN's e as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientações curriculares nacionais de Filosofia que subsidiaram o trabalho, considerando que este tipo de pesquisa tem por base material já elaborado como livros, artigos científicos e documentos oficiais (GIL, 2008).

Definido também como pesquisa de campo, o nosso trabalho delimitou-se a estudar uma comunidade escolar, o C.E. Professor Ezelberto, aproximando a definição feita por Gil (2002). Desta classificação, quando descreve a pesquisa de campo como estudo de “um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes”. (GIL, 2002, p. 57).

Segundo Prodanov (2013), a pesquisa de campo tem por objetivo a coleta de informações relativas a um problema no qual busca-se uma resposta, para fins de comprovação ou para descobrir novas situações. Nela, a observação dos fatos ocorre de forma espontânea, assim como a coleta de dados e o registro das variáveis relevantes, que serão analisadas posteriormente. Sobre as etapas da pesquisa de campo, Prodanov considera

[...] As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. [...]. Como segundo passo, permitirá que estabeleçamos um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa. Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, determinamos as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na definição da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que realizemos a coleta de dados, é preciso estabelecer as técnicas de registro desses dados como também as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior. [...] (PRODANOV, 2013, p.59).

Outro pressuposto metodológico adotado é a pesquisa de intervenção, que pode ser considerada como pesquisa aplicada, pois tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos.

Sobre a pesquisa de intervenção, destaca-se que

[...] São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços,

melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. [...] (DAMIANI, 2013, p.58)

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica tem por objetivo gerar conhecimento para a aplicação prática visando à solução de problemas educacionais concretos específicos, baseando-se em mudanças introduzidas em processos educacionais, dado o referencial teórico, e com o propósito de melhorar tais processos, avaliados ao final. (DAMIANI, 2017).

Castro (2008) afirma que esse tipo de pesquisa complementa outros campos de investigação, revelando uma proximidade conceitual com a pesquisa-ação e pesquisa participante, termos que muitas vezes são utilizados de forma equivalente. Os pontos que aproximam o estudo que será realizado da pesquisa-ação e da pesquisa de intervenção, conforme Damiani (2013) são: a intenção de produzir mudanças; a tentativa de resolução de problemas; o caráter aplicado; necessidade de dialogar com um referencial teórico; possibilidade de produção de conhecimento.

Ainda assim é importante ressaltar que uma das diferenças entre estas pesquisas se dá na participação dos sujeitos, quando em uma pesquisa-ação envolvem-se todos os participantes desde o planejamento e execução, nas pesquisas interventivas, o pesquisador é quem identifica o problema e decide sobre as diretrizes de sua implementação, embora permaneça aberto mudanças, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos da intervenção, para o aprimoramento do trabalho.

Todavia, se faz necessário observar dentro da pesquisa de intervenção o seu caráter de transformação da realidade, aliado a uma posição ética e política do pesquisador, tendo em vista a possibilidade de mudança social, e a possibilidade de inclusão da participação dos sujeitos como parceiros da pesquisa, o que nos aproxima do nosso referencial teórico sob uma perspectiva freireana e de uma pedagogia para autonomia do sujeito. (CASTRO, 2008).

Para atingir o propósito da pesquisa, adaptamos as fases a partir das ideias de Damiani (2013) que se dividem em: “planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos”(DAMIANI, 2013, p.62), que se fará a partir de: identificação das situações iniciais ou fase exploratória; planejamento das ações ou elaboração de um plano de ação; realização das atividades previstas; avaliação dos resultados obtidos ou divulgação dos resultados.

Para a coleta de dados obtidos na pesquisa de intervenção, utilizamos a técnica de questionário definido como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. (GIL, 2002, p.114). Embora as técnicas proporcionem a obtenção de dados a partir do olhar dos pesquisados, elas sempre apresentam algumas restrições quando se trata de estudo nas relações sociais. Na técnica de questionário, é possível obter uma quantidade maior de pessoas e facilita a uniformização das perguntas, o que favorece uma interpretação mais padronizada dos pesquisados, o que por sua vez contribui na seleção e na análise das respostas.

Em nossa pesquisa foram contemplados os dois tipos de questões: abertas e fechadas, cujas últimas foram utilizadas em maior número, posto que enquanto as “abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados”. (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Por meio desta técnica, os educandos participaram da pesquisa concedendo respostas e comentários, que foram descritos na subseção 4.3, na análise dos resultados, na qual buscamos registrar as ideias em tabelas, a fim de compararmos as respostas similares e aproximarmos aos teóricos estudados.

Para a análise de dados, a pesquisa teve o encaminhamento que permitiu ao pesquisador uma maior aproximação na compreensão do conteúdo, observando as palavras, as expressões, as frases ou os enunciados referentes a temas já estabelecidos previamente, em consonância com o modelo teórico e as categorias já elencadas, que serviram de base ao desenvolvimento da pesquisa, enquadrando este método como “análise de conteúdos”, conforme Oliveira (2011).

Neste método, os conteúdos podem ser divididos em recortes que permitem aproximar o pensamento do pesquisado a um conceito teórico trazido por determinado autor, permitindo ao pesquisador uma proximidade com o conteúdo e com a compreensão do mesmo. (OLIVEIRA, 2011).

Para realização pesquisa, (que precisou ser reformulada), elencamos os procedimentos metodológicos da pesquisa de intervenção em etapas, conforme segue abaixo:

1ª etapa:

Aproximação do campo da pesquisa, o Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, para a apresentação do projeto de pesquisa aos gestores (as) e professores (as) e adequações do mesmo e para os pais, na primeira reunião presencial, ocorrida em fevereiro, no ano de 2020, antes do decreto que suspendeu os encontros

escolares. Esta etapa foi realizada na escola e na oportunidade tivemos autorização para realizá-la mediante assinatura dos termos (em anexo ao trabalho).

2ª etapa:

Aplicação dos questionários de pré-intervenção (APÊNDICE B) aos alunos das turmas do 2º e 3º ano, onde ocorreu a proposta de intervenção (sequência didática) para compreensão da realidade investigada, bem como, as concepções que os educandos tinham sobre o ensino de Filosofia e autonomia. Essa etapa inicialmente deveria ocorrer na escola, de modo presencial, mas precisou ser reformulada e foi realizada utilizando o Google forms e enviado ao grupo de whatsapp¹⁸, onde são desenvolvidas as atividades remotas atualmente. Os dados desta etapa estão nas tabelas 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

3ª etapa:

Elaboração e execução da proposta de intervenção nas salas de aula, que se constituiu em sequência didática (APÊNDICE C) aplicada por meio do Google meet, considerando as contribuições dos sujeitos e sua realidade. Como informado, as aulas remotas na escola acontecem por meio do aplicativo whatsapp, onde nos grupos das salas os estudantes têm acesso aos conteúdos por meio dos materiais encaminhados pelos professores.

Porém, cabe destacar que sentimos a necessidade de nos aproximar dos discentes e optamos por construir uma aula para que a interação ocorresse de modo mais significativo. Nesta aula, apresentamos os conceitos por meio de slides (APÊNDICE D) e discutimos sobre a temática abordada.

Diante da dificuldade de acesso à internet destes, por não terem condições financeiras e por se tratar de uma localidade rural onde a conexão ainda acontece de

¹⁸ No C.E. Professor Ezelberto Martins, as aulas remotas acontecem por meio de grupos de sala com uso do aplicativo whatsapp. Cada sala possui seu grupo específico e neste, cada professor, em seu horário determinado, disponibiliza material em PDF e word, link de vídeos, slides, formulários para as atividades e fica à disposição dos estudantes para explicações e dúvidas. Por se tratar de uma plataforma mais acessível, que exige o uso de dados em menor quantidade e diante da dificuldade que os estudantes da região possuem em ter o acesso à internet, o whatsapp, se apresentou como a um recurso mais eficaz nesse contexto de aula remota, na referida escola. Embora a plataforma Google Classroom seja utilizada por alguns professores de outras disciplinas na escola, para nossa pesquisa optamos por usar apenas esta na 2ª etapa, para que pudéssemos abranger a maior quantidade de estudantes possível.

modo precário, também disponibilizamos o material usado na aula (slides) aos grupos das salas, objetivando aos discentes que não puderam participar da aula, pudessem ter acesso ao conteúdo.

4ª etapa:

Aplicação de questionário pós-intervenção (APÊNDICE E) que fora disponibilizado pelo Google forms, via grupo de cada sala pelo aplicativo whatsapp, onde foram obtidas outras respostas que puderam favorecer ao objetivo geral proposto por nossa pesquisa. O questionário também contribuiu como instrumento de autoavaliação dos alunos sobre o conhecimento conceitual e prático sobre autonomia na aula de Filosofia. Os dados desta etapa estão nas tabelas 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13.

5ª etapa:

Produção de texto dissertativo com o tema: “Onde está minha autonomia?”, onde os educandos puderam ampliar os seus pensamentos sobre a temática abordada e onde obtivemos outros dados relevantes para compormos os resultados de nossa pesquisa. Os dados obtidos nesta etapa estão nas tabelas 14, 15 e 16 do trabalho.

6ª etapa:

Aplicação de um questionário socioeconômico fechado (vide gráficos no APÊNDICE A), que teve como objetivo conhecer o perfil socioeconômico e étnico-cultural dos estudantes do Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins e assim, reconhecer os sujeitos inseridos na localidade da escola como participantes do processo educativo.

Por fim, a pesquisa concluiu com a parte final da dissertação em consonância com eixos teóricos e metodológicos que fundamentaram o trabalho, bem como com as interpretações sobre a pesquisa realizada, conforme o cronograma delimitado, trazendo como sugestão à escola um projeto didático de intervenção (APÊNDICE F), visando o objetivo de contribuir para que o ensino de filosofia esteja mais comprometido com a autonomia dos discentes. Esta proposta de sugestão à escola poderá servir como um instrumento educativo para aulas de filosofia, se o espaço e seu corpo docente considerarem pertinente e visa possibilitar experiências em sala de aula que contribuam para o exercício da autonomia.

4.3 Vozes dos sujeitos da pesquisa: o que falam os educandos

Nesta seção apresentaremos as análises realizadas a partir dos registros da investigação. As observações encontradas trouxeram reflexões que proporcionaram aspectos importantes para subsidiar mudanças na prática escolar. Entretanto, antes de nos aprofundarmos na análise dos dados, precisamos destacar sobre as dificuldades durante o percurso da pesquisa.

Desde o início, o nosso objetivo era realizar a pesquisa no espaço escolar, em sala de aula, porém no ano de 2020, ano que desenvolveríamos a pesquisa, o mundo viveu um cenário de calamidade trazido pela pandemia da covid-19. Os países em luta pela vida, precisaram interromper as atividades que geravam aglomerações, na expectativa de diminuir os números de casos e consequentes de mortes, que chegaram a 4 milhões no mundo até o mês de julho de 2021.

A escola como espaço de socialização onde circulam uma grande quantidade de indivíduos precisou suspender o contato físico entre os sujeitos da comunidade e passou a adaptar novas formas para que o ensino e o conhecimento continuassem a contemplar os estudantes. A sala de aula do modo como a conhecemos foi alterada e foi necessário repensar e construir a escola em novos formatos, nos levando a diversas indagações sobre como atingir os estudantes em um contexto social tão desigual.

Dessa forma, as escolas de nosso país passaram a trabalhar por meio do ensino remoto, utilizando-se de diversas tecnologias para alcançar os estudantes. Porém, se a pandemia afetou a vida de todos, inclusive nas grandes cidades e nas escolas particulares, o acesso à educação tornou-se ainda mais excludente aos estudantes de escolas públicas e de zona rural, onde muitos de nossos estudantes não possuem aparelhos eletrônicos, ou não possuem acesso à internet e mesmo àqueles que o possuem, não têm com qualidade suficiente ou para acompanhar o ensino remoto.

Desse modo, nos deparamos frente a mais um desafio: a necessidade de nos afastarmos do espaço escolar e do contato direto com os discentes para adotarmos medidas de isolamento social e ao mesmo tempo pensar no fazer escolar, adaptando nossas casas como novos espaços para que a sala de aula continuasse acontecer.

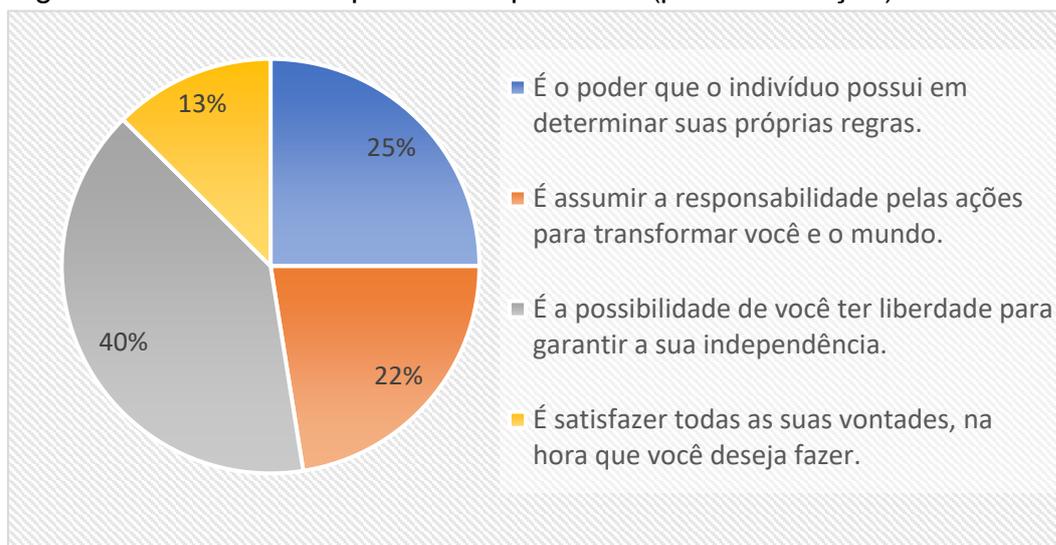
Diante deste contexto, foi necessário que fizéssemos uma readaptação de nossa pesquisa, considerando as dificuldades encontradas neste período e passamos

a aplicar todas as atividades projetadas também de modo remoto, onde percebemos a tímida participação dos estudantes, pois a maioria destes não possuem condições para acompanhar os conteúdos que são disponibilizados. Desse modo, utilizamos recursos e plataformas com uso da internet como Whatsapp, Google forms, Google meet para disponibilizar os materiais, aplicar os questionários, bem como, desenvolver a sequência didática (aula) proposta.

Diante do exposto, iniciamos a análise da 2ª etapa da pesquisa (aplicação do questionário pré-intervenção), onde obtivemos nesse momento respostas de 22 educandos. Iniciamos o processo de análise trazendo o primeiro questionamento fechado, com análise das respostas dos estudantes, conforme o gráfico abaixo:

Questão 1: O que você compreende por autonomia?

Figura 1 -Gráfico 1: Respostas da questão 1 (pré-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

A partir das respostas dadas, podemos considerar que 40% dos estudantes compreendem que o conceito de autonomia está diretamente ligado à independência, pois optaram pelo conceito de que “*É a possibilidade de você ter liberdade para garantir a sua independência.*” De modo geral, muitos adolescentes e jovens referem-se à independência na execução de ações simples do dia-a-dia, como ir em festas, fazer escolhas quanto aos seus objetos de uso pessoal ou ainda ter independência financeira.

Embora o significado do termo independência esteja ligado, em algumas situações, à desassociação de um ser em relação a outro, em Freire (2002) o sentido desta está relacionado a possibilidade de fazermos escolhas e tomarmos decisões com a autonomia, posto que esta abre espaços para que o educando possa libertar-se e garantir a independência escolhendo as regras que determinam as suas ações com responsabilidade. Isto só é possível por meio de uma educação libertadora, garantindo um espaço de cidadania, em que há escuta às falas do educando, respeito “à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser”. (FREIRE, 2002), p. 27).

A segunda resposta mais apontada pelos estudantes, que obteve cerca de 25%, implica a autonomia como “*o poder que o indivíduo possui em determinar suas próprias regras*”. Esta resposta nos leva a um conceito trazido por Kant,¹⁹ que não se relaciona com nosso objeto de estudo, mas aponta para um entendimento dos estudantes sobre uma diferente perspectiva conceitual, mas que não leva em consideração os limites que existem no contexto social.

Para uma educação transformadora, o professor deve propor limites à liberdade do estudante, para que esta não corra o risco de ferir aos princípios éticos que incidem sobre a nossa existência, como Freire afirma:

[...] A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada. [...]. O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. [...] (FREIRE, 2002, p. 40).

A outra resposta trazida pelos alunos, que incidiu cerca de 22% destes, revela uma proximidade ao pensamento trazido por Freire, quando considera que ter

¹⁹ Kant propõe que a autonomia seja o: “fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional”(Kant, 2007, p.79) e tem por princípio: “não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (Kant, 2007, p.85), ou seja, escolher de modo que estas decisões estejam compreendidas como o próprio ato de querer desse homem, pois somente ele, que é um ser racional, tem a capacidade de prescrever o que ele deve fazer e dar suas próprias leis.

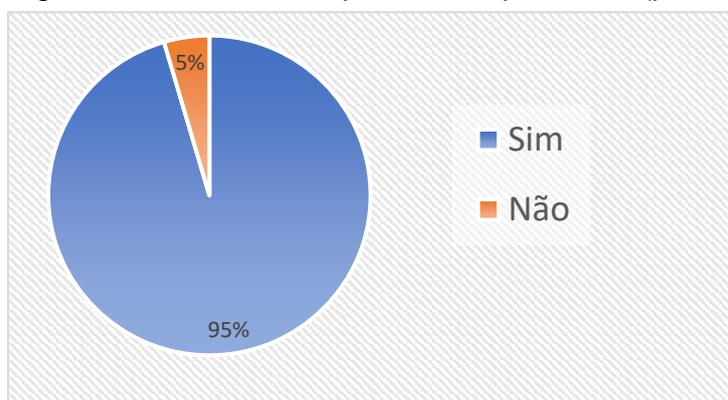
autonomia “*é assumir a responsabilidade pelas ações para transformar você e o mundo*”. Para Freire (2002), a passagem do homem no mundo não é predeterminada, pois somos sujeitos em constantes mudanças, com isso não podemos escapar de nossa responsabilidade ética em mover-se no mundo.

Sartre (2015) também considera que a liberdade humana está inserida ao conceito de responsabilidade, no sentido que nossas escolhas demandam compromisso, posto que são lançadas por uma vontade consciente das nossas decisões e essa responsabilidade trará consequência ao mundo, pois cada uma delas recai sobre a sua própria realidade, e para isso, como afirma Sartre, como sujeito, “eu me assumo como comprometido lá fora, no Outro, e assumo o Outro como comprometido lá fora, em mim. [...], é este reconhecimento livre de minha responsabilidade” (SARTRE, 2015, p. 518). No caso da última resposta dada pelos alunos, esta correspondeu a cerca de 13% do total e nesta os alunos acreditam que autonomia “*É satisfazer todas as suas vontades, na hora que você deseja fazer*”.

Embora o conceito de autonomia esteja ligado à liberdade de escolha e para Sartre essa liberdade não é vista pela perspectiva do determinismo, pois o ser homem está sempre condenado a ser livre em todos os atos de sua vida, se analisarmos os conceitos já trazidos no trabalho, podemos afirmar que a autonomia nessa perspectiva deve considerar que o sujeito precisa estar consciente que deverá assumir as consequências de suas decisões e que ela pode se esbarrar na finitude da vida.

Questão 2: Você considera autonomia importante para a sua vida? Por quê?

Figura 2-Gráfico 2: Respostas da questão 2 (pré-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

Observamos pelas respostas dadas que 95% dos estudantes que consideram que sim, a autonomia é importante, e apenas 5% acreditam que não. Sobre as justificativas dadas, observamos a seguintes respostas:

Tabela 1-Respostas da questão 2 (pré-intervenção)

Educando A	A autonomia está ligada ao desenvolvimento da consciência moral dos indivíduos, possibilitando que estes tomem decisões, façam escolhas e busquem objetivos, tendo como base valores e limites;
Educando B	É importante para a tomada de decisões.
Educando C	Em termo de poder dirigir a própria vida em ter as próprias decisões, mais fácil de conseguir o caminho desejável
Educando D	Para tomar certas decisões na nossa vida
Educando E	Para que possamos tomar nossas próprias decisões
Educando F	Pois eu tenho toda consciência dos atos que eu faço, tenho minha liberdade e o princípio 'pra' exercer minha vontade.
Educando G	A autonomia é importante para nossa vida porque é a liberdade que temos de fazer nossas escolhas e tomar nossas próprias decisões, e claro ter responsabilidade sobre elas

Fonte: dados da pesquisa

Pelo exposto, notamos que as respostas apresentadas consideram que a autonomia é relevante na tomada de decisões, o que se aproxima do que descrito por Freire (2002), quando afirma que a autonomia só é exercida quando o jovem assume decisões, pois a liberdade, enquanto direito, só é feita no ato das suas escolhas, mesmo correndo o risco deste errar.

Dessa forma, o sujeito jamais vai aprender e se reconhecer se nunca decidir, pois a autonomia enquanto processo de amadurecimento não acontece do dia para

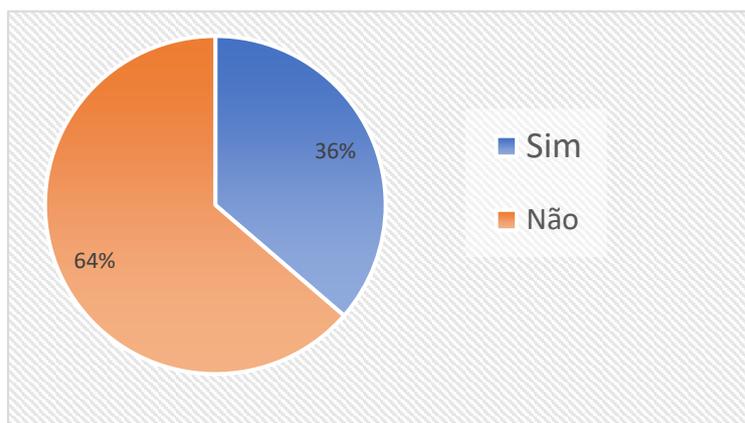
noite, mas a partir das experiências vividas pelo sujeito. “É decidindo que se aprende a decidir”, (FREIRE, 2002, p. 41).

Por isso, se nós educadores desejamos uma educação voltada para autonomia dos discentes, que transforme os nossos educandos em participantes de sua realidade, precisamos demonstrar que há possibilidade de mudar, o que demonstra importância do nosso papel na prática educativa, como denota Freire (2002): “Nenhuma teoria de transformação político-social do mundo me comove, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção”. (FREIRE, 2002, p.48).

Em outras palavras, é por meio de uma escola de qualidade que podemos possibilitar o desenvolvimento integral de sujeitos comprometidos com as transformações sociais onde as suas potencialidades são desenvolvidas e este possa tornar-se capacitado para refletir e agir sobre a sua realidade.

Questão 3: Em algum momento da sua vida, você acredita que exerceu autonomia? Exemplifique.

Figura 3-Gráfico 3: Respostas da questão 3 (pré-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

Por estas informações podemos considerar que, embora quase a totalidade dos sujeitos reconheçam a importância da autonomia para sua vida, o que foi questionado anteriormente, parte deles, cerca de 64% consideram não ter vivenciado experiências autônomas. Todavia, dentre as respostas sinalizadas positivamente, destacam-se as falas na tabela 2 e tabela 3:

Tabela 2-Respostas da questão 2 (pré-intervenção)

Educando T	Tenho autonomia para decidir o que é bom ou não para mim
------------	--

Fonte: dados da pesquisa

Sobre a compreensão em decidir o que seria “bom ou não”, Sartre (2015) reafirma que somente por meio da liberdade conseguimos adotar os valores considerados relevantes, que lhe são postos a partir do contato com a sociedade, ou seja, os valores só se revelam por uma liberdade ativa, e estes “estão semeados em meu caminho na forma de mil pequenas exigências reais”. (SARTRE, 2015, p.83).

O pensamento sobre o que é bom ou ruim, não pode ser tomado a partir de uma ação instantânea, sem criticidade, ou sem a consciência do ser em si próprio, ou sobre o mundo, pois “escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhermos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos”²⁰.

Assim, o ato de pensar sobre os valores exigidos pela sociedade não pode ser visto apenas pelo modo pragmático, que nos impede de sairmos do estado de oprimidos, mas sim a partir de uma formação de consciência para a busca da libertação social.

Tabela 3-Respostas da questão 3 (pré-intervenção)

Educando A	Quando eu reprovei. Parte da minha reflexão e meu objetivo é de estar sempre prestando atenção nas aulas, para eu ter mais conhecimento e nunca mais reprovar.
Educando U	Na hora de trabalhos de escola

Fonte: dados da pesquisa

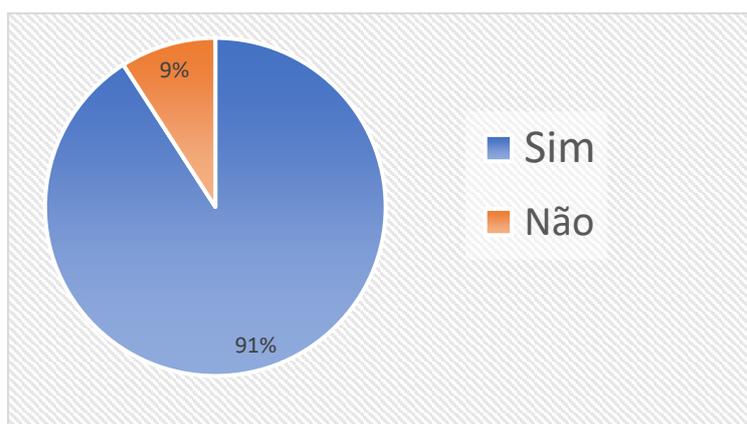
²⁰ (SARTRE, 2014, p.5).

Nas respostas dadas pelos estudantes, podemos identificar a importância que eles consideram ao exercerem autonomia em situações cotidianas, como tomar decisões sobre atitudes ligadas aos seus estudos. Embora o conceito de autonomia que defendemos esteja relacionado à mudança social, podemos perceber que mesmo algumas escolhas que são aparentemente simples, podem trazer impactos sobre o futuro destes e por consequência das pessoas que se relacionam com estes.

A partir do momento que o educando amadurece em suas decisões, ele é capaz de perceber a importância que a aprendizagem e a educação têm para sua vida. É por meio desta que ele transforma a si mesmo e o mundo, pois a partir desta adquirimos “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade”. (FREIRE, 2002, p.28). Desse modo, a escola se torna uma das mais relevantes instituições com a finalidade de oportunizar cada vez mais espaços estimuladores para o exercício da autonomia.

Questão 4: Você acredita que as aulas de Filosofia podem contribuir para que você compreenda e exercite a sua autonomia? Por quê?

Figura 4-Gráfico 4: Respostas da questão 4 (pré-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

Considerando o nosso contexto político atual e a busca de uma educação voltada para o mercado e para os grupos empresariais do país, as diretrizes atuais vêm limitando a prática reflexiva nos espaços escolares, diluindo os momentos que seriam destinados à Filosofia, quando esta acaba tornando-se alvo, acreditando-se

que sua presença não serviria para a vida das pessoas. Porém, conforme os dados obtidos, 91% dos alunos consideram que o ensino de Filosofia pode contribuir para que a autonomia seja exercitada e apenas 9% afirmaram que não, o que revela ainda o interesse e a valorização dos educandos da presença deste componente curricular na escola. Corroborando com esse pensamento, observamos a seguintes falas:

Tabela 4-Respostas da questão 4 (pré-intervenção)

Educando C	Porque toda filosofia <i>'existe'</i> termos que compõe esse tipo conteúdo, portanto, permite o ser humano compreender fatos, melhor a si mesmo, pensar, agir e se comportar.
Educando G	A Filosofia estimula a pensarmos sobre o mundo que nos cerca e a formar nossa própria opinião gerando uma maior autonomia de pensar e de agir.
Educando H	A filosofia ajuda sim porque permite compreender mais a si mesmo.
Educando I	A filosofia em si nos ajuda de alguma forma a nos fazermos refletir sobre qualquer pensamento diferente

Fonte: dados da pesquisa

É nesse contexto que observamos a importância de um ensino de Filosofia como uma oportunidade para que o sujeito experimente o ato de filosofar, como uma experiência de pensamento, por meio de reflexões que fazem parte da vida dos educandos. Sua prática deve favorecer uma formação voltada ao reconhecimento do ser enquanto sujeito, desenvolvendo suas ideias e críticas sobre o mundo. Nesse sentido, a Filosofia pode estimular a prática de análise, reflexão por meio de uma prática não apenas de percepção do conhecimento, mas como atitude filosófica crítica e transformadora em questionar a realidade.

O ensino de Filosofia em nossas escolas deve ultrapassar a concepção de que seu papel é exclusivo na contribuição do refletir e argumentar, contudo, é preciso oportunizar aos nossos educandos experiências filosóficas para o desenvolvimento das capacidades no ato de pensar e para a experiência de vida, por meio das formações e também das desconstruções dos conceitos já estabelecidos. Ao

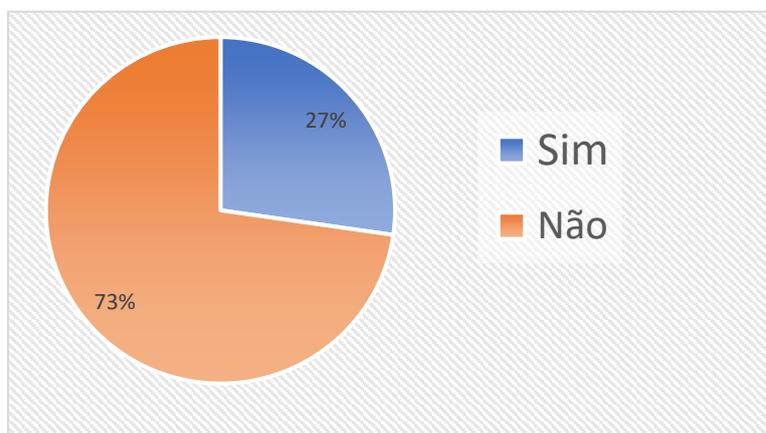
permitirmos diferentes experiências de pensamento, possibilitamos abertura ao novo, em que podemos fazer a relação entre teoria e prática em sala de aula e observar as dificuldades encontradas, levando-nos a problematizar o pensamento.

O ato de filosofar se constrói a partir da experiência do exercício do pensar, posto que o aprender a filosofar se faz pela prática orientada para o refletir sobre o uso “disjuntivo das faculdades, resistindo ao senso comum que atua meramente no registro da compreensão”. (ROSA, 2016, p.89).

Logo, é no exercício de um ensino filosófico como experiência de pensamento e como atitude de argumentar e questionar a realidade, que encontramos uma oportunidade de exercermos o compromisso com *práxis* para a autonomia dos estudantes.

Questão 5: Você tem alguma sugestão para que as aulas de Filosofia possam favorecer a sua autonomia e liberdade?

Figura 5-Gráfico 5: Respostas da questão 5 (pré-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

Das respostas recolhidas pelos dos educandos, observamos que 73% decidiram por não opinar com relação alguma sugestão nas aulas de Filosofia e 27%, destacaram suas sugestões, em que evidenciam-se as seguintes respostas nas tabelas 5 e 6:

Tabela 5-Respostas da questão 5 (pré-intervenção)

Educando J	Acho que podíamos passar por dinâmicas em grupo onde fôssemos obrigados a ser autônomos mesmos que por um breve momento.
------------	--

Fonte: dados da pesquisa

Essa fala revela que por vezes o ensino de filosofia ainda se enquadra numa abordagem de ensino tradicional, fragmentada e conteudista, que não respeita a fala do educando e não proporciona espaço para as discussões. O que o educando fala como 'dinâmica' pode ser visto como uma sugestão para que a dinamicidade e a criatividade sejam de fato vivenciadas em sala de aula. Para isso, não podemos ignorar o que Freire (2002) denota

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (FREIRE, 2002, p.33-34).

Demonstra-se aqui que o educador que visa uma perspectiva progressista de educação deve aproximar o ato de ensinar do ato de aprender. Ele deve afirmar a identidade do educando como sujeito de conhecimento e, portanto, este deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, trazendo suas falas e opiniões sobre os conteúdos que serão trabalhados.

Tabela 6-Respostas da questão 5 (pré-intervenção)

Educando K	Dando a opção 'pra' escolhermos um [...] trabalho, ou mostrando os tipos de trabalho, para quando a gente for adulto.
------------	---

Fonte: dados da pesquisa

Mesmo que de forma implícita, reconhecemos nesta fala o pensamento de boa parte dos educandos na ideia de que a educação deve estar voltada ao mundo do trabalho e para as práticas do mercado. Muitos dos ataques recebidos pelos órgãos governamentais às Ciências Humanas, incluindo-se à Filosofia, acontecem por estes considerarem que estes componentes não acrescentam conhecimentos significativos

aos jovens, o que levaram-na a uma redução de carga horária, com um discurso trazido pela recente BNCC.

Por trás deste, percebemos o desejo e a intenção do governo atual em efetivar educação “bancária”, que aliena e oprime os indivíduos, o que é o oposto da educação dialógica defendida por Freire.

Assim sendo, se defendemos um ensino de filosofia como *práxis* educativa voltada para a libertação, devemos nos empenhar por uma prática voltada para a formação de cidadãos críticos, que vise a emancipação social e possibilite de fato a transformação do mundo, pois o “educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se [dirige-se] sempre às massas mais oprimidas, acreditou [acredita] em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica” (FREIRE, 1967, p. 33).

Não defende-se aqui que os estudantes das escolas públicas e consequentemente das classes populares não necessitem dominar os conhecimentos científicos, assim como as novas tecnologias necessárias para o mundo do trabalho, porém, estes não podem ser preparados apenas para uma mera execução de uma atividade, tornando-se alienados.

Pelo contrário, defendemos uma educação que promova o rompimento da alienação e busque a emancipação desse estudante, que além de trazer à luz do conhecimento teórico, gere um conhecimento crítico em que o educando seja capaz de buscar novas alternativas para a resolução de suas problemáticas e que envolvam as questões sociais que o cercam. (ROSA, 2006).

Os resultados obtidos a partir da 2ª etapa da pesquisa nos proporcionaram informações sobre o conhecimento prévio dos sujeitos participantes da pesquisa como foram apresentadas. Após esse primeiro momento, elaboramos uma proposta de intervenção nas salas de aula, por meio de sequência didática, considerando as informações colhidas na etapa anterior, passando para a 3ª etapa da pesquisa.

Para que os alunos pudessem ter uma maior compreensão acerca dos conceitos trazidos por Freire, no que se refere à autonomia, optamos em realizar uma aula que, por meio de slides, apresentamos trechos da obra “Pedagogia da autonomia” e sua contribuição para uma educação voltada à transformação social.

Nesse sentido, construímos a aula por meio de uma sequência didática que fora aplicada pela plataforma Google meet, com as turmas envolvidas no processo. Nesta etapa, obtivemos a participação de 19 educandos, porém os demais estudantes que não puderam participar, devido à dificuldade com o acesso à internet, tiveram

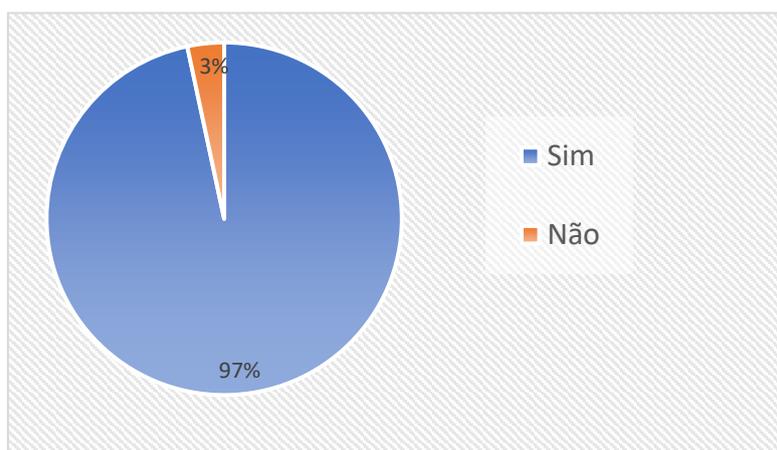
acesso ao conteúdo discutido na aula, quando disponibilizamos o material que utilizamos no grupo de whatsapp de cada sala.

O conteúdo apresentado possibilitou um momento de troca de conhecimento e participação dos alunos e uma nova oportunidade para os educandos encontrarem respostas necessárias para o conhecimento de si e do mundo. Embora tenhamos disponibilizado espaço para participação dos educandos no momento da aula, observamos que o uso da plataforma ainda se constitui como algo novo para os estudantes e verificamos que a participação ocorreu ainda de maneira tímida nesta etapa.

Após a execução da sequência didática, realizamos a 4ª etapa da pesquisa (aplicação do questionário pós-intervenção), em que fizemos perguntas acerca da temática trabalhada e obtivemos as respostas de 30 educandos, que serão expostas e analisadas a seguir:

Questão 1: As aulas de Filosofia contribuíram para ampliar a sua compreensão sobre autonomia? Justifique se desejar.

Figura 6-Gráfico 6: Respostas da questão 1 (pós-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

Diante das respostas dadas, observamos que 97% responderam que as aulas de Filosofia contribuíram para ampliar a sua compreensão sobre autonomia e apenas 3% apontaram que não há contribuição da Filosofia. Dentre as justificativas positivas destacamos as respostas abaixo:

Tabela 7-Respostas da questão 1 (pós-intervenção)

Educando A	É poder de ter suas próprias escolhas na qual pode mudar o seu futuro e de pessoas ao seu redor.
Educando B	É escolher o futuro melhor não só 'pra' mim mas também 'pra' o mundo.
Educando J	Autonomia não é só sermos independentes 'pra' fazermos certas coisas ou tomarmos certas decisões, mas também termos responsabilidade para termos consciência e arcarmos com as consequências de nossas atitudes e escolhas.
Educando V	Ser mais responsável pelas minhas decisões

Fonte: dados da pesquisa

As respostas apresentadas indicam o entendimento dos estudantes e uma proximidade na percepção a autonomia conforme Freire (2002) aponta que o ser humano deve

[...] reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. [...] (FREIRE, 2002, p.10)

Em outras palavras, a partir das experiências vivenciadas com o outro, este se percebe enquanto ser no mundo e nas suas relações com o outro, o que implica na consciência de que este não pode escapar-se de sua responsabilidade ética sobre o mundo. Para isso, o professor deve despertar nos educandos que a nossa "maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo". (FREIRE, 2002, p.14).

Importante pontuar que Sartre (2015) considera que o indivíduo não pode estar separado do mundo, por isso influencia o mundo, ou seja, a maneira na qual o homem se se faz enquanto ser-no-mundo, estabelece sua autonomia.

Melo e Nogueira (2011), em sintonia ao pensamento freireano, consideram que a perspectiva do ser humano enquanto ser no mundo é reconhecida a partir do momento em que este adquire a consciência crítica sobre a própria realidade, o que o difere dos demais animais, pois o homem é um ser para si, que não apenas existe no mundo, mas na sua relação com este é capaz de tomar consciência de si e do mundo. Se este indivíduo vive sem reflexão e está submetido ao desejo e ordem do outro, este é incapaz de perceber-se enquanto ser existente que precisa pensar sobre a vida e trazer críticas à sociedade.

Considerando mais a uma vez a relação de autonomia e responsabilidade, encontramos uma aproximação das falas dos estudantes ao pensamento sartreano quando diz que

[...] o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens [...]. Ao afirmarmos que o homem se escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. [...]. Portanto, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira. [...] Sou, desse modo, responsável por mim mesmo e por todos e crio determinada imagem do homem por mim mesmo escolhido. [...] (SARTRE, 2014, p.5).

Sartre considera que a responsabilidade do homem está ligada ao ato de escolher, e esta por sua vez interfere não apenas na sua vida, mas traz consequências para todos ao redor. Cada escolha feita pelo homem incide na sua individualidade, mas também na humanidade, por isso este deve ter consciência sobre as decisões a serem tomadas.

Tabela 8-Respostas da questão 1 (pós-intervenção)

Educando W	Porque a filosofia me fez pensar o que é realmente a autonomia que estou buscando.
------------	--

Fonte: dados da pesquisa

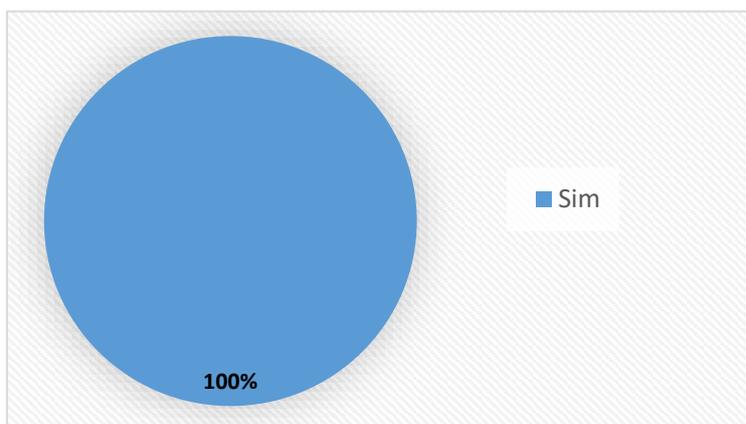
A fala acima do estudante demonstra o entendimento que embora existam diversas concepções conceituais sobre a categoria 'autonomia', defendemos o pensamento sobre uma autonomia voltada para a transformação social, que possa contribuir de maneira mais significativa para a vida do educando.

A Filosofia enquanto componente curricular, torna-se um importante instrumento para que o educador disponibilize o pensamento de diversos teóricos. Assim, bem mais que ensinar uma teoria, é preciso reconhecer como determinada temática filosófica pode trazer real mudança para a vida dos discentes.

Considerando o nosso público, sujeitos de uma região de zona rural que muitas vezes são excluídos em relação aos direitos e às políticas públicas, nós professores precisamos aproximar a teoria filosófica para a prática discente, ou seja, é necessário fazê-los compreender sobre o conceito de autonomia, dos mais diferentes filósofos, mas também é preciso refletir sobre como essa categoria possa de fato trazer a transformação social que estes precisam para tornarem mais conscientes sobre o seu papel no mundo.

Questão 2: A partir dos recursos utilizados, nas aulas de Filosofia, foi possível adquirir mais conhecimento sobre o tema autonomia, gerando novas atitudes? Justifique se desejar.

Figura 7-Gráfico 7: Respostas da questão 2 (pós-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

Diante o que nos mostra o gráfico, 100% dos educandos participantes da pesquisa consideram que os recursos utilizados nas aulas contribuíram para aquisição de mais conhecimentos sobre autonomia e dentre as justificativas apresentadas, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 9-Respostas da questão 2 (pós-intervenção)

Educando C	Os textos e as atividades que recebi me ajudaram a entender [...] sobre a autonomia, ler ajuda muito a entender os assuntos.
Educando K	Não tenho o hábito de ler, então... uma aula como tivemos hoje me parece uma ótima forma.

Fonte: dados da pesquisa

Dentre as diferentes metodologias aplicadas no espaço escolar, nas aulas de Filosofia, o professor tem a oportunidade de disponibilizar aos estudantes uma aproximação com o conhecimento, que pode ser a partir de um texto, reconhecido por Fabbrini (2005) como 'leitura filosófica'.

Uma leitura de textos que foram escritos por filósofos por si só não pode ser considerada uma 'leitura filosófica', na medida que podemos ler textos filosóficos e não fazer uso da filosofia e ler textos de outros gêneros e praticarmos a experiência de pensamento filosófico. Importante pontuar que a leitura de um texto se transforma em 'leitura filosófica' pela forma que o leitor se aproxima do texto e como este reflete sobre as informações obtidas. (FABBRINI, 2005).

Porém, a "leitura filosófica" não pode esvaziar-se apenas como uma técnica metodológica de ensino. Ela se torna 'filosófica', à medida que pode ser ensinada por meio de uma escuta textual e pela interpretação dos elementos contidos no texto lido e o espaço propício para a escuta e leitura filosófica é a sala de aula.

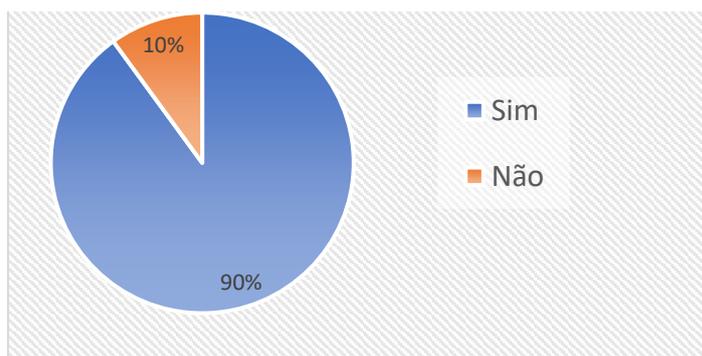
Nesse sentido, o professor de filosofia deve conduzir os educandos ao saber, levando-os a interpretar a leitura por diferentes modalidades textuais, mas sem esquecer que a 'leitura filosófica' deve ter o principal: o ato de filosofar. (FABBRINI, 2005). Cabe destacar que nesse contexto atual, a introdução e o uso dos recursos tecnológicos no processo pedagógico podem ser vistos como importantes ferramentas que possibilitam a compreensão do ensino de filosofia.

Assim, os diferentes meios tecnológicos que estão disponíveis devem ser utilizados para provocar o pensamento dos nossos estudantes e problematizar a própria filosofia na utilização das novas tecnologias em sala de aula. Todavia, é necessário ressaltar que o uso dessas ferramentas sem a reflexão sobre os meios e as consequências de sua utilização traz o risco de que o ensino torne-se mais

instrumental, além de poder nos distanciar das relações humanas, perdendo a essência e o sentido da nossa existência.

Questão 3: Você considera que a temática “Autonomia”, nas aulas de Filosofia, precisa ser abordada com maior frequência? Justifique se desejar.

Figura 8-Gráfico 8: Respostas da questão 3 (pós-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

Com relação à questão levantada sobre a necessidade da temática ser discutida com mais frequência nas aulas de Filosofia, 90% dos estudantes responderam que consideram relevante e 10% acreditam que não. Sobre este questionamento, observamos as seguintes respostas:

Tabela 10--Respostas da questão 3 (pós-intervenção)

Educando C	Muitas pessoas não entendem o que é ter autonomia, então é preciso sim abordar esse assunto, e nada melhor do que a filosofia 'pra' explicar esse assunto.
Educando J	Para adquirimos mais conhecimento e sabermos usar nossa autonomia de forma certa e consciente
Educando L	'Pra' alertar sobre nossas responsabilidades

Fonte: dados da pesquisa

Compreendemos que discutir sobre autonomia é uma ação de relevância para os estudantes, principalmente no contexto na qual vivemos, em que prevalecem o estímulo a uma educação voltada ao mercado, pensar sobre autonomia no contexto escolar, é considerar que por meio da educação temos a chave para as mudanças

sociais e esta não deve ser mais uma instituição reprodutora da ideologia dominante. O educador que deseja contribuir para que o estudante se torne cada vez mais autônomo deve compreender que o ato de ensinar lhe exige também estudo e pesquisa e mais ainda, viver o que seu discurso fala, como afirma Freire

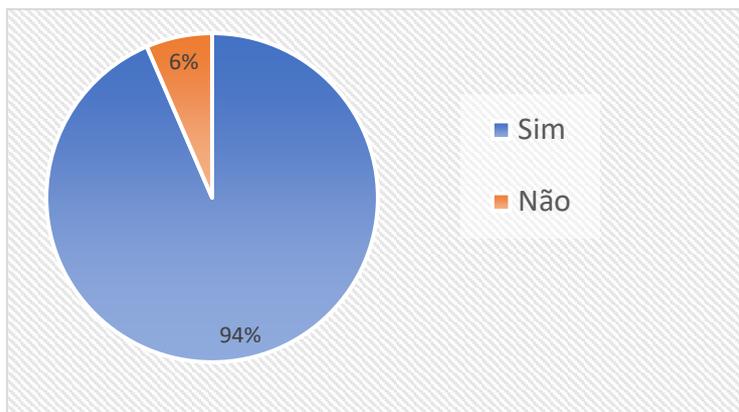
Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. (FREIRE, 2002, p.45).

À medida em que os educandos compreendem que seu papel diante da sociedade e despertam por seu lugar na sociedade, eles vão tomando consciência de que cada ação revela uma consequência e, nesse caso, ele precisa entender o compromisso que este tem com o “mundo pelo qual sou [ele é] inteiramente responsável, sem poder, por mais que tente, livrar-me [livrar-se] um instante sequer desta responsabilidade”. (SARTRE, 2015, p. 672).

Mais que um ensino teórico com explicações conceituais e das categorias, como é o caso da autonomia, as aulas de Filosofia devem priorizar a prática educativa a fim de fornecer uma formação ao educando, onde este possa ser capaz de desenvolver um pensamento reflexivo e esteja preparado para enfrentar e transformar as diferentes situações que podem surgir em sua realidade.

Questão 4: Você acredita que compreender o conceito de autonomia pode contribuir para que você exercite a sua liberdade e possa transformar você e o mundo? Justifique se desejar.

Figura 9- Gráfico 9: Respostas da questão 4 (pós-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

As respostas observadas no gráfico acima revelam que 94% dos estudantes acreditam que “*compreender o conceito de autonomia contribui para se exercitar a liberdade e pode transformar você e o mundo*” e apenas 6% acreditam que não. Por meio das respostas fornecidas, estabelecemos a análise das seguintes falas abaixo:

Tabela 11-Respostas da questão 4 (pós-intervenção)

Educando B	Contribui sim, porque se soubermos como ter mais responsabilidade através do aprendizado da autonomia, poderemos decidir nosso futuro e ser pessoas melhores e também melhorar o mundo.
Educando C	Calados não vamos transformar nada não é? Então precisamos saber que temos sim o direito de voz, de ser ouvidos e autonomia para debater sobre certos assuntos.
Educando M	Se eu tenho autonomia posso exercer minha liberdade decidindo o por um futuro melhor ou pior. Um exemplo é o voto.
Educando N	Na defesa de seus direitos
Educando O	Porque quando o indivíduo se sente seguro nas suas escolhas ele se torna mais útil para si mesmo e para sociedade.

Fonte: dados da pesquisa

Diante do exposto, retomamos a ideia em Freire sobre a educação como “ato de intervenção no mundo”²¹. Nós estamos no mundo, com o mundo e com os outros e por isso não agimos de maneira neutra. Por meio da educação nós vamos nos inserindo, decidindo, escolhendo e intervindo no mundo, o que só é possível por meio da reconstrução da nossa história diariamente, em nossas experiências. (FREIRE, 2002). Fortalecer a prática de uma educação corajosa, que desafie as reflexões do homem simples na execução de seu direito à voz, é oportunizar o sujeito a ter uma nova postura diante das problemáticas de sua realidade, pois

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2005, p.50).

Reconhecido numa resposta dada pelo educando “M”, o voto é uma maneira de exercermos a liberdade e de transformarmos o mundo. Ele torna-se uma arma importante para a mudança, à medida que escolhemos os representantes e exercemos esse direito. Em um país democrático, a escolha de nossos governantes é fundamental para o prosseguimento das políticas educacionais, por isso, ao exercermos esse direito, devemos ter consciência de que a comunidade será beneficiada ou sofrerá as consequências, conforme o governo escolhido.

Sobre a importância do voto para exercício da cidadania, Freire considera que

[...] uma das formas de ajudar a democracia, entre nós, é combater com clareza e segurança os argumentos ingênuos, mas fundados no real ou em parte dele, segundo os quais não vale a pena votar; que política é sempre assim, esse descaramento geral, vergonhoso. Que todos os políticos são iguais: “Por isso, vou votar agora em quem faz, mesmo que roube”. [...]. Como educadoras e educadores não podemos nos eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento. Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também. [...] (FREIRE, 1997, p. 62).

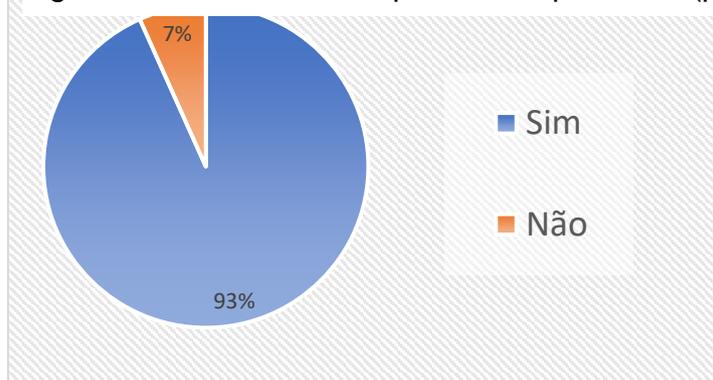
²¹ (FREIRE, 2002, p. 38).

A educação como ato político não pode perder de vista que a prática da cidadania se faz com o direito de voto, mas também a partir da reflexão sobre quais relações humanas estamos construindo e se estamos contribuindo para que os nossos educandos tornem-se mais participativos, na luta pelos seus direitos. Rosa (2006). É preciso também ressaltar que a cidadania política não pode ser realizada apenas no exercício do direito ao voto, o que por vezes as escolhas são influenciadas pelas conquistas benesses particulares e não no pensar coletivo.

É no espaço escolar que o sujeito poderá ampliar seus conhecimentos oriundos das diferentes ciências e das relações sociais existentes nesse ambiente e assim utilizar-se de outros instrumentos da cidadania, como o caso do exercício de seus direitos sociais. (FRIGOTTO, 2020).

Questão 5: Na sua opinião, o ato de dialogar permite uma melhor reflexão nas aulas de Filosofia? Justifique se desejar.

Figura 10-Gráfico 10: Respostas da questão 5 (pós-intervenção)



Fonte: dados da pesquisa

Pelas respostas dadas, observamos que 7% acreditam que não há relevância no diálogo das aulas de Filosofia e 93% consideram o diálogo importante, o que demonstra que o caminho apontado por Freire de um ensino baseado na dialogicidade é algo já desejado pelos educandos. O diálogo como elemento indispensável aos seres humanos constitui uma necessidade essencial à prática educativa, em que professor e estudantes são vistos de modo igualitário e relevantes neste processo. Em consonância ao pensamento freireano, destacamos as seguintes respostas:

Tabela 12-Respostas da questão 5 (pós-intervenção)

Educando C	Sim, aprendemos mais dialogando, conversando e interagindo.
Educando K	Sim, pois o contato de professor e aluno sempre vai ser a melhor maneira de ensinar, essa é a minha opinião.
Educando P	Melhora sim, todos os alunos com uma coisa na cabeça vai fazendo que tenha mais assuntos é mais aprendizados um com o outro.
Educando Q	Para nos conhecermos melhor e saber o que as outras pessoas querem.
Educando R	Para sabermos dialogar com outras pessoas, através do diálogo mudar nosso pensamento sobre algo e também conseguimos achar várias respostas com o diálogo, por isso é importante.

Fonte: dados da pesquisa

Diante das falas apresentadas, observamos que os educandos veem no diálogo uma oportunidade para aproximação com o professor e com os demais. Retomando o pensamento de Freire (2002), o diálogo apresenta-se sempre conjuntamente de outros elementos como amor, respeito, humildade, fé, esperança. É no compartilhar da vida, de modo amoroso com seus educandos, que o educador pode provocá-los a assumirem sua condição de sujeitos históricos, sociais e culturais e só desse modo o educador pode falar sobre respeito à dignidade e autonomia do educando.

Freire (2005) afirma que não há diálogo sem amor ao mundo e aos homens e por isso

[...] A amorosidade, a dialogicidade perpassam toda a nossa vida, inclusive a educação, uma vez que sua razão de ser são seres humanos em processo de humanização. [...]. A pronúncia do mundo só é possível quando existe amor que o funda. É esse amor que impulsiona um certo fazer e não outro, um fazer comprometido com o outro, baseado nessa íntima relação amorosa e dialógica. Por isso mesmo, o diálogo e a amorosidade são dimensões humanas inseparáveis do processo educativo, onde uma está imbricada diretamente com a outra. Essas dimensões se constituem em elementos fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e sem elas o processo fica comprometido. (TONIOLO, 2010, p. 63-64).

É por meio do diálogo que ocorrem as trocas estabelecidas entre todos os sujeitos, em que vão sendo tecidas as interações, a partir de uma relação amorosa, horizontal e libertadora. Por meio do respeito à voz e ao saber que o educando leva à escola, é que o professor demonstra respeito e, assim, o conhecimento vai se transformando em conscientização.

Quando o educador escuta o educando, esse possibilita o diálogo entre os demais membros da comunidade escolar, além de apoiar o desenvolvimento de sua autonomia, o que permite que este assuma o seu papel de cidadão na sociedade. O educador que olha para seus educandos com afeto, respeito e amor, precisa estar aberto para a escuta destes, posto que o diálogo contribui na construção do conhecimento e na interação com as diferentes formas de pensar além de possibilitar uma reflexão sobre nossas atitudes que podem gerar uma transformação.

O professor, quando coloca-se no lugar de sujeito aprendente, abre a possibilidade de exercitar o pensar entre a prática e a teoria. Estar no lugar do outro e escutar o outro não significa que vamos anular ou concordar com o pensamento deste, mas essa ação irá possibilitar a construção de um novo conhecimento e de forma dialética refletir sobre teoria e prática, defendida por Freire como *práxis*. Isso possibilita novos olhares para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando que os estudantes são sujeitos participantes de suas aprendizagens, capazes e autônomos para tomar suas próprias decisões. (SILVA E WERLE, 2015).

Tabela 13-Respostas da questão 5 (pós-intervenção)

Educando J	Na minha opinião se nas aulas tivermos o ato de dialogar diariamente (aluno e professor) os alunos se sentiriam muito mais à vontade (principalmente os mais acanhados), assim não nos sentiríamos numa aula, e sim numa conversa entre "amigos" o que com certeza seria muito produtivo.
------------	---

Analisando a resposta dada pelo educando "J", podemos relacionar o pensamento com diálogo e amizade entre educador e educando. Segundo Conte e Fialho (2016), a relação de amizade dentro do espaço escolar pode ser vista como

abertura para o conhecimento e esta, por sua vez, se aproxima da *práxis* social, que mobiliza e traz indagações sobre o mundo.

Embora haja diferenças entre os papéis dos sujeitos envolvidos, é na vivência e no respeito mútuo entre cada sujeito que se constrói as relações. Dessa forma, é a relevância no ato de dialogar e de ouvir que transformamos a escola em um espaço onde a educação pode ser vista além de uma prática pedagógica, pois esta é

[...] o lugar que se faz amigos.[...].

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo. (INSTITUTO PAULO
FREIRE, 2018)²²,

O professor em sua prática pedagógica pode fortalecer e estreitar os laços existentes com o estudante e a partir desta aproximação conduzi-los a tornarem-se sujeitos mais ousados, corajosos, levando-os à superação e a sua libertação, por isso “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. (FREIRE, 2002, p.38), o que nos leva novamente a reafirmar a importância do diálogo, nas relações entre os sujeitos da escola, como afirma Freire

²² Embora o crédito do poema acima tenha se dado a Paulo Freire, de acordo com seus filhos, ele não foi escrito pelo educador, mas por uma professora, que ao ouvir uma de suas palestras, escrevera o poema utilizando suas ideias e no final lhe entregou, sem se identificar.

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. (FREIRE, 1997, p.59).

Após analisarmos as respostas dadas pelos estudantes nos questionários (2ª e 4ª etapa da pesquisa) e relacionarmos com a temática e autores escolhidos, partimos para a execução da 5ª etapa do trabalho, solicitando a escrita textual com o tema: “Onde está a minha autonomia?”. Dentre os textos escritos, selecionamos alguns que consideramos pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, no qual faremos a análise a seguir:

Tabela 14-Redação transcrita do educando “S”

Autonomia é a capacidade de você tomar decisões sozinhas e de você considerar a opinião das outras pessoas, mas você perceber diante das informações que você tem, o que é melhor para mim. É a capacidade de você residir sua profissão de forma independente e você também escolhe na sua fase da adolescência e qual escola eu devo ir? O que eu ‘tô’ procurando nessa escola? Então não é só para quando chegar lá na fase adulta, mas sim desde a infância você vai desenvolvendo autonomia. Então autonomia é para sua vida e para que você saber tomar decisões mais maduras, para que você possa se comunicar melhor, saber onde e o que utilizar. Então autonomia é para você realizar todos os seus sonhos.

Fonte: dados da pesquisa

O excerto textual do estudante acima retoma alguns pontos relevantes no pensar sobre a autonomia a começar pela perspectiva do diálogo na frase ‘*considerar a opinião das outras pessoas*’. A cultura dos oprimidos que são silenciados, onde não se tem voz, ou direito de escuta, precisa deixar de existir.

Quando oportunizamos espaços para as falas, levantando questionamentos sobre os conflitos e problemas existentes, fazendo-os pensar, refletir sobre o seu mundo, estamos lutando por uma educação de transformação. Os educandos

precisam refletir de modo crítico e serem desafiados a lutar em comunidade, pois são estes que transformam o mundo por meio do diálogo.

Tonilo (2010) considera que o “homem precisa aprender a ser, precisa humanizar-se, precisa dialogar. Precisa, por isso mesmo, aprender a conviver, a se relacionar, a interagir com outros seres”. (TONIOLO, 2010, p.51). Não há outra maneira se não por meio de uma educação dialógica, que respeite a autonomia e a vida de cada sujeito inserido na escola.

Outra fala relevante encontrada no texto escrito pelo educando e que podemos destacar, é a ideia de que nós adquirimos autonomia por meio das diversas experiências, elencada na frase: ‘[...] desde a infância você vai desenvolvendo autonomia. Então autonomia é para sua vida e para que você saber tomar decisões mais maduras’. O sujeito constrói sua autonomia a partir do processo de amadurecimento, que não possui momento exato e que requer estímulo. Por isso, defendemos uma pedagogia da autonomia que proporcione vivências estimuladoras, respeitosa, de decisão, de responsabilidade, de liberdade, como afirma Freire (2002).

Ainda na redação acima, destaca-se o escrito ‘A autonomia é para você realizar todos os seus sonhos’. Se desejamos uma educação coerente com uma perspectiva democrática, não podemos perder a esperança no sonho em transformarmos a situação excludente que perpassa os nossos estudantes. Um dos objetivos de uma educação é proporcionar situações nas quais os estudantes nas suas relações com os outros possam experimentar-se ensaiam a assumir-se, como sujeitos históricos sociais, criativos, pensantes, transformadores e realizadores de sonhos. (FREIRE, 2002).

É reconhecendo nossa situação de sujeitos iguais, deixando os elementos impositivos e de superioridade dos educadores para com os educandos e aprendendo a ouvir o outro, que podemos contribuir para a construção dos anseios dos nossos estudantes, pois como humanos estamos em constante mudança e como afirma Freire

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 2002, p. 53.)

Tabela 15-Redação transcrita do educando “J”

Autonomia na minha opinião é “prima” da liberdade que claro é algo que vai acontecer ao longo da nossa vida, justamente pelo fato de que temos que passar por certas situações para termos mais maturidade e consciência que em nossas vidas é extremamente necessário para usarmos nossa liberdade e autonomia de forma correta.

Ser autônomo não é só ser independente economicamente ou em outro sentido. Ser autônomo não é só sair por aí fazendo o que bem entende. Claro ter autonomia de traz mais liberdade para certas coisas. Ser autônomo é ter liberdade e independência para fazer tudo que tem direito, mas também para cumprir seus deveres pois ser um cidadão autônomo é ter direitos e deveres a cumprir.

Fonte: dados da pesquisa

No texto apresentado, observamos que o educando “J” traz uma aproximação do conceito de autonomia com o de liberdade, na fala: ‘*Autonomia na minha opinião é “prima” da liberdade*’, o que fora trazido em nosso trabalho nas primeiras seções, com as contribuições de Paulo Freire em autonomia e Jean-Paul Sartre em liberdade.

Embora os conceitos destes autores estejam em uma linha tênue em suas proposições, cada um aponta para os aspectos relevantes sobre estas duas categorias na formação do ser humano. O ser humano faz a sua concepção sobre o mundo por meio da consciência e esta, por sua vez, sofre uma influência da relação existente entre o objeto e com o outro.

A autonomia em Freire e a liberdade em Sartre são conceitos vistos como atributos inerentes ao homem, pois é por meio da tomada de decisões que o indivíduo é capaz de libertar-se de sua condição e estas ocorrem durante todo o percurso de sua vida, pois a “liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”. (FREIRE, 2005, p.22).

O conceito de autonomia, já abordado nesse trabalho à luz dos pressupostos freireanos, é visto como um movimento para a transformação do mundo, o que pressupõe o exercício participativo do sujeito na sua realidade, voltado para um compromisso social e político, sob uma perspectiva de compreensão dos problemas que esta realidade apresenta.

Nesse sentido, observamos que o estudante já possui uma compreensão conceitual mais ampla, quando notamos na sua fala: ‘*Ser autônomo não é só ser independente economicamente ou em outro sentido*’, o que demonstra que a autonomia pode ser compreendida sob aspectos mais vastos, que foram trabalhados no momento da aula, relacionando-a a *práxis*, a ética e a política.

Quando o educando destaca que ‘*Ser autônomo não é só sair por aí fazendo o que bem entende*’, reforça-se o pensamento de Freire quando diz que

[...] Ser autônomo é ter liberdade e independência para fazer tudo que tem direito, mas também para cumprir seus deveres’, observamos a importância de que os estudantes devem ter ao se reconhecerem como sujeitos no mundo e que devem assumir uma postura de responsabilidade frente as suas ações. “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. [...] (FREIRE, 2002, p.11),

Portanto, mesmo tendo a liberdade de escolher, nossas ações devem estar voltadas ao compromisso ético de transformação social e para isso é necessário agirmos conscientemente na luta por uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, na qual estamos dispostos a criar. Sartre (2015) aponta que o indivíduo deve se reconhecer como responsável por sua objetividade e ao reconhecê-la deve assumi-la, “pois sou [ele é] responsável até mesmo pelo meu [seu] próprio desejo de livrar-me [livrar-se] das responsabilidades”. (SARTRE, 2015, p.672).

Tabela 16-Redação transcrita do educando “H”

Como conquistar a minha autonomia? Posso conseguir mantendo sempre a responsabilidade. Ser uma pessoa responsável é essencial.

Buscando conhecimentos, mantendo valores posso conseguir minha própria autonomia. Não adianta você querer sua autonomia ou liberdade de decidir suas próprias decisões se não praticar as coisas básicas.

Ter autonomia não é fácil porque é tudo um processo de amadurecimento. Vai ter um tempo que vamos tomar decisões importantes e é preciso pensar bem.

No universo social é que a coisa se embala. [...]. Tem muita coisa que a gente acha que sabe, mas na verdade estamos apenas produzindo a cultura na qual crescemos.

Fonte: dados da pesquisa

O texto escrito pelo discente “H” retoma algumas categorias importantes já discutidas na dissertação, como: ‘responsabilidade’, ‘valores’, ‘amadurecimento’, porém desejamos destacar a frase final da redação, quando diz: “*Tem muita coisa que a gente acha que sabe, mas na verdade estamos apenas produzindo a cultura na qual crescemos*”.

Para falarmos em transformação social é preciso entender que educação não pode ser uma instituição de mera reprodução do sistema vigente. Uma educação para autonomia requer diálogo, decisão e reconhecimento da autenticidade de cada indivíduo, senão continuará a tornar-se reprodutora dos princípios neoliberais, que almejam uma ‘educação bancária’ com educandos silenciosos e submissos aos interesses das classes privilegiadas.

Em sintonia ao pensamento freireano, defendemos uma educação problematizadora, que convida os sujeitos a uma reflexão crítica sobre o mundo e para o mundo. Embora a escola não possa sozinha transformar a sociedade e nesta, ainda sejam percebidos mecanismos de práticas contrárias à liberdade, não podemos acreditar na impossibilidade de mudança, como afirma Freire (2002)

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. [...] (FREIRE, 2002, p.43).

Para isso, os educandos que desejam vivenciar práticas autônomas precisam problematizar a sua realidade. Compreender a sua história, sua cultura, de forma crítica é o primeiro grande passo para se pensar em alternativas transformadoras. Como seres humanos, temos a possibilidade de reinventar o mundo e não somente repeti-lo ou reproduzi-lo, independente de raça, cultura, classe, gênero só podemos falar em autonomia e liberdade porque somos seres indetermináveis, e, portanto, educáveis para tomar as nossas próprias decisões. (FREIRE, 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em educação para transformação em nossa atualidade nos remete a um pensamento por vezes utópico, considerando os inúmeros ataques que vivenciamos no que se refere ao ensino público e as modificações do currículo. Não é novidade que o conhecimento científico, destinado ao espaço escolar, sempre privilegiou os interesses das classes e dos grupos dominantes, o que influenciou a formação dos docentes, inclusive os saberes que chegam à escola.

Embora o acesso à escola pública tenha sido um avanço para os menos privilegiados, estes não pertencem a esses grupos e acabam sendo obrigados a internalizar os saberes que estão distantes de sua cultura e de sua realidade.

A escola se caracteriza por ser um espaço privilegiado do acesso ao saber, posto a sua defesa à cidadania, à democracia e à liberdade de ensinar e aprender. Embora tenha ocorrido a democratização do acesso à educação em nosso país, constituindo-se um direito de todos, a disputa e a precarização do ensino cada vez mais presente nos espaços escolares, tem excluído parte dos estudantes do acesso a uma educação de qualidade.

As políticas educacionais atuais têm se aproximado dos ideais de grupos hegemônicos na busca por resultados e produtividade que se expressa pela mudança no currículo, que justificam a necessidade melhorar a qualidade da educação no Brasil, quando na verdade observa-se um sistema no qual a classe dominante determina as diretrizes do ensino que será ofertado pelo estado.

Neste sentido, propomos a realização desta pesquisa, que teve por objetivo central conhecer os desafios que o ensino de Filosofia encontra ao assumir uma proposta de *práxis* educativa comprometida com exercício da autonomia dos discentes. O *lócus* da pesquisa correspondeu ao Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, escola da rede estadual, situada na zona rural do município de São Luís, no Estado do Maranhão, com a participação dos estudantes das turmas de 2º e 3º ano da escola.

Tendo por base o pensamento de Freire, em nosso trabalho defendemos que a educação se constitui o meio de se favorecer a transformação da realidade, por meio de uma relação amorosa e de parceria entre educador e educando, que fortalece a autonomia de ambas as partes. Num ambiente dialógico, quando ocorre a

comunicação entre todos os sujeitos envolvidos no diálogo, não há espaços para desrespeito e dominação.

Nesse sentido, o professor que consegue se comunicar, não como um transmissor do saber, mas como um facilitador do processo, leva a oportunidade aos educandos destes expressarem suas ideias e pensamentos, tornando a relação entres estes tão próxima, a ponto dos educandos não sentirem-se numa aula, *‘e sim numa conversa entre "amigos" o que com certeza seria [será] muito produtivo.*²³

Para Frigotto (2017), os conflitos e as contradições existentes nas diversas áreas da sociedade, sob uma perspectiva se um sistema capitalista, mercadológico e empresarial, traz consequências para as escolas, o que nos leva a observar como os educandos são constantemente marcados pela exploração e dominação nestes espaços, pressupondo uma escala de separação entre os sujeitos do que ‘são mais’ e que os ‘são menos’.

Contudo, para Paulo Freire, (2016) há uma saída para esta posição de sujeito passivo, para uma posição de libertação, em que o indivíduo possa ser capaz de tomar as suas decisões e construir a autonomia. É preciso haver uma luta para que “o espaço escolar entendido como espaço de elaboração coletiva, um espaço em que a autonomia não seja entendida como prerrogativa individual, mas como construção colegiada e solidária” (FRIGOTTO, 2017, p.73) e que favoreça a tomada de decisões e a consciência das responsabilidades lhe serão exigidas destas decisões.

Em nosso trabalho, observamos também que o pensamento de Sartre se aproxima ao de Freire quando este discute e conceitua categorias como liberdade, consciência e responsabilidade. A liberdade enquanto uma condição humana não permite que este fuja de suas responsabilidades, posto que “[...]o homem está condenado a ser livre. [...] e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado ao mundo, é responsável por tudo que faz”. (SARTRE, 2014, p.7) e é a partir da relação com o mundo que este se forma.

²³ Frase escrita pelo educando “J”, em resposta à questão 5 (questionário pós-intervenção), que pode ser encontrada na página 141 do trabalho.

Buscamos discutir sobre um ensino filosófico para autonomia e as contribuições teóricas de Freire e Sartre, inserido o educando no contexto em que vive, observando suas singularidades e suas potencialidades, o que requer o esforço do docente durante esse processo. O engajamento e a luta por uma educação que visa a transformação não acontecem sem que este educando se reconheça como sujeito inserido no mundo e como participante deste, ele se modifica, transforma seu ambiente e as suas relações.

Como parte de nossa pesquisa, elaboramos uma proposta de intervenção (sequência didática), com objetivo de aproximar os alunos aos conceitos relacionados ao pensamento de Paulo Freire sobre autonomia, visando contribuir para o desenvolvimento de um ensino filosófico nessa perspectiva. As etapas que foram realizadas nos trouxeram algumas reflexões sobre a importância de como um ensino filosófico pode aproximar as categorias trazidas pelos teóricos apontados na literatura e para uma produção científica.

Observamos também que o acesso a essa categoria favoreceu aos educandos o aprendizado de informações importantes e oportunizou novas práticas na realidade na qual estão inseridos. Importante pontuar que dentre as dificuldades encontradas no momento da pesquisa, em 2020, ano de início da pandemia no país, vivenciamos situações que nos distanciaram das aulas presenciais e nos afastou do espaço escolar, o que nos foi exigido pequenos ajustes nas ações executadas durante os passos da pesquisa, onde foi possível avaliar que o alcance desta poderia ter sido em um maior grupo de estudantes, dadas as circunstâncias.

Constatamos, por meio da aplicação do questionário de pré-intervenção, que a maioria dos estudantes do C. E. Ezelberto Martins, cerca de 95%, consideram que a autonomia é importante para as suas vidas e 91% acreditam que as aulas de Filosofia podem contribuir para o aprendizado, o que demonstra, a partir respostas dadas, ao entendimento que os estudantes já possuem sobre a relevância desta categoria para eles mesmos, embora nos dados obtidos, 61% destes afirmem que ainda não exerceram nenhuma situação de autonomia.

A partir da proposta desenvolvida (sequência didática) e da aplicação dos questionários pós-intervenção, obtivemos dados relevantes, em que é possível declarar que a metodologia adotada, aula por meio do Google meet, com apresentação dos conceitos em slides, ajudou os estudantes a conhecerem sobre o conceito apresentado, que totalizou-se em número de 97% dos educandos com

respostas positivas aos benefícios trazidos pela aula e o mesmo número considerando que a temática da autonomia deva ser trabalhada.

Ressaltamos que as reflexões de Paulo Freire e Sartre, apresentadas nas seções anteriores, revelaram pontos importantes que nos fizeram pensar sobre como o ensino de Filosofia pode ser visto por um viés transformador capaz de possibilitar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos no mundo e em uma educação com princípios de amor e respeito e que eles possam interagir com seus pares, abrindo espaços para um ambiente onde a igualdade e solidariedade se façam presentes.

Analizamos também que a Filosofia, presente enquanto componente curricular na Educação Básica, sofreu por diversas vezes desmontes no que concerne à sua integração ao currículo, levados pela influência política regida pela época, o que não é diferente de nosso tempo atual. Somos levados a novamente lutar pelo espaço que ela deve ter na educação escolar, tendo em vista a sua contribuição para o educando que se encontra em situação de opressão dada a sua exploração. À medida que o ensino da Filosofia é vivenciado enquanto uma experiência de pensamento, como um lugar de experimentação e criação, oportunizamos uma educação libertadora, modificando o nosso pensamento, transformando e problematizando a nossa realidade. (PIOL e PAIVA, 2017).

Para isso, requer-se que a escola seja mais que um espaço rotineiro onde o educando seja domesticado a absorver os conteúdos trazidos pelo docente. Construir um ambiente dialógico e problematizador é um desafio a todo profissional que deseja mudança em seus discentes. Não é uma tarefa simples e imediata a ser feita, pois requer um esforço de todos que estão envolvidos no processo.

Em um ambiente escolar é necessário interação, pois por meio desta se forma o contato entre toda a comunidade escolar, que vai desde os profissionais da escola, educandos, pais. Por isso, diante tantas ameaças e desvalorização da escola pública, nos é colocado mais um desafio: o de despertar a autonomia de nossos estudantes.

Embora reconheçamos que aconteçam relações sociais em diferentes espaços da sociedade, a escola é vista como um dos poucos ambientes que geram possibilidades para uma *práxis* transformadora. Dessa forma, é impossível pensar educação visando uma certa neutralidade da mesma, posto que a educação abre os caminhos para os desejos, sonhos, ideais, o que nos faz crer na existência da sua qualidade de ser política. Ela não torna-se política pela ação do educador, pois a sua

natureza e essência é política. Ela é política desde a sua forma de ensinar, que perpassa o conteúdo, a metodologia, e a própria postura do professor.

Se reconhecemos que somos humanos capazes de tomar decisões, escolher, decidir, modificar, romper, podemos nos tornar seres éticos capazes de resistir, lutar e não cruzar os braços diante das injustiças que estão diante nossa realidade. Para Frigotto (2020), isso pode significar uma utopia, mas esta sendo vista como uma esperança, nos apresenta como um dever de estar junto ao menos favorecidos, colaborando para que estes possam adquirir as ferramentas necessárias para as mudanças e isto não se faz por meio de um ensino rígido e limitado, distante da realidade da comunidade escolar.

Embora em nosso contexto atual a educação pública tenha sido incentivada pela política neoliberal de desmonte, não podemos nos intimidar pela pedagogia do medo, o que se difere da pedagogia da autonomia e da dialogicidade no qual Freire defendeu em suas obras e em sua prática escolar, onde nos apoiamos.

Para Frigotto (2020), a saída é resistir, não tendo como base o ódio, mas sim o diálogo, a discussão, o que pode nos trazer a unidade. Porém, essa resistência não pode acontecer de forma individual, mas sim pelo coletivo, dentro de nossas escolas, no ato de dialogar, sem medo de que outro discorde do seu pensamento. É preciso que haja uma participação da comunidade nos órgãos coletivos da sua escola, como os conselhos e colegiado.

É fundamental que haja luta por igualdade, justiça, liberdade, para que o educando consiga construir a sua cidadania política. E só podemos enfrentar os ataques pela força coletiva que nós temos para construir uma sociedade cada vez mais democrática, efetivando os nossos direitos sociais como educação de qualidade, saúde, segurança, moradia, emprego.

A partir da experiência vivenciada em nossa pesquisa, é possível reafirmar que a educação precisa ser vista como um processo contínuo onde todos os sujeitos devem estar envolvidos. Dessa forma, vislumbrando novas experiências para o caminhar à escola, ao final deste trabalho, propomos a sugestão de um projeto didático como o tema: “Filosofia e educação: um caminho para autonomia”, relacionando o ensino da filosofia com práticas e experiências que podem favorecer o exercício da autonomia.

O diálogo que foi estabelecido entre os objetivos traçados desde o início da pesquisa, junto às teorias que fundamentaram este trabalho e aos dados e resultados

obtidos, nos possibilitou compreender como o ensino de Filosofia ainda possui grandes desafios nas escolas básicas e principalmente nas públicas. O pouco contato com as teorias filosóficas que nos aproximam ao conceito e a prática da autonomia reflete na visão de mundo que nossos estudantes possuem, assim como a inércia sobre o seu lugar neste, o que nos leva a perceber que é necessária uma maior problematização do ensino filosófico que venha estimular a mudança destes.

É preciso problematizar o ensino de filosofia a partir de uma “educação menor”, que se pratica nas salas de aula e que está além das grandes políticas: “a educação maior”, como afirma Gallo (2002). Esta primeira educação deve surgir como ato de resistência às políticas impostas instituídas pelas diretrizes, parâmetros e por projetos pensados por sujeitos que estão distantes da realidade escolar e a serviço do estado e do sistema capitalista e órgãos empresariais e mundiais.

Por isso, o nosso papel enquanto educador no espaço escolar é construir projetos e planos e oportunizar novas experiências para que de fato essa “educação menor” possa acontecer, pois a sala de aula é o “espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional”. (GALLO, 2002, p.173).

A educação torna-se política pela forma na qual os professores ensinam e esta não pode ser limitada a uma ação tecnicista e apenas para o desenvolvimento de habilidades de pensamento. Portanto, o ensino filosófico deve ir além da compreensão da razão. Ele deve oportunizar a construção do conhecimento a partir de uma aprendizagem visando a sua função social, política, ética, estética que sirva ao mundo na qual vivemos. (KOHAN, 2019).

Por fim, a nossa expectativa final é que este trabalho, somado aos demais estudos teóricos que tenham sido feitos sobre o trabalho de Paulo Freire e sua aproximação com a fenomenologia existencial de Sartre, possam além de divulgar os conceitos relacionados à concepção de autonomia trazidas por estes autores, contribuir para que os leitores desta, compreendam a importância do ensino de Filosofia em nossas escolas, pois esta pode ser uma importante ferramenta, que os educandos terão dentro do espaço escolar, para expor suas ideias, para dialogar com a sua realidade e, assim, poderem ser autônomos e livres.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832.pdf> . Acesso em: 05.09.2020.

BALDAN, André Santiago. **O ensino de Filosofia no Ensino médio: uma análise das concepções dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

BARBOSA, Marcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em educação-Currículo). Universidade Federal do Rio Grande do Sul do Núcleo de Estudos e pesquisas em trabalho, Movimento sociais e educação, Porto Alegre, 2004.

BITTENCOURT, Renato Nunes. **Pela afirmação da importância da Filosofia no Ensino Médio brasileiro**. RJ, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/28594/14965>. Acesso em: 26/11/2017.

BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães. FARINHA, Marciana Gonçalves. Heidegger: em busca de sentido para a existência humana. In: **Rev. Abordagem Gestalt**. vol.23 no.1 Goiânia abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000100008. Acesso em 08.07.2019.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26/03/2021.

CAMELO, Edgar Antônio Nery Alves. **O programa “escola sem partido” em Goiânia: implicações e consequências para a educação pública**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lúcia Rabello de. BESSET, Vera Lopes.(orgs) **Pesquisa de intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008. p.21-30.

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

CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Ensino Médio e Filosofia: contribuições da Filosofia da Libertação para a formação da autônoma dos estudantes, na percepção dos professores.** 2017. Dissertação (Mestrado em educação-Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

COELHO, Edgar Pereira. “O mundo não é, o mundo está sendo”: Paulo Freire um educador e filósofo de uma existência engajada. In: **Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei – Ano V – Número V – Janeiro a Dezembro de 2010.**

CONTE, Elaine. FIALHO, Bruno Passos. A amizade nas relações de ensino e aprendizagem. In: **Revista Perspectiva, Florianópolis**, v. 34, n. 1, p. 205-239, jan./abr. 2016.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. Theoria – In: **Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre.** Volume VII. Número 18, 2015.

COSTA E SILVA, Francely Priscila. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

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

CUNHA, Gilson Sales de Albuquerque. **Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire: O engajamento ético-pedagógico do educador.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana et.al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPE.** Pelotas v.45, p. 57-67, maio/agosto. 2013.

_____, Magda Floriana. CASTRO, Rafael Fonseca de. Uma intervenção sobre a escrita acadêmica: o que dizem as estudantes de Pedagogia à distância?. In: **Revista educação UFSM**, v. 42, n.1.p. 85-98 jan./abr. 2017.

DANTAS, Andreza Magda da Silva et al. **A importância do ensino de filosofia no ensino médio: uma análise no município de paulista – Conferência Nacional de Educação.** 2014, Campina Grande-PB. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_08_2014_20_11_18_idinscrito_32562_27c4c561280804c24230824a6a0c4360.pdf. Acesso em: 25/11/2017.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. In: **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n.1. p.7-27. 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. TAVARES, Dirce Encarnacion. GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papirus, 2015.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a base nacional comum curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás/Regional, Jataí, 2018.

FONTES, Igor Ferreira. A importância da Filosofia em meio à crise da Covid-19. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-importancia-da-filosofia-em-meio-a-crise-da-covid-19/referencia>>. Acesso em: 03.03.2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis: o conceito humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

_____. [Entrevista concedida a] Fernanda Paixão de Souza Gouveia e Marcus Vinicius Brotto de Almeida. **Cad. Ens. Ling. Tecno**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2020.

GALLI, Ernesto Ferreira. **O diálogo em Paulo Freire: uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

GALLO, Sílvio. Por uma educação menor. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

_____, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em educação- Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GONTIJO, José Romero Machado. **Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Instituto Paulo Freire**. c2018. Perguntas frequentes. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 27/05/2021.

ITELVINO, Lucimar da Silva. A Ética de Paulo Freire na Formação do aluno de Administração de Empresas. In: **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia da Associação Educacional Dom Bosco**, 4., 2007, Resende. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/857_formacao%202007resende.pdf. Acesso em: 05.09.2019.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOPES, Robson Carlos. **O ensino de filosofia na educação escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

LOURENÇO, Silmara Silveira, MENDONÇA, Viviane Melo de. **A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos**. In: **Revista Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.3, p.530-547, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653268>. Acesso em: 12/12/2019.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Escola digna: caderno de orientações pedagógicas gestão escolar**, c2017.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MASINI, Elci F. Salzano. **Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). Metodologia da pesquisa educacional. 6ª Ed- São Paulo: Cortez, 2000. p. 61- 67.

MATOS, Igor Wilson Serrão. **O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre professor e aluno**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017.

MELO, Ebenezer da Silva Júnior; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. In: **Revista Formação Docente**, vol. 3, nº 1, dez/ 2011.

MENDES, Naldemir Maria. **A filosofia no ensino fundamental na perspectiva das pesquisas discentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

MENDES, Sheylla da Silva. **Sartre: liberdade e existência**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

MONTANHINI, Wagner. O pensamento existencialista em Paulo Freire: o aluno como um ser em construção e centro da ação pedagógica. In: **Revista Ensaios & Diálogos**, nº 8, p. 74-87. jan/dez. 2015.

MONTERO, Maria Fernanda A. G. **O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas**. – São Paulo: Porto ideias, 2014.

MOREIRA, Maria José. Análise da prática pedagógica na perspectiva da autonomia em Sartre e Freire. In: **Revista Filosofia e Educação [rfe]**, V. 7, nº 1, p. 127-158. Fev/Mai. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUZZATTO, Egidiane Michelotto. **Educação para a cidadania: a autonomia em Kant e Freire**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências humanas) Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

PIO, Paulo Martins. CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. MENDES, José Ernandi. **Práxis e prática educativa em Paulo freire: reflexões para a formação e a docência**.2014, Fortaleza, EDUECE- Livro 2. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20A%20DOC%C3%8ANCIA.pdf>. Acesso em: 05/09/2020.

PIOL, Andréa Scopel. PAIVA, Jair Miranda de. O ensino de filosofia como experiência filosófica e a experiência de pensamento no ensino de filosofia. In: **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.3, p. 50-77.nov. 2017.

PERDIGÃO, Paulo. **Existência e liberdade**: introdução à filosofia de Sartre. Porto Alegre: L&PM, 1995.

PRADO, Wanessa Cristina Santos. **Exercício docente no ensino de filosofia na educação básica**: habitus professoral e concepções de ensino. Dissertação (Mestrado em ensino) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2.ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? In: **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, 30(2): 197-217, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>. Acesso em: 20.05.2020.

RENAUD, Vinicius Loureiro. **O conceito de “liberdade” em O ser e o nada de Sartre**: um recorte a partir do fazer, do ter e do ser. *Sapere Aude*, 4(8), 294-300. 2013. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/6297>. Acesso em: 25/11/2019.

RIBEIRO, Gessica Ramos Lucas. **A educação no campo e a valorização do meio rural como espaço de aprendizagem**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação no Campo, Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Ibaiti, 2014.

ROSA, Dorcelina Aires. Relações de poder e formação para a cidadania na Escola Técnica Estadual Cidadania na Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Ciavatta; RAMOS, Marise. Seminário de Pesquisa: trabalho de políticas públicas de educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira, Rio de Janeiro, 2015. **Anais**, UFF, UERJ e EPSJV, 2006.

ROSA, Marisa de S.Thiago. MOREIRA, Janine. Jean-Paul Sartre e Paulo Freire: aproximações entre a liberdade existencialista e a educação libertadora. In: **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 – nº 3, set/dez. 2014.

ROSA, Sara Morais da. **Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica**: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista- UNESP, Marília, 2016.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**- 2ª Ed- - Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SALLES, Thays Alexandre. **A importância da dialogicidade para a efetiva participação da comunidade local e da comunidade escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

SANTOS, Juliano Viali dos. **O diálogo na educação em direitos**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. Panorama histórico da filosofia no Brasil: da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia na atualidade. In: **Revista Seara Filosófica**, N. 12, Inverno, 2016, P. 126-140. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/searafilosofica/article/view/7749>. Acesso em: 05/07/2020.

SARTRE, Jean- Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. João Batista Kreuch. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdiggão. 24ª ed- Petrópolis: Vozes, 2015.

SEGUNDO, Paulo Roberto Marques. **Ensino da filosofia na escola de nível médio**: uma análise discursiva das políticas curriculares e dos textos acadêmicos. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SILVA, Cristian Fabrício dos Santos Silva. **A contribuição do ensino de filosofia no ensino médio profissionalizante do IFPB**. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVA, Daiana Paz de Oliveira; WERLE, Marta Patrícia Beck. Diálogo e escuta: a pedagogia de Paulo freire para a educação da infância In: Diálogos em Paulo Freire: utopia, esperança e humanização. 9, 2015, Taquara. **Anais eletrônicos**, Taquara: Faculdades Integradas de Taquara-FACCAT, 2015. p.1-5. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva_werle.pdf. Acesso em: 16.04.2021.

SILVA, Flávia Milene Ribeiro da. **A relação entre o ser-para-si e o ser-para-outro e a implicação dessa relação para a constituição do problema do “homem” na filosofia de Jean Paul Sartre**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

SILVA, Luiz Etevaldo da. Autonomia como princípio educativo. In: **Revista Espaço Acadêmico** – Mensal, Nº 101, Outubro de 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7716/4699Refer%C3%AAncias>. Acesso em: 25/11/2017.

SILVA, Paulo César Gondim da. **O conceito de liberdade em O Ser e o Nada de Jean-Paul Sartre**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SILVA, Pedro Henrique Ciucci da. **As concepções antropológica e filosófica de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVEIRA, Danielli Maria Neves da. **Escola “sem” partido: a pseudo-neutralidade e o viés ultraconservador do movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. In: **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.139-154, Jan.-Jun., 2011. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/154> . Acesso em: 10.06.2020.

SIQUEIRA, Cleuza Maria Camargo Dutra de; EDLINGER, Aline; BARBOZA, Magda Simone. A essência da amorosidade na educação para Freire. In: Diálogos em Paulo Freire: utopia, esperança e humanização. 9, 2015, Taquara. **Anais eletrônicos**, Taquara: Faculdades Integradas de Taquara-FACCAT, 2015. p.1-5. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/siqueira_eddlinger_barboza.pdf Acesso em: 31.03.2021.

SOUZA, Divino Lucas de. **Influências fenomenológico-existencialistas na obra de Paulo Freire: a presença de Karl Jaspers**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios as atitudes na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso – 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WHITE, Barbara de Oliveira. **A filosofia no ensino médio. Contribuições da filosofia da práxis de A. Gramsci**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ZANELLA, José Luiz. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. In: **Revista de estudos de educação**. Sorocaba, SP, 2007, v.9, n.1, p. 101-122.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.

ANEXO A- OFÍCIO Nº 10/19 PROF-FILO



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



PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

OF. Nº 10/19 – PROF-FILO

São Luís, 09 de dezembro de 2019

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

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) DÉBORA CRISTINE FERNANDES OLIVEIRA DOS SANTOS, residente e domiciliado (a) em São Luís – MA, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG: 1263201999-6 SSP-MA e do CPF: 020.327.763-59 e matrícula UFMA nº 2019102260, autorização para aplicação de instrumentos de coletas de dados: Observação participante, questionários socioeconômico e étnico-cultural, questionário semiestruturado e também a realização de uma intervenção metodológica junto a alunos do Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV (“é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”), inciso XXXIII (“todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”) e no caput do artigo 37 (“a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico e estrutural da escola supracitada, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES que é desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. MARLY CUTRIM DE MENEZES, docente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

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

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexandre Jordão
Coordenador do PROF-FILO - Núcleo UFMA
Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia
Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2ª andar, Cidade Universitária. Av. dos Portugueses, 1966, CEP 65080-805, São Luís-MA.
Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br

ANEXO B- OFÍCIO Nº11/19-PROF-FILO



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



PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

OF. Nº 11/19 – PROF-FILO

São Luís, 09 de dezembro de 2019

ILMA. SRA. LEILE DOS SANTOS REZENDE
DIRETORA DO CENTRO DE ENSINO PROFESSOR EZELBERTO MARTINS

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) DÉBORA CRISTINE FERNANDES OLIVEIRA DOS SANTOS, residente e domiciliada em São Luís – MA, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG: 1263201999-6 SSP-MA e do CPF: 020.327.763-59 e matrícula UFMA nº 2019102260, autorização para aplicação de instrumentos de coletas de dados: observação participante, questionários socioeconômico e étnico-cultural, questionário semiestruturado e também a realização de uma intervenção metodológica junto a alunos da escola supracitada, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV (“é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”), inciso XXXIII (“todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”) e no caput do artigo 37 (“a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico e estrutural da escola supracitada, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES que é desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. MARLY CUTRIM DE MENEZES, docente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

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

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexandre Jordão

Coordenador do PROF-FILO - Núcleo UFMA

Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2ª andar. Cidade Universitária. Av. dos Portugueses, 1966, CEP 65080-805, São Luís-MA.
Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br

ANEXO C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SEDUC

GOVERNO DO
MARANHÃO
Secretaria da Educação

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUIS

AUTORIZAÇÃO

A **URE São Luís** autoriza a mestranda **DÉBORA CRISTINE FERNANDES OLIVEIRA DOS SANTOS**, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**, a realizar coleta de dados no **CENTRO DE ENSINO PROFESSOR EZELBERTO MARTINS**.

A pesquisa intitulada: **O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES**, objetiva analisar o ensino de Filosofia como práxis educativa a partir de uma investigação teórico-metodológica, que contribua para o desenvolvimento da autonomia dos discentes.

A mestranda deve manter contato antecipado com a gestão da escola para agendamento dos dias e horários, assim como, estar devidamente identificada com documentos pessoais ao adentrar a instituição de ensino.

O desenvolvimento da pesquisa não comprometerá o andamento das atividades pedagógicas e não irá gerar nenhum custo para a instituição de ensino.

Certo de contar com vossa colaboração, agradecemos.

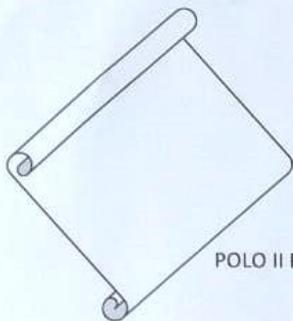
Atenciosamente,



Adelaide Diniz Coelho Neta
Gestora da URE São Luís

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUIS
Rua do Cema, 5/N, Bairro Vila Palmeira, São Luís/MA - CEP 65000-000
Contatos: (98) 3214-1625
ure@educacao.ma.gov.br

ANEXO D- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO PROFº EZELBERTO MARTINS
POLO II RUA EUGÊNIO GARCIA,S/N / VILA SARNEY-MARACANÃ TEL(98) 32416731

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Leile dos Santos Rezende, gestora geral do Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, venho por meio deste, **autorizar** a mestranda **Débora Cristine Fernandes Oliveira dos Santos**, professora lotada nesta escola, portadora de Rg.: 1263201999-6, CPF: 020.327.763-59, a realizar a pesquisa de intervenção nas turmas de nossa escola, sob orientação da profª Dr.ª Marly Cutrim de Menezes.

Conforme projeto apresentado pela mestranda, a pesquisa de intervenção faz parte do trabalho acadêmico do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PROF-FILO) -Mestrado Profissional em Filosofia, cujo o título: **O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES**, tem por objetivo geral: analisar o ensino de Filosofia como práxis educativa, a partir de uma investigação teórico-metodológica, que contribua com o desenvolvimento da autonomia dos discentes e possui as seguintes etapas: 1) Aplicação de questionário socioeconômico e de pré-intervenção; 2)Aplicação de sequência didática; 3) Aplicação de questionário pós-intervenção, que serão realizadas nas aulas de Filosofia.

Conforme informado pela mestranda, a referida pesquisa não comprometerá o andamento das atividades pedagógicas e não irá gerar nenhum custo para a instituição de ensino.

Leile dos Santos Rezende

Leile dos Santos Rezende

Gestora geral do Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins

Leile dos Santos Rezende
Matricula: 757286
Gestora Geral

São Luís, 03 de fevereiro de 2020

"Nossa Missão é promover um ensino de qualidade para nossos alunos, visando desenvolver habilidades, valores éticos e morais, num ambiente participativo, transparente e inovador, respeitando todos os indivíduos tornando-os cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade".

ANEXO E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Eu, _____, concordo que _____ participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável a estudante de pós-graduação **Débora Cristine Fernandes Oliveira dos Santos**, aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatada pelo e-mail dboracriss@hotmail.com e pelos telefones (98)982125421 e (98)987473635. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Profa. Dra. Marly Cutrim de Menezes, que poderá ser contatada pelo e-mail: marlycutrim@hotmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo questionários, enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados ao Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, visando, por parte da referida aluna a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado **“O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES”**.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em responder a um questionário socioeconômico e étnico-cultural, um questionário prévio à pesquisa e um questionário pós-intervenção. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do Responsável

São Luís, _____ de _____ de 2020.

ANEXO F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ESTUDANTE

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável a estudante de pós-graduação **Débora Cristine Fernandes Oliveira dos Santos**, aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatada pelo e-mail dboracriss@hotmail.com e pelos telefones (98)982125421 e (98)987473635. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Profa. Dra. Marly Cutrim de Menezes, que poderá ser contatada pelo e-mail: marlycutrim@hotmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo questionários, enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados ao Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, visando, por parte da referida aluna a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado **“O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES”**.

A minha participação consistirá em responder a um questionário socioeconômico e étnico-cultural, um questionário prévio à pesquisa e um questionário pós-intervenção. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a minha participação na pesquisa quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

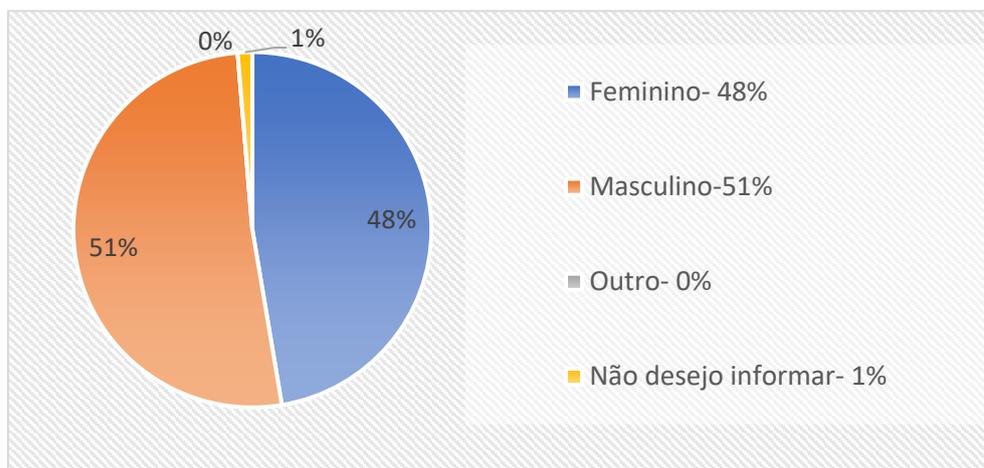
Assinatura do estudante

São Luís, _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL

Questão 1: Qual o seu sexo?

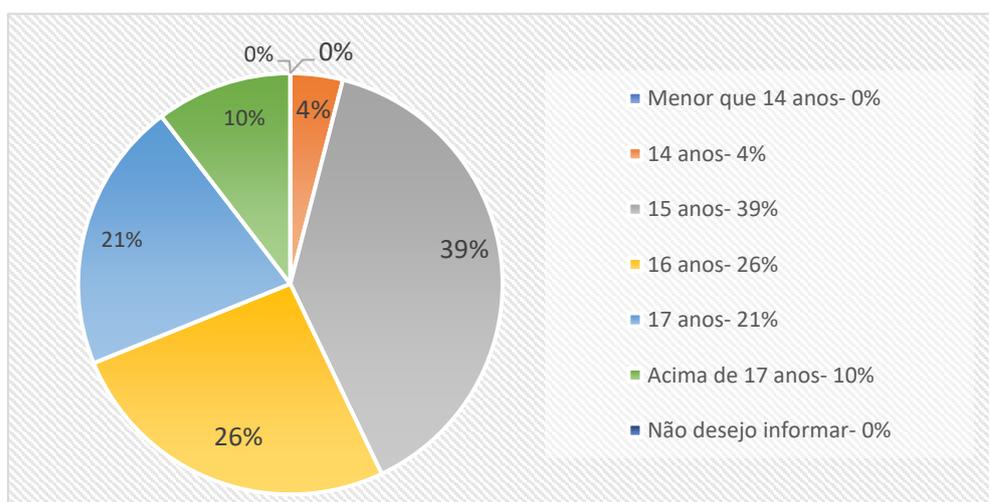
Figura 11-Gráfico 11: Respostas da questão 1 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 2: Qual a sua idade?

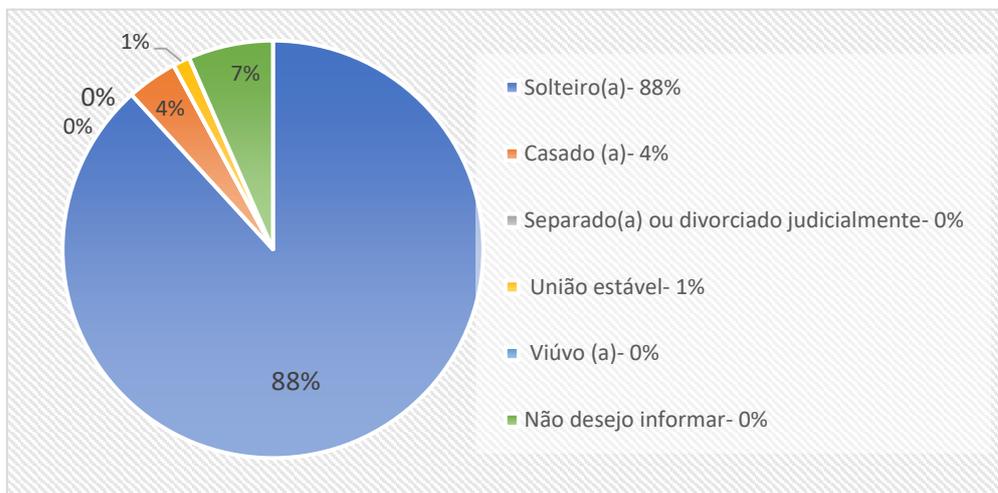
Figura 12-Gráfico 12: Respostas da questão 2 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 3: Qual seu estado civil?

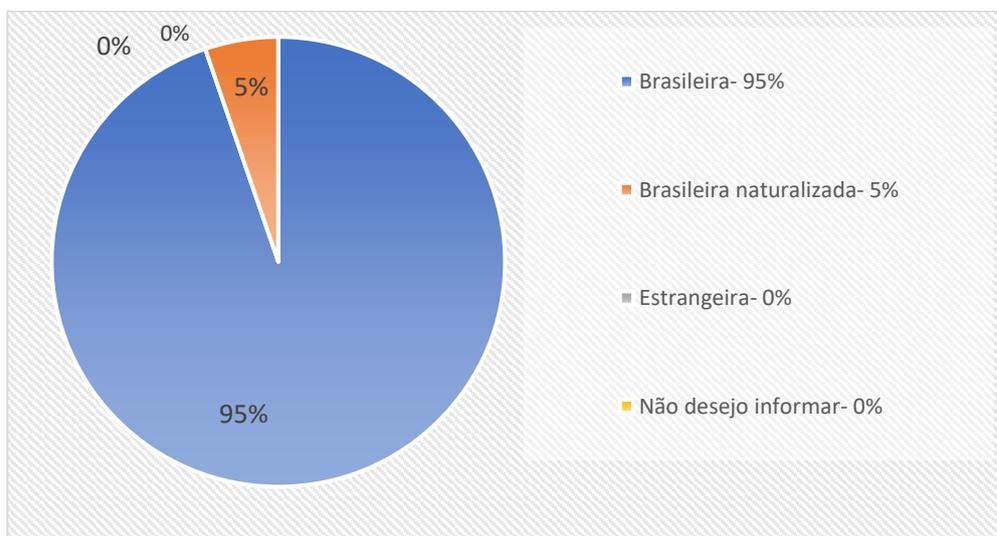
Figura 13-Gráfico 13: Respostas da questão 3 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 4: Qual a sua nacionalidade?

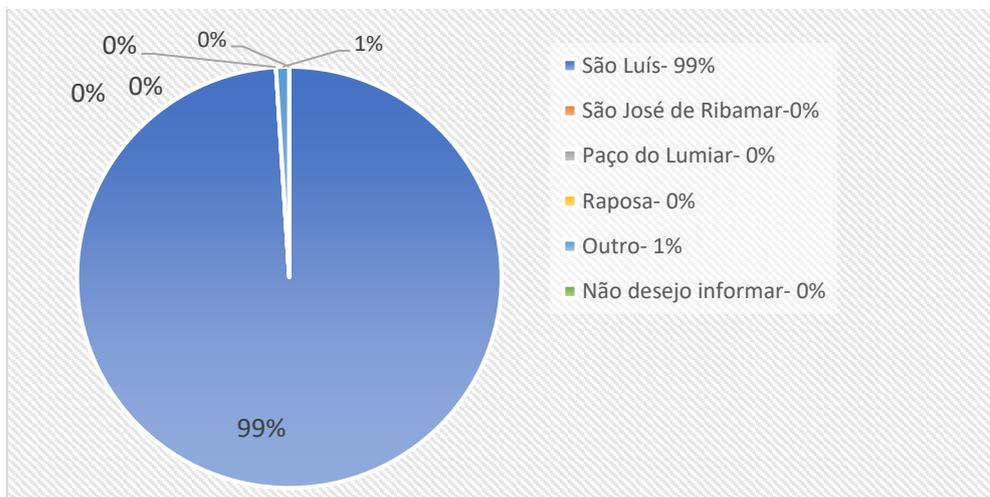
Figura 14-Gráfico 14: Respostas da questão 4 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 5: Em qual município você mora?

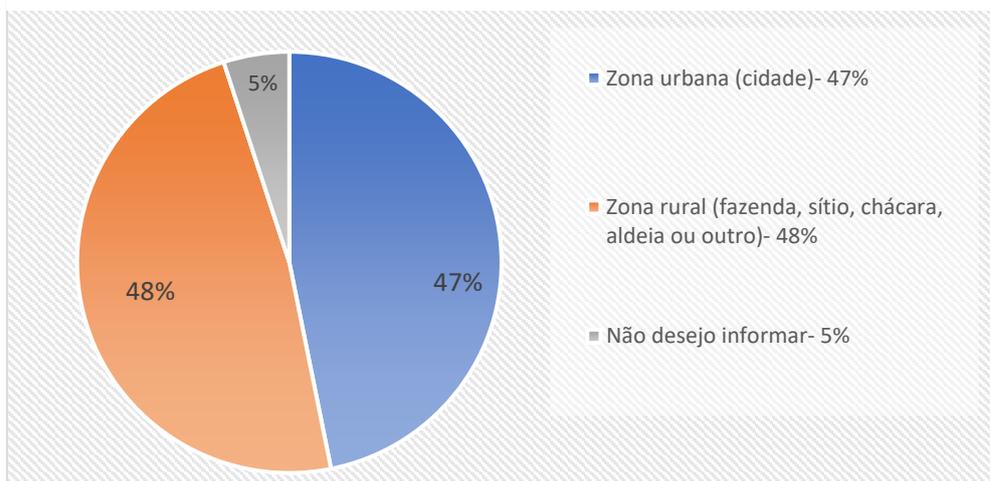
Figura 15-Gráfico 15: Respostas da questão 5 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 6: Em seu município de origem você morava em:

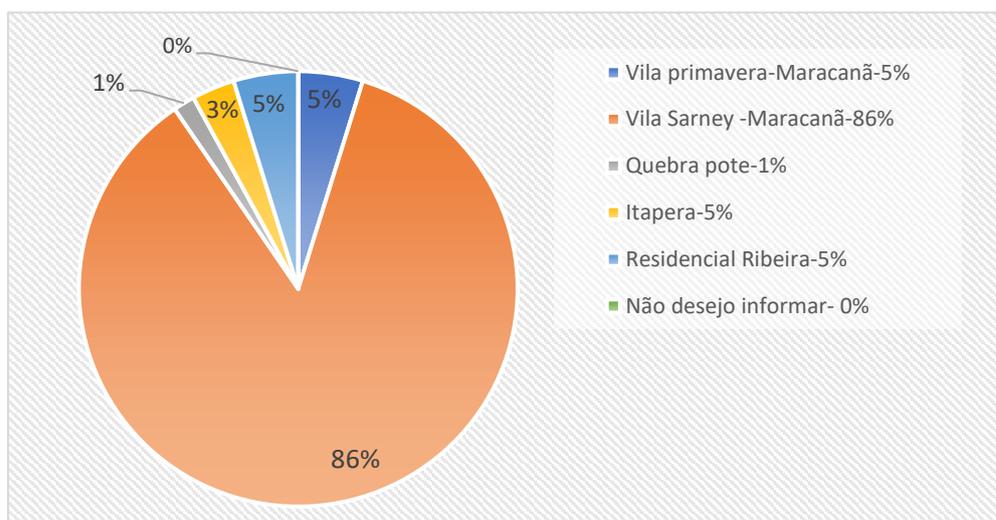
Figura 16-Gráfico 16: Respostas da questão 6 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 7: Em qual bairro você mora?

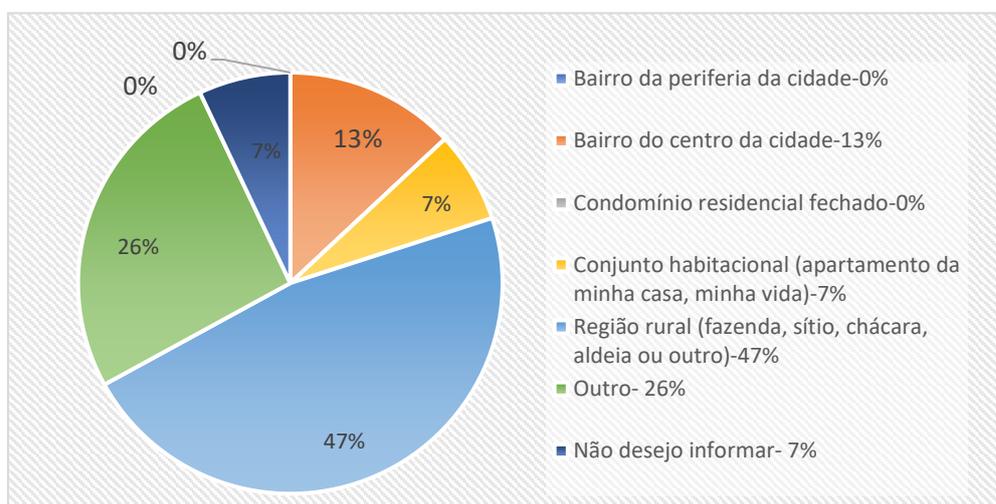
Figura 17-Gráfico 17: Respostas da questão 7 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 8: Em qual localidade o seu bairro se encontra na sua cidade?

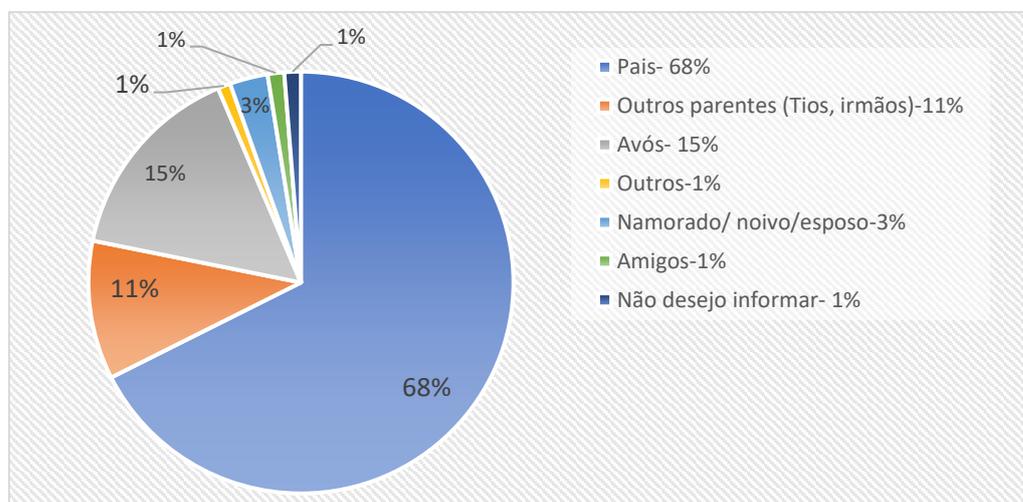
Figura 18-Gráfico 18: Respostas da questão 8 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 9: Com quem você mora?

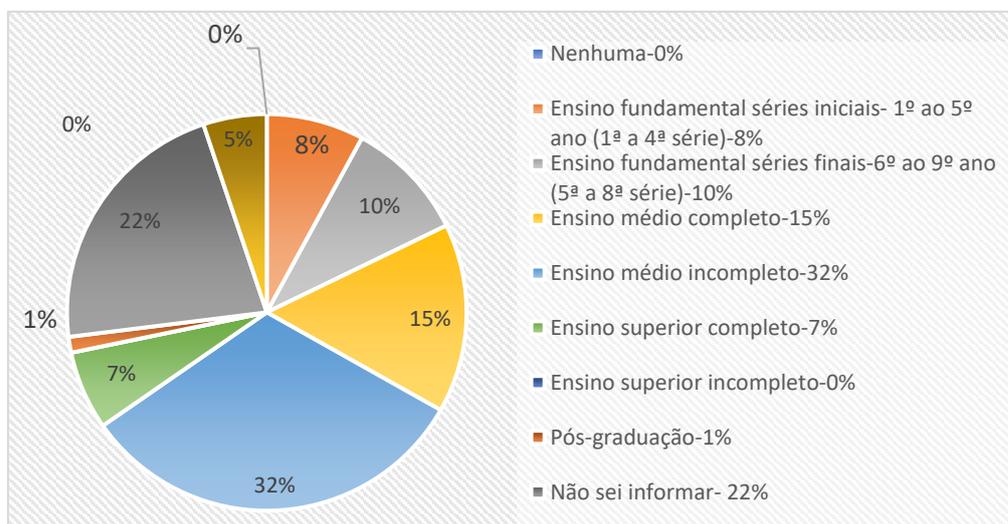
Figura 19-Gráfico 19: Respostas da questão 9 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 10: Sua mãe tem qual escolaridade?

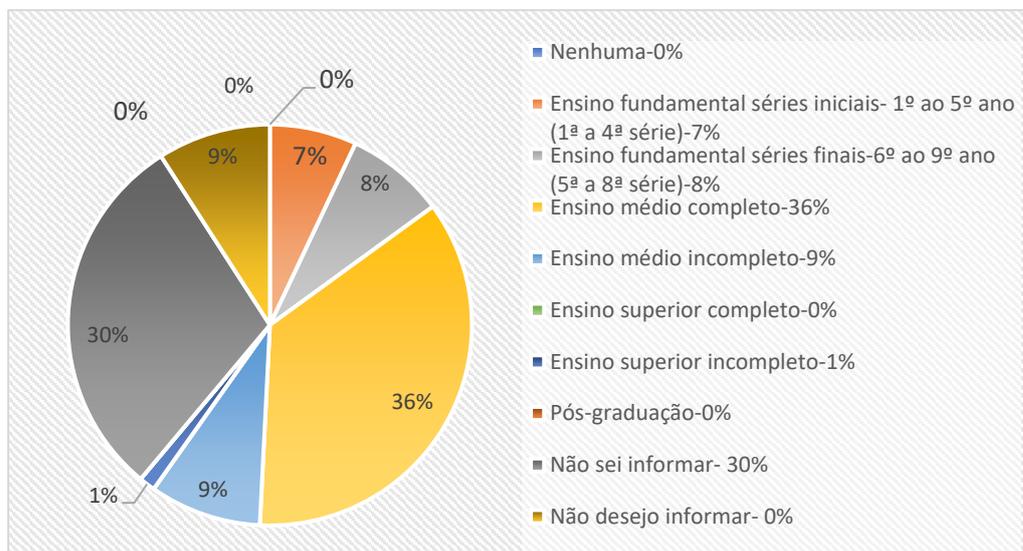
Figura 20-Gráfico 20: Respostas da questão 10 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 11: Seu pai tem qual escolaridade?

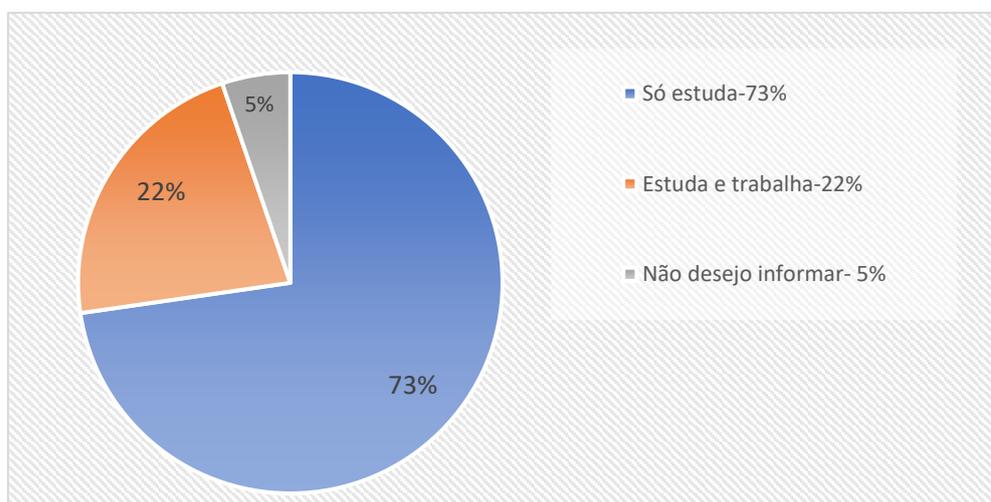
Figura 21-Gráfico 21: Respostas da questão 11 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 12: Atualmente você:

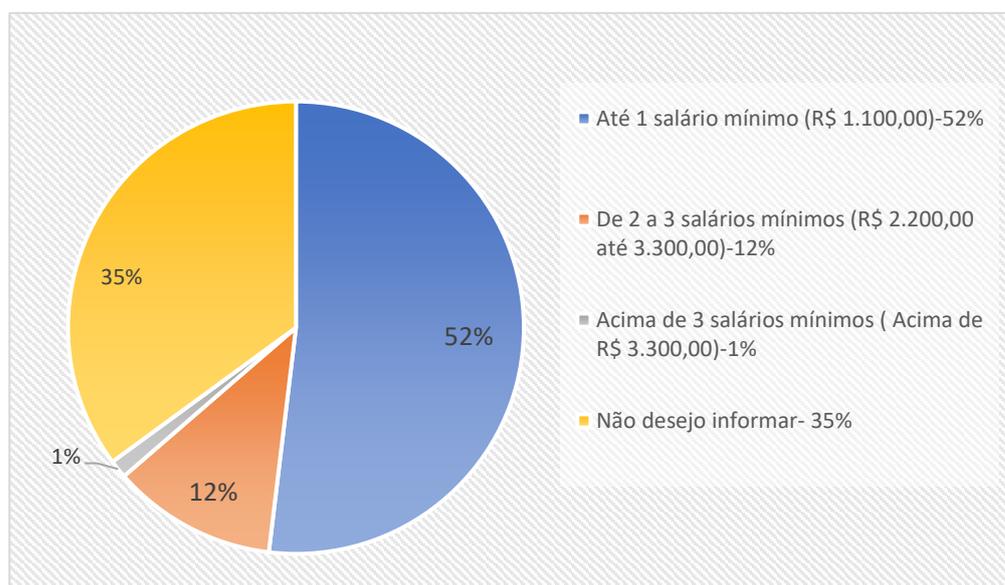
Figura 22-Gráfico 22: Respostas da questão 12 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 13: Qual a renda total da sua família (incluindo você)?

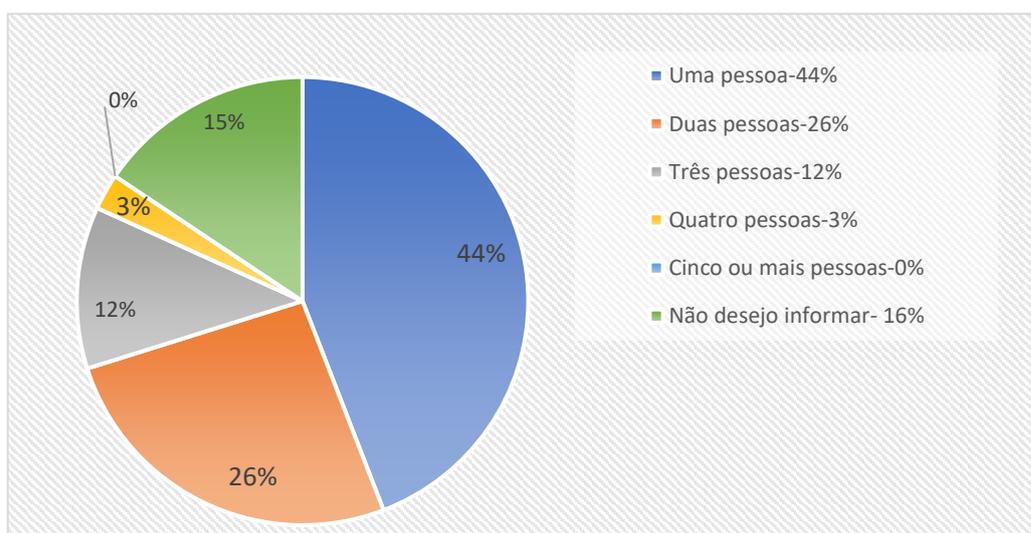
Figura 23-Gráfico 23: Respostas da questão 13 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 14: Quantas pessoas trabalham na sua família?

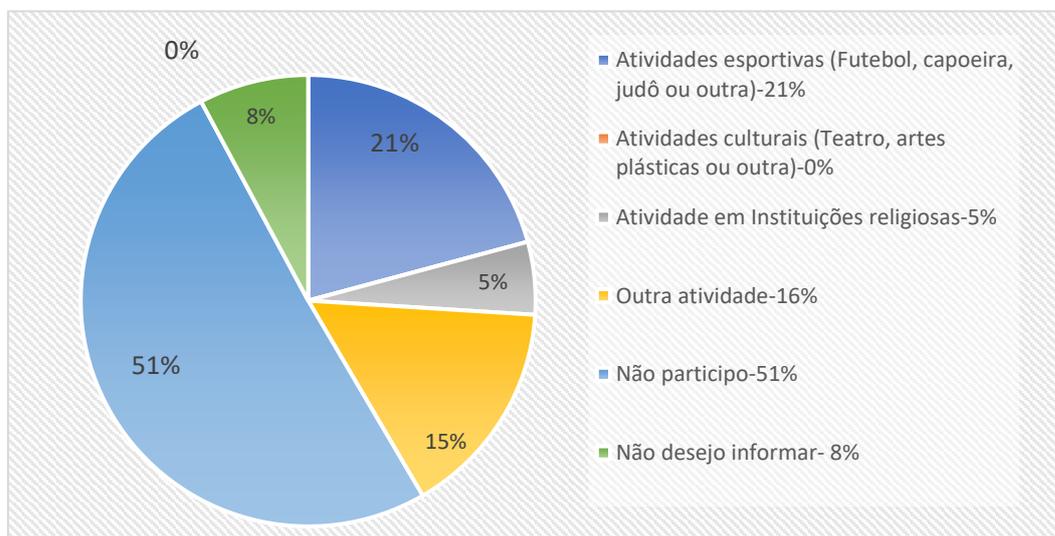
Figura 24-Gráfico 24: Respostas da questão 14 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 15: Você participa de algumas das atividades abaixo?

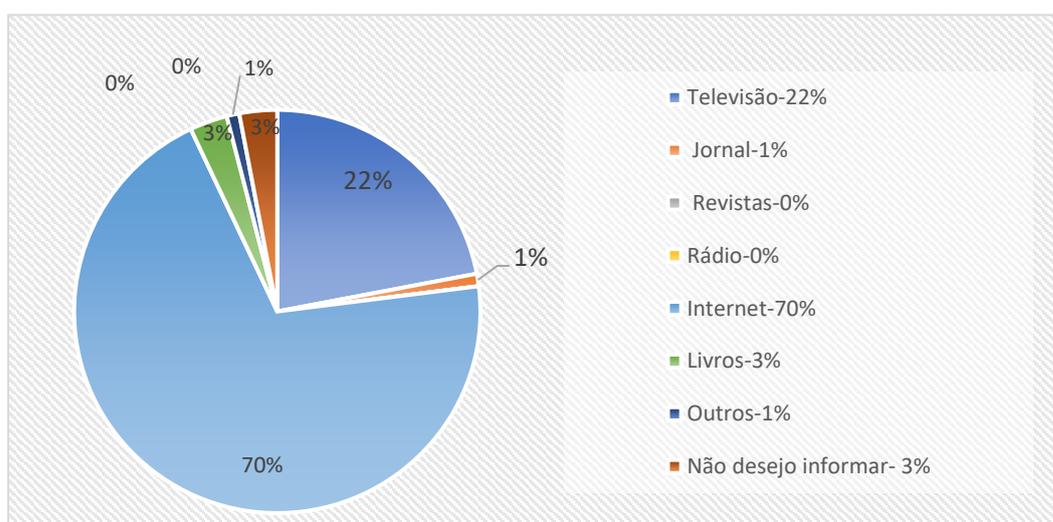
Figura 25- Gráfico 25:Respostas da questão 16 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 16: Qual meio de comunicação você mais utiliza para se manter informado?

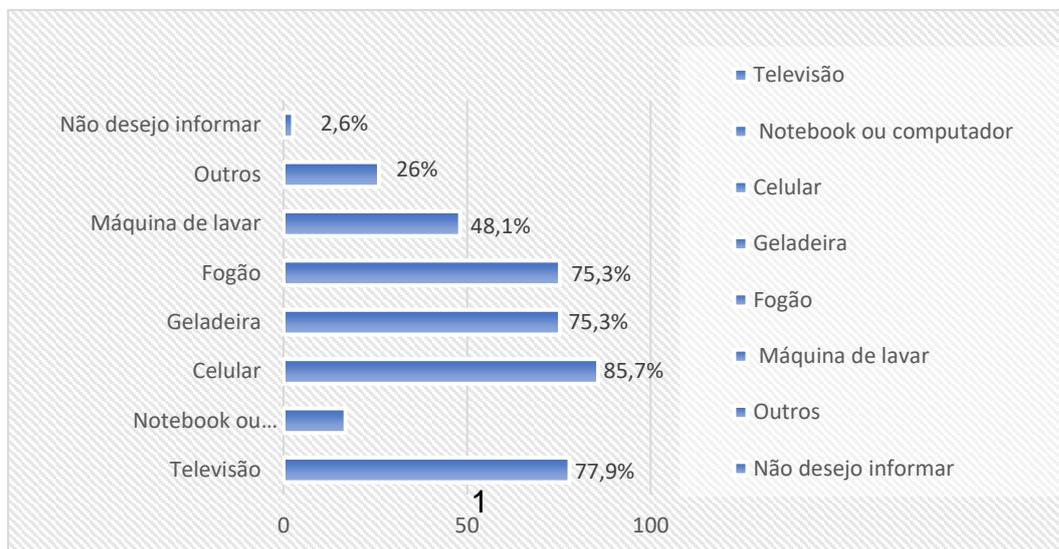
Figura 26-Gráfico 26: Respostas da questão 16 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 17: Quais dos aparelhos de eletrodomésticos e eletrônicos abaixo você possui em casa?

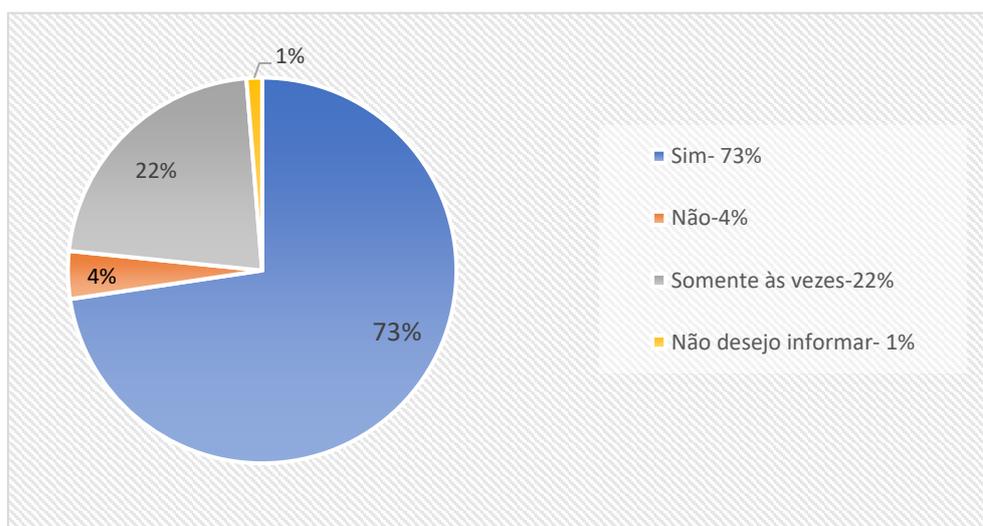
Figura 27- Gráfico 27:Respostas da questão 17 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 18: Você possui acesso à internet?

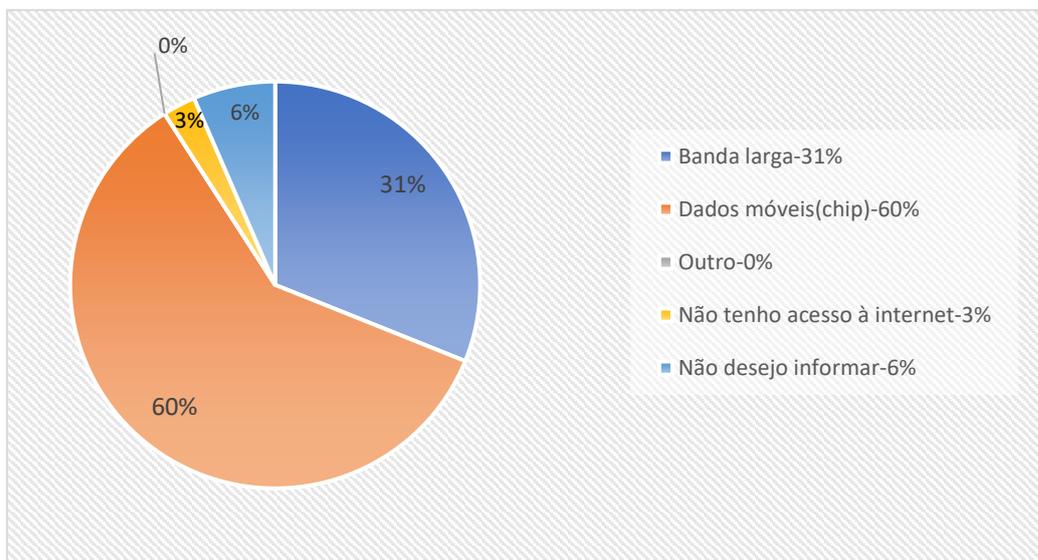
Figura 28-Gráfico 28: Respostas da questão 18 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 19: Qual tipo de conexão com a internet você costuma usar em sua casa?

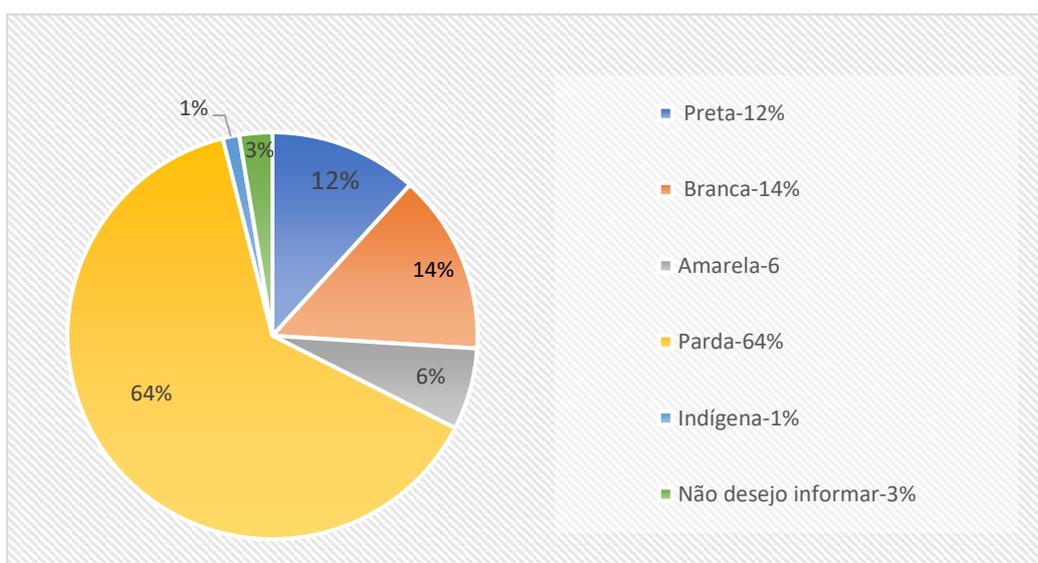
Figura 29-Gráfico 29: Respostas da questão 19 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 20: Qual a sua cor, raça ou etnia você se considera?

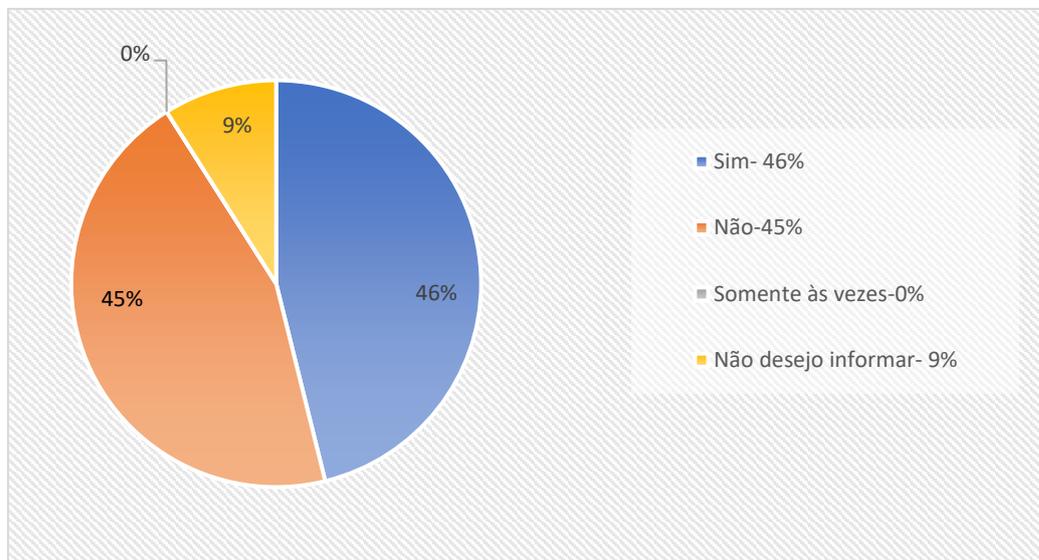
Figura 30-Gráfico 30: Respostas da questão 20 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

Questão 21: Você já sofreu algum preconceito por sua pele ou etnia?

Figura 31-Gráfico 31: Respostas da questão 31 (socioeconômico e étnico-cultural)



Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PRÉ- INTERVENÇÃO

1) O que você compreende por autonomia? (Pode marcar várias opções)

- () É o poder que o indivíduo possui em determinar suas próprias regras.
- () É assumir a responsabilidade pelas ações para transformar você e o mundo.
- () É a possibilidade de você ter liberdade para garantir a sua independência.
- () É satisfazer todas as suas vontades, na hora que você deseja fazer.

2) Você considera autonomia importante para a sua vida? Por quê?

- () Sim
 - () Não
-

3) Em algum momento da sua vida, você acredita que exerceu autonomia? Exemplifique.

- () Sim
 - () Não
-
-

4) Você acredita que as aulas de Filosofia podem contribuir para que você compreenda e exercite a sua autonomia? Por quê?

() Sim

() Não

5) Você tem alguma sugestão para que as aulas de Filosofia possa favorecer à sua autonomia e liberdade?

() Sim

() Não

APÊNDICE C- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMPO ESTIMADO	2 AULAS
COMPETÊNCIA 6 (BNCC)	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
HABILIDADES (BNCC)	<p>(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas;</p>

CONTEÚDOS	Autonomia do sujeito; fenomenologia; existencialismo; (itens 22 e 26 das Orientações curriculares para Ensino Médio/MEC); A liberdade como exercício da democracia; (Orientações curriculares para o ensino médio: Caderno de filosofia- SEDUC/MA)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer relações dos conceitos de autonomia e fenomenologia existencial, para compreensão dos mesmos, a partir de leituras das categorias filosóficas de Paulo Freire; ● Relacionar os conceitos de autonomia e liberdade na contemporaneidade, para discussões argumentativas em sala, a partir de audições musicais relacionados ao tema; ● Compreender a concepção de liberdade enquanto exercício da cidadania, a fim de aplicar este princípio à sua vida, por meio de construção de um texto e socialização do mesmo;
RECURSOS	Texto em pdf, celular ou notebook (o aluno precisará usar, tendo em vista que aulas estão acontecendo de forma remota, sem ainda previsão de retorno).

1ª aula

✓ Levantamento das ideias

No primeiro momento, antes da aula, o professor enviou um questionário (QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO) pelo Google formulário via grupo do whatsapp aos alunos, para que eles pudessem descrever o que eles pensam sobre liberdade e autonomia.

✓ Leitura e reflexão filosófica

Em seguida foi realizada uma aula por meio do Google meet com a participação dos alunos.

No início da aula destacamos o nome do autor do texto e sua biografia, incluindo as condições da sociedade na época que o mesmo viveu e escreveu o texto.

Em seguida, fizemos a leitura dos fragmentos do texto da obra de Paulo Freire, “Pedagogia da autonomia”, que promoveu o incentivo para que os alunos expressassem suas ideias e falassem as palavras que mais lhe chamaram atenção.

No final, o professor apresentou a proposta de elaboração de um texto com o tema: “*Onde está a minha autonomia*”? Este texto escrito, foi devolvido por meio de imagem (foto) para o email, do mesmo modo como acontecem as devolutivas das atividades hoje nas aulas remotas.

Durante a participação foram coletadas as falas e observações dos alunos que puderam contribuir para os dados da pesquisa.

2ª aula

Sistematização das ideias

Após o envio dos textos foi solicitado a resolução de um questionário aos alunos, que fora enviado pelo Google formulário (QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO) via grupo do whatsapp.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 26/03/2021.

_____. MEC SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**, volume 3. 2006.

_____. MEC SEB. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: caderno de Filosofia**. 2017.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.

TEXTO PARA AULA

PAULO FREIRE

Biografia de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização, para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos. Seu método foi levado para diversos países. Nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar e de Edeltrudes Neves Freire morou na cidade do Recife até 1931, quando foi morar no município vizinho de Jaboatão dos Guararapes, onde permaneceu durante dez anos.

Pedagogia da autonomia²⁴

p. 41

“Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão.

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tornem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir.

Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. Não valem argumentos imediatistas como: “Já imaginou o risco, por exemplo, que você corre, de perder tempo e oportunidade, insistindo nessa ideia maluca???” A ideia do filho, naturalmente. O que há de pragmático em nossa existência não pode sobrepor-se ao imperativo ético de que não podemos fugir. O filho tem, no mínimo, o direito de provar a “maluquice de sua ideia”. Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a

²⁴ Obra de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia, cuja 1ª edição foi escrita em 1997.

assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

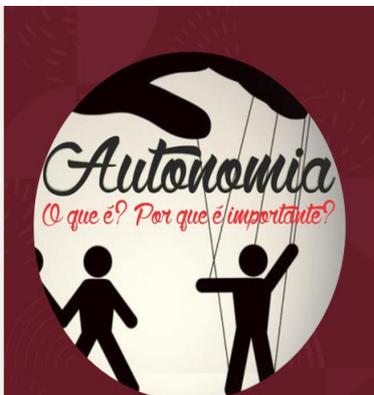
p. 36

A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a *eticidade* de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco de piranga numa praia tropical. Mas, por lado, a autoridade coerentemente democrática jamais se *omite*. Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida.

APÊNDICE D- SLIDES APRESENTADOS AOS EDUCANDOS

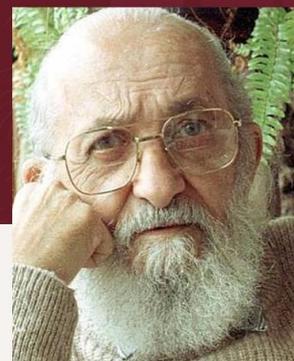
AUTONOMIA

- LEITURA E APRESENTAÇÃO DE EXCERTO (trecho de uma obra) DE PAULO FREIRE;
- CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA;
- RESOLUÇÃO DA ATIVIDADE VIA GOOGLE FORMULÁRIO (será enviado o link no grupo após a explicação do conteúdo)



QUEM FOI PAULO FREIRE?

Paulo Freire (1921-1997) nasceu no Recife, Pernambuco. Foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização, para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos. Seu método foi levado para diversos países.



Excerto da obra "Pedagogia da autonomia" de 1997 de Paulo Freire

p. 41 "Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão.

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tornem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir".

"O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia?"

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade".

"Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. Não valem argumentos imediatistas como: "Já imaginou o risco, por exemplo, que você corre, de perder tempo e oportunidade, insistindo nessa ideia maluca???" A ideia do filho, naturalmente. O que há de pragmático em nossa existência não pode sobrepor-se ao imperativo ético de que não podemos fugir. O filho tem, no mínimo, o direito de provar a "maluquice de sua ideia". Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável".

p. 36 "A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a *eticidade* de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a *eticidade* sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o "espaço" antes "habitado" por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida".

O CONCEITO DE AUTONOMIA

A autonomia se caracteriza pela liberdade que o indivíduo possui para tomar decisões, pela capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Ela pode ser incentivada ou reprimida por condições internas ou externas.

- É a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado, onde o ser humano devem produzir ou construir seu próprio conhecimento.
- O princípio da autonomia é como o homem dialogicamente encontra a possibilidade de direcionar o rumo de sua própria história, assumindo para si um caráter crítico para a emancipação do homem.
- Por meio da educação, o homem encontrará sua real emancipação. Aquela se ocupa, em especial, com a ação transformadora pela consciência crítica da opressão, sofrida por uma classe discriminada historicamente.



Agora que já conheço um novo olhar sobre a ideia de autonomia, o que devo fazer?

- Me perceber enquanto ser humano inserido no mundo, que dialoga com ele;
- Ser agente na tomada das minhas decisões, naquilo que for possível;
- Entender que cada decisão autônoma, gera uma ação de responsabilidade;
- Pensar sobre a minha transformação, no mundo e ser um instrumento de mudança da realidade;



APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO

1) As aulas de Filosofia contribuíram para ampliar a sua compreensão sobre autonomia? Justifique se desejar.

() Sim

() Não

2) A partir dos recursos utilizados, nas aulas de Filosofia, foi possível adquirir mais conhecimento sobre o tema autonomia, gerando novas atitudes? Justifique se desejar.

() Sim

() Não

3) Você considera que a temática “Autonomia”, nas aulas de Filosofia, precisa ser abordada com maior frequência? Justifique se desejar.

() Sim

() Não

4) Para você, compreender o conceito de autonomia contribui para que você exercite a sua liberdade e possa transformar você e o mundo? Justifique se desejar.

() Sim

() Não

5) Na sua opinião, o ato de dialogar permite a melhor reflexão nas aulas de Filosofia?

Justifique se desejar.

() Sim

() Não

APÊNDICE F- PROJETO DIDÁTICO

“Filosofia e educação:
um caminho para autonomia”



Projeto Didático

Disciplina: Filosofia
Turmas: 2º e 3º ano
Ensino Médio

SÃO LUÍS
2021

ORGANIZAÇÃO/ ELABORAÇÃO

Débora Cristine Fernandes Oliveira dos Santos
(Discente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia
-Mestrado Profissional em Filosofia)

ORIENTAÇÃO

Profa. Dra. Marly Cutrim de Menezes

COLABORAÇÃO

Universidade Federal do Maranhão- UFMA
Programa de Pós-Graduação em Filosofia -Mestrado
Profissional em Filosofia
Secretaria Estadual de Educação
Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Jardeson Fernandes Araújo

APRESENTAÇÃO

Este projeto didático é fruto da dissertação: **“O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOS DISCENTES”**, elaborado pela discente Débora Cristine Fernandes Oliveira dos Santos do Curso de Pós-graduação em Filosofia - Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, visando a orientação de atividades que poderão ser desenvolvidas no Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, escola da rede estadual situado no bairro da Vila Sarney Industrial, na zona rural do município de São Luís no estado do Maranhão.

Com base a aplicação de uma educação autônoma e de uma prática pedagógica destinada ao atendimento dos educandos desta comunidade escolar a partir da compreensão do ensino da Filosofia e a construção da autonomia dos alunos do Ensino Médio que se fará por meio de estudos reflexivos e de investigação teórica, para propiciar autonomia intelectual e o pensamento crítico como a LBD sugere (Lei 9.394/96, art. 22 e art. 35).

Para isso, o professor pode desenvolver na sua prática uma metodologia que favoreça esse processo à luz de um referencial teórico pautado em um ensino que permita o diálogo e a criticidade.

SUMÁRIO

1 TEMA, PÚBLICO-ALVO E TEMPO ESTIMADO	6
2 JUSTIFICATIVA	6
3 PROBLEMATIZAÇÃO	7
4 OBJETIVOS	9
4.1 Geral	9
4.2 Específicos	9
5 COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E OBJETIVOS	9
6 CONTEÚDOS	10
7 METODOLOGIA DE ENSINO	10
8 PRODUTO FINAL	12
9 AVALIAÇÃO	12
REFERÊNCIAS	14
APÊNDICE A- SUGESTÃO DE TEMAS A SEREM DESENVOLVIDOS NOS 'GRUPOS FORMATIVOS'	15

1 TEMA, PÚBLICO-ALVO E TEMPO ESTIMADO

Com objetivo de oportunizar aos educandos do C.E. Professor Ezelberto Martins experiências para vivências de autonomia, segue abaixo tema, público-alvo e tempo para a realização do projeto:

Tema	“Filosofia e educação: um caminho para autonomia”
Público-alvo	Turmas do 2º e 3º ano
Tempo estimado	Um semestre

2 JUSTIFICATIVA

A busca por respostas aos questionamentos da vida humana, não constitui uma novidade no campo científico. Desde a Antiga Grécia, os estudiosos buscavam por meio da Filosofia pressupostos que contribuíssem para que este homem pudesse refletir e buscar significados à sua existência. Nesse sentido, a implantação da Filosofia enquanto disciplina curricular nas escolas se constituiu como importante instrumento pedagógico capaz de despertar no indivíduo outra forma de enxergar a realidade, para além do seu caráter ideológico.

Dessa forma, acredita-se que o professor de Filosofia, comprometido com o desenvolvimento de sua prática, tem como ponto de partida as competências e habilidades necessárias para despertar nos alunos a reflexão filosófica. Este profissional precisa ter uma formação inicial e contínua com base sólida nos referenciais teóricos dos sistemas filosóficos, para que o mesmo possa promover o exercício prático relacionando seus conhecimentos com a vida do aluno, tornando-o um sujeito mais reflexivo, crítico e autônomo na sociedade.

Com base no exposto, surge a necessidade de uma proposta de intervenção que tem por finalidade reflexivos e de investigação teórica e para propiciar autonomia aos educandos. Justifica-se ainda a aplicação da proposta vendo-a como oportunidade para o professor de Filosofia trabalhar em sala de aula, conceitos filosóficos e ao mesmo tempo, trazê-los para o cotidiano e para a vida prática do aluno, em uma perspectiva autônoma, reconhecendo o papel que este tem no mundo e o que ele pretende alcançar para transformar a sua realidade, tendo em vista que o adolescente e o jovem é um indivíduo por si mesmo investigador e questionador.

Outro fator que justifica o interesse por investigar essa temática dá-se em função de identificar algumas ações que podem ser implantadas na prática escolar, e que possam contribuir para o desenvolvimento de uma visão de mundo a partir de uma perspectiva de autonomia e cidadania dos alunos, considerando algumas experiências já adotadas em outras escolas do país.

Diante disso, espera-se que esta proposta metodológica possa contribuir para a organização de espaços formativos, considerando-os como importantes meios para o desenvolvimento de espaços na sociedade, onde o diálogo, a reflexão e os questionamentos se tornem cada vez mais frequentes e comuns na sociedade, a começar na escola, lugar propício para este processo.

3 PROBLEMATIZAÇÃO

A busca pelo conhecimento perpassa diferentes caminhos, pois o homem o constrói a partir de sua história e sua realidade. Ao realizar essa busca, o indivíduo encontra na Filosofia meios para muitas de suas reflexões e dúvidas, investigando o mundo e seus valores. Diante disso, a Filosofia enquanto componente curricular

das escolas, possui um valor significativo na formação dos sujeitos inseridos nesse contexto. É por meio do ensino dessa ciência que se propõe a implantação de ações que podem ser utilizados para o que o ensino da Filosofia venha abarcar a prática da autonomia na sala de aula e na escola, tendo uma análise teórica como eixo principal a filosofia freireana. Sob um contexto democrático, emancipatório e que precisa estar contextualizado e interligado com as experiências dos alunos, leva-se ao campo da escola de Educação Básica, Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins, da rede estadual no município de São Luís no Maranhão, o projeto didático visando a solução de problemas que podem ser abordados e mobilizar a ação dos educandos, levando-os à aprendizagem, despertando a curiosidade dos alunos e buscando a transformação deste.

Dessa forma, o propósito deste estudo é buscar visa explicar questões, tais como:

- Como o ensino de Filosofia pode contribuir com o exercício da autonomia dos discentes no Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins?
- Como possibilitar o educando ser mais autônomo e reflexivo em sala de aula?
- Quais conhecimentos teóricos e filosóficos podem ser discutidos para que se desenvolva a autonomia e cidadania dos alunos?
- Qual proposta metodológica pode ser construída para a implantação de “grupos formativos”¹ no C.E Prof. Ezelberto Martins, considerando-o como elemento inovador para construção da autonomia dos alunos?

¹ Os ‘grupos formativos’ (nomenclatura utilizada pela organizadora do trabalho), utiliza-se do modelo dos ‘clubes juvenis’, já implantados em escolas públicas de tempo integral. A proposta dos grupos se constitui em espaços dentro da escola destinados aos alunos, onde os mesmos são protagonistas e desenvolvem atividades de seu interesse. Nestes grupos os estudantes poderão desenvolver vivências de autonomia com a troca de informações e experiências que gerem mudanças no estudante e na escola. (São Paulo, 2015).

4.1 Geral

Investigar ações em que ensino de Filosofia possam contribuir com exercício da autonomia dos discentes no Centro de Ensino Professor Ezelberto Martins.

4.2 Específicos

a) Possibilitar experiências em sala de aula para que o educando seja mais autônomo e reflexivo.

b) Construir conhecimentos teóricos e filosóficos que possam ser discutidos para que se desenvolva a autonomia e cidadania dos alunos.

c) Contribuir para a implantação de proposta metodológica de “grupos formativos” no C.E Prof. Ezelberto Martins, considerando-os como um elemento inovador para construção da autonomia dos alunos.

5 COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E OBJETIVOS

Para a organização dos objetivos do trabalho, buscamos subsídios nos documentos oficiais que fazem referência aos objetivos do ensino de Filosofia como a Base Nacional Curricular Comum, bem como a Orientações curriculares para o ensino médio: Caderno de Filosofia- SEDUC/MA, que estão elencadas no quadro abaixo:

<p>COMPETÊNCIA 6 (BNCC)</p>	<p>Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>
---	---

<p>HABILIDADES (BNCC)</p>	<p>(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas;</p>
---	--

6 CONTEÚDOS

A partir do tema proposto, dos problemas elencados e considerando os objetivos deste o trabalho estabeleceremos os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que, articulados com os procedimentos de ensino, constituirão a base do trabalho do educador e dos educandos dentro da disciplina de Filosofia, conforme informações abaixo:

- Autonomia do sujeito;
- Fenomenologia; existencialismo; (itens 22 e 26 das Orientações curriculares para Ensino Médio/MEC);
- A liberdade como exercício da democracia; (Orientações curriculares para o ensino médio: Caderno de filosofia- SEDUC/MA).

METODOLOGIA DE ENSINO

Para atingir o propósito do projeto, seguiremos as fases que demonstrarão a os procedimentos metodológicos que serão aplicados para o seu desenvolvimento:

1º momento:

Apresentação do projeto aos estudantes das salas que serão envolvidas, no caso as turmas do 2º e 3º do Ensino Médio, onde ocorrerá a sensibilização, contextualização do trabalho, bem como a socialização dos objetivos do mesmo.

2º momento:

Realização de encontros e de pesquisa com os estudantes sobre quais temas e ações poderão ser trabalhados que visem favorecer o desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos na escola. Nesses encontros se trará ao conhecimento sobre os que são os '*grupos formativos*' e sobre algumas experiências semelhantes, que já ocorrem em algumas escolas e como este pode favorecer o processo de autonomia dos estudantes.

3º momento:

Socialização dos resultados da pesquisa sobre os temas que os educandos desejam efetivar e elaboração, conjuntamente com os alunos, do documento que trará a organização e funcionamento dos grupos como: os momentos prévios de formações iniciais, os temas de cada grupo escolhidos pelos estudantes, escolha dos responsáveis por cada grupo, inscrições, periodicidade, quantidades de participantes, locais de encontros dos grupos, orientadores dos mesmos, que podem ser professores de outras disciplinas e outras informações. Para a elaboração desse documento serão realizadas reuniões quinzenais com os professores envolvidos e estudant

4º momento:

Execução do projeto, conforme a organização dos grupos e quantidade disponível para este. Nesta fase, os alunos devem aproximar de forma periódica conforme o cronograma, os temas com algumas categorias filosóficas, sob a orientação do professor de Filosofia.

5º momento:

Organização do produto final de escolha dos estudantes, que será compartilhado com a escola para o encerramento do projeto, que indicará o processo e a participação de todos os sujeitos envolvidos.

7 PRODUTO FINAL

O produto final, como a última etapa do projeto, mostra o percurso pelo qual o educando passou e pode ser realizado por diferentes possibilidades. Isso pode ser feito através de apresentações dos resultados do trabalho para a comunidade escolar.

O produto final do trabalho poderá ser apresentado em função do tema dos grupos e dos resultados alcançados. Pode ser apresentado através de: maquetes, exposição, textos, cartazes, apresentação teatral, palestras aos colegas de escola, entre outras. Para produção dos trabalhos podem ser utilizados os seguintes recursos:

- Datashow
- Notebook
- Quadro
- Pincel
- Papel branco A4
- Canetas
- Lápis

8 AVALIAÇÃO

A avaliação indicará os critérios e os instrumentos que serão utilizados para observar o desenvolvimento e a aprendizagem dos

educandos. Esta serve para observar a importância do trabalho realizado e o atendimento dos objetivos para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, ou seja, indica se o projeto atingiu os objetivos que foram propostos e quais são as modificações necessárias para aprimorar as próximas atividades.

Nesse sentido a avaliação percorrerá todo o processo em que o projeto será executado que poderá ser feita por meio da análise ::

- portfólio, com produção textual sobre o tema;
- apresentações artísticas;
- relatórios das atividades práticas;

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26/03/2021.

_____. MEC SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**, volume 3. 2006.

_____. MEC SEB. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: caderno de Filosofia**. 2017.

SÃO PAULO (Governo do estado). Secretaria de Educação.

Procedimento passo a passo: clubes juvenis. São Paulo, 2015.

Disponível em:

http://files.comunidades.net/escolaisaias/PPP_CLUBE_JUVENIL.pdf.

Acesso em: 22/11/2020.

APÊNDICE A- SUGESTÃO DE TEMAS A SEREM DESENVOLVIDOS NOS 'GRUPOS FORMATIVOS'

A seguir apresentamos cinco exemplos de temas a serem trabalhados nos 'grupos formativos' para escolha dos estudantes. Os temas têm diferentes níveis de abrangência e podem ser escolhidos a partir de suas preferências:

Tema 01 – Desenho e pintura

No Grupo de desenho e pintura, pode-se usar o desenho como forma de expressão, partindo do com cópias e reproduções do real até chegar à exploração da linguagem expressiva despertando sensibilidade e conexão com o imaginário.

Tema 02 – Música e dança

No Grupo de música e dança, os estudantes podem experimentar diferentes estilos musicais e de dança, estimulando o uso dos corpos em suas possíveis expressões;

Tema 03 – Esporte: capoeira ou xadrez

No Grupo de Esporte, os estudantes podem ser estimulados a desenvolverem modalidades que são próximas à sua realidade que muitas vezes não são utilizados no espaço escolar.

Tema 04 – Cuidado com o espaço escolar.

No Grupo de Cuidado com o espaço escolar, os estudantes poderão ser estimulados a pensarem em propostas de cuidado com a escola e de atividades que possam atingir toda a comunidade.

Tema 05 – Representação da comunidade escolar

Neste grupo, os estudantes poderão ser estimulados a discutirem e pensarem sobre os representantes de cada segmento da escola, como é o caso do grêmio estudantil, que ainda não foi implantado na mesma.