

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

GERSON CRUZ BATISTA

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PARA
DESENVOLVER A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA COMO CRÍTICA DO
COTIDIANO**

MANAUS – AM

2022

GERSON CRUZ BATISTA

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PARA
DESENVOLVER A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA COMO CRÍTICA DO
COTIDIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PROF-FILO, núcleo da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira.

MANAUS – AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B333f Batista, Gerson Cruz
Filosofia no ensino médio: a sala de aula como espaço para desenvolver a experiência filosófica como crítica do cotidiano / Gerson Cruz Batista . 2022
94 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: José Alcimar de Oliveira
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino de filosofia. 2. Sala de aula. 3. Experiência filosófica. 4. Crítica do cotidiano. I. Oliveira, José Alcimar de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

*À minha querida mãe Maria Tuesta Batista,
pela dedicação e esforço para proporcionar
condições para que eu pudesse estudar e
alcançar minha formação profissional e
pessoal.*

*Ao meu amado filho Everson Augusto Borges
Batista por seu amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, grande mestre do universo, pelo dom da vida, da qual sem esta, não poderia ter produzido esse singelo trabalho.

Aos meus familiares, meu pai Arlindo Araújo Batista e minha mãe Maria Tuesta Batista, pelo exemplo de seres humanos que sempre se pautaram em valores como respeito e honestidade.

Grato à minha companheira Elizandra Borges de Oliveira pelo apoio junto ao nosso filho no meu momento de ausência.

Ao meu irmão Raimundo Cruz Batista pelo acolhimento e acompanhamento na cidade de Manaus durante o período de estudos.

Agradeço a minha tia, a Profa. Ma. Sebastiana Fernandes Barros pelo auxílio na escrita desse trabalho.

Aos educadores e demais colaboradores das instituições de ensino que participaram de minha formação acadêmica e humana desde os anos iniciais da vida estudantil.

Ao Instituto Federal do Amazonas, pelo apoio e pela viabilização da liberação das minhas atividades docentes para a dedicação exclusiva dos estudos de mestrado, possibilitando a concretização desta tão sonhada formação acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira, pela sua valorosa contribuição na orientação do desenvolvimento dessa pesquisa, mesmo em meio à grande adversidade vivenciada por todos nós durante a pandemia.

À coordenação e todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PPGFILO, Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO, núcleo da Universidade Federal do Amazonas, pela dedicação, contribuição, auxílio e oportunidade para a conclusão dessa etapa acadêmica. Quero aqui expressar uma gratidão em especial ao Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa e a Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa pela valorosa contribuição, incentivo e apoio para a realização dessa pesquisa.

Ao Ricardo Ernesto, excelente profissional e ser humano, pelo auxílio nos procedimentos burocráticos do programa de mestrado, bem como o incentivo em momento de dificuldades.

Aos meus colegas da turma de mestrado, Andréa Leite da Costa, James Jesuíno de Souza, Martinho Correia Barros e Mauro César da Silva Ferraz pela amizade, companhia, brincadeiras, críticas e sugestões que foram de uma grandiosa importância para a realização desse trabalho.

Gratidão a Profa. Dra. Gimima Beatriz Melo da Silva e ao Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva por compor, juntamente com meu orientador, as bancas de qualificação e de defesa de dissertação, contribuindo valorosamente com suas críticas e com importantes sugestões para o desfecho desse trabalho.

Aos docentes e amigos de trabalho do Instituto Federal do Amazonas, Prof. Me. Geasi Pavão, Profa. Ma. Antônia Marinês e Prof. Dr. Cristóvão Plácido pela força e contribuições desde o processo de ingresso até a finalização deste mestrado.

Aos demais amigos que ficaram torcendo e apoiando pela concretização desse trabalho, fornecendo energias positivas, me fortalecendo nos momentos difíceis.

A todos vocês meu muito Obrigado!

RESUMO

O foco deste trabalho investigativo está enquadrado na possibilidade de pensar e desenvolver uma proposta alternativa para o ensino de filosofia no nível médio da educação no país que envolva o conteúdo do pensamento e o exercício do pensar filosoficamente usando a sala de aula de Filosofia como espaço fecundo para o devir da experiência do filosofar mediante a reflexão crítica dos/as jovens em relação ao contexto cultural no qual estão inseridos e, do qual recebem suas influências. Para responder a essa problemática, de que maneira o ensino filosófico no espaço da sala de aula pode se constituir em uma experiência filosófica como crítica do cotidiano, há o desenvolvimento de uma sequência didática como proposta a ser aplicada em sala de aula de Filosofia. Buscamos como base para a fundamentação teórica as contribuições do pensamento de Theodor Adorno, Agnes Heller e Paulo Freire, além de subsídios inestimáveis de outros teóricos expressivos, para ponderar sobre a tarefa da filosofia como reflexão crítica, bem como a importância do ensino filosófico baseado na relação dialógica entre o mundo e os saberes filosóficos desenvolvidos na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Sala de aula; Experiência filosófica; Crítica do cotidiano.

RESUMEN

El enfoque de este trabajo de investigación está encuadrado en la posibilidad de pensar y desarrollar una propuesta alternativa para la enseñanza de filosofía en el nivel medio de la educación en el país que involucre el contenido del pensamiento y el ejercicio del pensar filosóficamente usando el aula de clase de Filosofía como espacio fecundo para el devir de la experiencia del filosofar mediante la reflexión crítica de los/las jóvenes en relación al contexto cultural en el cual están inseridos y, del cual reciben sus influencias. Para responder a esta problemática, de cuál manera la enseñanza filosófica en el espacio del aula de clase puede constituirse en una experiencia filosófica como crítica del cotidiano, hay el desarrollo de una secuencia didáctica como propuesta en ser aplicada en la clase de Filosofía. Buscamos como base para la fundamentación teórica a las contribuciones del pensamiento de Theodor Adorno, Agnes Heller y Paulo Freire, además de subsidios inestimables de otros teóricos expresivo, para ponderar sobre la tarea de la filosofía como reflexión crítica, como también la importancia de la enseñanza filosófica basada en la relación dialógica entre el mundo y los saberes filosóficos desarrollados en el aula de clase.

Palabras claves: Enseñanza de Filosofía; Aula de clases; Experiencia filosófica; Crítica del cotidiano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – FILOSOFIA, A SALA DE AULA E O COTIDIANO.....	15
1.1 A filosofia e seu ensino por meio de uma perspectiva crítica.....	15
1.2 O ensino de filosofia como experiência do filosofar.....	21
1.3 O cotidiano sob a reflexão filosófica.....	29
1.4 A sala de aula como espaço para filosofar.....	33
CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES E CORRELAÇÕES DOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA.....	39
2.1 A contribuição da Teoria Crítica para o ensino filosófico.....	39
2.2 O protagonismo como alternativa de transformação.....	49
2.3 Políticas educacionais e o ensino de filosofia no cotidiano da educação básica brasileira.....	56
CAPÍTULO 3 – UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA.....	64
3.1 A sequência didática como proposta de material didático.....	64
3.2 Sequência didática.....	67
3.3 A sequência didática como proposta para a aprendizagem colaborativa.....	69
3.4 Caminho metodológico para a proposta da sequência didática.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce do interesse pelas reflexões de natureza filosófica e educativa que impulsionam os debates sobre o ensino de filosofia na educação básica brasileira. Discussões, essas, que têm se intensificado e ampliado, ultimamente, nos meios educacionais a respeito da especificidade do ensino de filosofia, a seleção de seus conteúdos, as metodologias adotadas, bem como a formação do professor nessa área de atuação. A esses temas de relevância pedagógica e acadêmica, soma-se, nesses últimos anos, a necessidade de retomar a defesa da própria filosofia, haja vista os ataques oriundos de instâncias oficiais sobre seu valor e lugar no ensino básico. É a prova de que a canoa da filosofia nunca navegou em águas seguras. Desde os tempos pré-socráticos aos dias atuais, nesse ano de 2022, no Amazonas e no Brasil, o espectro negacionista continua ameaçando o conhecimento filosófico.

No cenário nacional, os debates em torno do ensino de filosofia na educação básica se intensificaram com a aprovação da lei 11.684/08, de junho de 2008, que garantiu a obrigatoriedade da filosofia nos três anos do ensino médio na educação brasileira. Mesmo com o resultado positivo, novas problemáticas impulsionaram a manutenção dos debates, agora, em torno de uma organização do ensino de filosofia que precisaria se reconstruir para atender de forma específica um público mais jovem. Nessa dimensão problemática, questões sobre o quê e o como ensinar filosofia para esse público torna-se um desafio para os professores de filosofia de todas as regiões brasileiras. Além dessa problemática no campo pedagógico e filosófico, de pensar um ensino que desperte a curiosidade e o interesse dos jovens pela filosofia e pelo filosofar, os docentes de filosofia ainda se defrontam com a nefasta política educacional que aos poucos vai diminuindo o espaço da filosofia na educação básica.

Em meio às discussões pela especificidade do ensino da filosofia na educação básica e anos depois como componente curricular obrigatório em todas as séries do nível médio, observa-se que o processo de desvalorização da nefasta política educacional em relação ao ensino de filosofia, assim como a outros componentes curriculares, se intensifica de tal forma que a Filosofia sofre outro forte ataque. Com a reforma do chamado “novo ensino médio”, mediante a aprovação da lei 13.415/2017, que altera alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na direção de fazer uma nova organização curricular no ensino básico brasileiro, a Filosofia novamente perde a sua obrigatoriedade como componente curricular no ensino médio.

Diante de um cenário não muito favorável para o ensino de filosofia no contexto brasileiro, cabe destacar o empenho pelas discussões, pelas reflexões e pelas ações que muitos profissionais que atuam com a filosofia na educação básica desenvolvem. Procedimentos que simbolizam a resistência pela manutenção de uma educação de qualidade, humana e a serviço da vida. Nessa direção, o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), programa de pós-graduação organizado em rede e com abrangência nacional para qualificar professores de filosofia que atuam no ensino básico brasileiro, surge como um forte sinal de resistência para o ensino de filosofia nessa modalidade da educação nacional.

O ingresso no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) pelo autor surgiu como uma grande oportunidade para refletir com mais profundidade as problemáticas do ensino filosófico no nível médio, enfrentadas na atuação profissional, bem como um caminho propício para a evolução profissional como docente de filosofia. A experiência como mestrando do PROF-FILO foi significativa para a realização do projeto idealizado para essa investigação, mesmo com as adversidades no percurso, principalmente a terrível pandemia causada pela Covid-19.

Como docente de filosofia e atuante na rede pública de ensino no Estado do Amazonas, vinculado ao Instituto Federal do Amazonas, IFAM - *Campus* Tabatinga, mas que já atuou em escola da rede estadual amazonense, o pesquisador conhece de perto as dificuldades de se ensinar Filosofia na rede pública no atual cenário brasileiro.

Nesse sentido, busca-se nessa dissertação contribuir com a promoção de aprendizagem filosófica que promova o protagonismo juvenil diante de uma realidade cotidiana em que cada vez mais se insiste em fazer desses estudantes meros reprodutores de uma realidade estabelecida. Assim, o trabalho se propôs a refletir sobre as possibilidades de um ensino de filosofia que seja, ao mesmo tempo, atraente e significativo para os nossos estudantes, bem como reforçar a ideia de pensar e trilhar caminhos para fazer do espaço da sala de aula um lugar especial e fecundo para que os discentes possam relacionar a própria vivência de mundo com os conteúdos da filosofia, construindo-se como sujeitos críticos e autônomos.

Partindo dessa hipótese, de que a sala de aula é um lugar propício para cultivar o conhecimento e desenvolver a crítica dos educandos em relação ao meio em que estão inseridos, esta pesquisa voltou-se a levantar informações e a compreender a importância desse espaço para cultivar estratégias de ensino que contribuam para a formação crítica desses sujeitos. Assim, buscou-se reunir dados/informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira o ensino filosófico no espaço da sala de aula pode se constituir numa experiência filosófica como crítica ao cotidiano?

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de pensar e refletir o cotidiano de maneira filosófica, crítica e significativa. Torna-se relevante para que o ensino de filosofia supere a ideia de um saber apenas enciclopédico e bancário, distante da realidade dos discentes. Tem ainda a pretensão de possibilitar a participação dos estudantes na concepção do processo educativo, estabelecendo a ponte pedagógica entre a leitura do mundo e a leitura da palavra como processo de construção dialógica da reflexão, da crítica e da autonomia, como salienta Paulo Freire, sobretudo na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996).

As razões que apontam a relevância filosófica e educativa desse trabalho se estruturaram num devir que combina experiência de vida, leitura e intuições, sem que se possa estabelecer separação, linearidade e hierarquia entre esses três constituintes. A experiência, minha experiência como professor dialoga e se enriquece com as minhas leituras. As minhas leituras, dos autores, de seus livros, tanto quanto as minhas leituras do mundo, dialogam com a minha experiência. E as intuições? São ou podem ser ativadas por essa relação entre experiência e leitura. Esse devir interpela e perpassa o mundo do educador-educando e do educando-educador. Adorno, Heller e Freire, dentre outros autores, mas, sobretudo eles, foram mobilizados pela via da leitura a conferir maior razão às razões desta pesquisa.

Com Adorno, ao pensar a educação contra a barbárie, busca-se refletir sobre a semiformação e a cultura filtrada pelo poder e influência da indústria cultural. Dessa forma, pretende-se estabelecer uma parceria pedagógica para assim qualificar o ambiente da sala de aula como espaço da experiência reflexiva. A filosofia da educação, a ser aqui pensada como filosofia da sala de aula, só terá a ganhar estatura crítica e reflexiva a partir de sua reflexão sobre e contra a barbárie, da qual Adorno foi vítima e que moldou o século XX e continua a se ampliar no século XXI.

Heller nos ajudará a iluminar o cotidiano como espaço em que transcorre toda a nossa vida, da qual a educação, escolar e não escolar, não pode se apartar. Como pensar o cotidiano num cotidiano feito de recusa ao pensamento? Como o cotidiano entra na sala de aula? Como a sala de aula pensa o cotidiano? Se não nos ocupamos do cotidiano de forma crítica, histórica e reflexiva, seremos tragados pelo cotidiano e dele feitos prisioneiros. Se a sala de aula não se converte em espaço de filtragem do cotidiano, por ele será filtrada de forma irreflexiva.

Em relação a Freire, se destacará a sua contribuição em direcionar a prática educativa nos trilhos da dialogicidade e se contrapor ao resistente e dominante didatismo bancário. Constitui uma inestimável contribuição filosófica e pedagógica para restituir à sala de aula sua natureza dialógica, além de outras especificidades. E muito mais. O nosso educando-educador

não pode ser tratado como objeto, como é próprio da pedagogia bancária, e muito menos como um sujeito abstrato e abstraído das condições de opressão em que vive a maioria dos jovens brasileiros. Através da contribuição desse grande educador, hoje objeto de ódio e desqualificação nesse Brasil sob sombras, iremos apontar a mais fecunda ponte pedagógica a ligar no cotidiano da sala de aula a leitura de mundo à leitura da palavra.

Esta pesquisa não tem a pretensão de desenvolver uma proposta de ensino de filosofia engessada a ser seguida pelos professores de Filosofia como uma fórmula com os seus ingredientes únicos. O propósito é pensar a sala de aula como espaço da experiência do filosofar enquanto crítica do cotidiano e propor uma prática transformadora que possibilite a utilização dos vários recursos disponíveis para o ensino/aprendizagem de filosofia, de modo que esse processo educacional seja significativo tanto para os docentes, quanto para os discentes do nível médio, e que seja capaz de dialogar com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos desse trabalho se fundamentam em três mediações investigativas, todas orientadas pela medida da práxis, conforme a sábia proposta de Paulo Freire ao apontar que a prática de pensar a prática é a melhor forma de pensar corretamente. Dessa forma, a dialética entre o teórico e o prático deverá nos apontar que a teoria deve se fazer prática e a prática deve incorporar teoria, o que contribui para evitar tanto o tecnicismo quanto o voluntarismo. Ressalto, a seguir, procedimentos que orientaram a elaboração deste trabalho.

1) A análise, a partir da observação disciplinada, da experiência docente em sala de aula. Para isso recorri a um processo de autoavaliação do meu próprio trabalho docente no ensino médio, bem como do que me foi dado observar do trabalho docente de professoras e professores na instituição em que trabalho. A pandemia de Covid-19 que nos atinge desde março de 2020, e nos impõe a necessidade de isolamento social, nos obrigou a rever a aplicação de entrevistas com discentes e docentes.

2) A pesquisa documental, e a respectiva crítica, da legislação e das orientações referentes ao conflituoso processo de inclusão, exclusão, mitigação ou dissolução dos conteúdos e carga horária, destinados à filosofia. O espectro da razão técnica, que tanto entusiasma o tecnocrata da educação, nunca recuou de sua ameaça à filosofia, mormente da filosofia em sala de aula.

3) A pesquisa bibliográfica, centrada em três referências básicas, a saber, Theodor Adorno, Agnes Heller e Paulo Freire, a serem ampliadas por outras referências, consistiu num procedimento de leitura em que as ideias dos autores estabelecem, por meio das interações por

nós promovidas, um processo de adesão, de crítica e de aprofundamento com o tema objeto de problematização deste trabalho: a sala de aula como espaço da experiência do filosofar e o filosofar definido como crítica ao cotidiano.

Na pesquisa bibliográfica, além das referências mencionadas, fizemos uso de material já publicado, constituído de teses, dissertações e artigos científicos e leis na busca de fundamentos teóricos que sustentam a importância do espaço da sala de aula no processo de ensino/aprendizagem de filosofia. Ainda, por meio desse procedimento, buscamos o necessário embasamento para a criação do material didático ou produto educacional, apresentado na forma de uma sequência didática que pretende contribuir com o ensino filosófico numa perspectiva crítica, direcionado para o desenvolvimento da formação da criticidade dos educandos em relação ao seu cotidiano.

O trabalho aqui apresentado divide-se em três capítulos. Sendo que o primeiro capítulo aborda o embasamento teórico para o ensino da filosofia no nível médio. O segundo capítulo pensa os aspectos legais do ensino da filosofia a partir da relação entre filosofia e pedagogia. Buscou-se nesse capítulo embasamento nos pensamentos de Theodor Adorno e Paulo Freire para fundamentar a proposta de um ensino crítico como meio para aproximar o educando das questões do seu cotidiano. E, finalmente, no terceiro capítulo, se apresenta uma proposta a ser aplicada no ensino de filosofia que possa responder a certas dificuldades apresentadas na experiência de sala de aula de filosofia.

No primeiro capítulo denominado “A filosofia, a sala de aula e o cotidiano” pretende-se refletir acerca da importância de entender que a filosofia trata da vida cotidiana. Não é apenas um estudo acadêmico, é antes uma forma de compreender nossa própria existência. Ela é fundamental para todos e faz parte de nossas vidas, seja de forma explícita ou implícita. Não há como viver uma vida como seres humanos sem que se faça uma reflexão, o que implica pensar nossas ações na nossa existência, o que envolve uma vida interligada com a existência dos outros e do mundo. Dessa maneira, busca-se refletir a importância da sala de aula como espaço de construção de relações em que as experiências subjetivas se encontram. Nesse sentido, buscou-se ainda discutir a ideia de que o conhecimento filosófico é resultado de uma experiência investigativa do mundo, realizada ao longo da história e, que, portanto, seu ensino pode e deve ser relacionado como experiência de vida, construída na esfera do cotidiano. Para fazer uma melhor compreensão sobre a relação da filosofia com o cotidiano, buscou-se refletir sobre o cotidiano a partir do pensamento da filósofa Agnes Heller.

O segundo capítulo chamado “Contribuições e correlações dos teóricos para o ensino de filosofia” faz uma abordagem sobre a Teoria Crítica na perspectiva de Adorno e da

Pedagogia Crítica de Paulo Freire, voltada para a educação e relacionada mais especificamente com o ensino da filosofia como perspectiva para a formação da postura crítica e autônoma do estudante. A partir da obra *Educação e emancipação* (1995), de Adorno, refletimos sobre o conceito e a finalidade da educação, enfatizando a questão da barbárie, da semiformação e da indústria cultural como processo de desumanização. A partir da reflexão do pensamento educacional de Paulo Freire, enfatizamos a importância do diálogo como ferramenta pedagógica e filosófica a ser desenvolvida na sala de aula, em vista da promoção do protagonismo do educando em relação ao seu cotidiano na medida em que se estabelecem e se entrelaçam as leituras de mundo e da palavra. Por fim, há a pretensão de estabelecer no plano da crítica a relação entre o dizer das políticas educacionais e a realidade em que o ensino de filosofia se encontra na atualidade.

O terceiro capítulo intitulado “Uma sequência didática como proposta para a formação crítica” visa contemplar as discussões apresentadas no primeiro e segundo capítulos da dissertação e agora elaboradas como uma alternativa para o ensino/aprendizagem de filosofia na busca de estabelecer uma aproximação entre a filosofia e a realidade vivida pelos educandos. Nesse capítulo é apresentada a proposta de uma sequência didática como material didático que auxilie a prática docente, mediante a perspectiva de um ensino de filosofia que atraia a atenção dos discentes e seja significativo na condução do processo de desenvolvimento da postura crítica desses estudantes. A proposição apresenta um roteiro de atividades a ser desenvolvidas em grupo, como forma de valorizar a construção coletiva do conhecimento, bem como proporcionar espaços para a efetivação do diálogo no processo de aprendizagem. Tais práticas buscam consolidar nos alunos a consciência crítica, como uma condição de pensamento e de uma práxis que possam se traduzir em transformação pessoal e social.

A presente pesquisa oferece elementos teórico-práticos que servem de substrato, referência ou ponto de reflexão para todos aqueles professores que orientam o ensino da filosofia nas diferentes instituições de ensino do país. Em especial aos que por muitos anos têm se dedicado ao ensino de filosofia e acreditam que o ato de filosofar deve partir do cotidiano do qual a vida é inseparável.

CAPÍTULO 1 – A FILOSOFIA, A SALA DE AULA E O COTIDIANO

Este capítulo reflete acerca da importância de entender que a filosofia trata da vida cotidiana. Não é apenas um estudo acadêmico, é uma forma de compreender nossa própria existência. Ela é fundamental para todos e faz parte de nossas vidas seja de forma explícita ou implícita. Não há como viver uma vida como seres humanos sem ter uma filosofia, que contém ideias muito gerais de quem eu sou, quem são os outros e como foram as ações no passado e como serão no futuro. Então a ideia de que a filosofia pode ser aplicada na vida cotidiana não é assim, mas a filosofia já está aí, sempre esteve conosco e só temos que ter clareza sobre onde ela está e quando acontece. O capítulo contempla também sobre a história da filosofia e a sala de aula como espaço propício para o filosofar.

1.1 A Filosofia e seu ensino por meio de uma perspectiva crítica

A Filosofia, desde seu advento na Grécia Antiga, tem se concebido como um tipo especial de conhecimento universal que instiga, no ser humano, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente ao mundo e à realidade que o rodeia. Seu potencial perscrutador se apresenta como uma possibilidade para justificar a importância da própria prática pedagógica de seu ensino como componente curricular da educação básica. O que nos remete a apresentar uma abordagem em relação ao seu aspecto crítico presente na origem da formação do pensamento filosófico, bem como sua importância para a justificação de um ensino filosófico encaminhado com dimensões que visem a formação da autonomia e da emancipação do ser humano.

Os estudos sobre a história da filosofia têm-nos proporcionado evidências de que, desde os primeiros filósofos gregos, o pensamento filosófico desenvolveu-se como um pensamento caracterizado por intensa criticidade. Já no pré-socrático notamos o esforço de estabelecer uma distinção que separa duas formas de compreensão da realidade: a compreensão racionalmente elaborada pela ciência (epistémé) e a proveniente dos sentidos (dóxa). Segundo Marcondes (2002, p. 27), “um dos aspectos mais fundamentais do saber que se constitui nessas primeiras escolas de pensamento, sobretudo na escola jônica, é seu caráter crítico”. Essa característica do conhecimento filosófico se configura, principalmente, pela resistência e pelos questionamentos às explicações da realidade estabelecidas como verdades absolutas.

Marcondes (2002) relata que o pensamento filosófico surge da insatisfação dos primeiros filósofos com as explicações apresentadas pelo conhecimento mítico, uma vez que estas eram construídas baseadas na imaginação e na crença de que a origem e os acontecimentos no mundo resultavam das ações de seres sobrenaturais. Segundo o autor, existe a persistência por parte desse círculo de pensadores na busca por respostas sobre as questões da realidade que pudessem ser apreensíveis pela compreensão humana. Assim, as teorias elaboradas pelos primeiros filósofos não se constituíram como verdades absolutas ou dogmáticas, e sim como propostas, passíveis de serem debatidas, confrontadas, justificadas e reformuladas.

Observa-se que a filosofia nascente já se apresentava como um conhecimento questionador, por exigir justificativas lógicas e coerentes para a comprovação do que se estabelece como verdade, e investigativo, uma vez que busca respostas fundamentadas sobre as questões problematizadas. Dessa forma, é importante considerar que o desenvolvimento do argumento discursivo no pensamento filosófico torna-se imprescindível para o aprimoramento da racionalidade, seja porque contribuiu para superar uma forma de conhecimento dogmático, seja porque favoreceu a criação de novas formas de conhecimentos.

O pensamento de Aranha e Martins (2013) corrobora o de Marcondes, uma vez que as autoras defendem que a filosofia surge ao rejeitar as explicações míticas e a buscar respostas coerentes e racionais sobre origem e a ordem do mundo natural. Trata-se de uma atividade do pensamento caracterizado pela reflexão, pela lógica e pela argumentação, o que impulsionou o processo inovador do filosofar. Assim, reveste-se de particular relevância a contribuição dos procedimentos dos filósofos pré-socráticos para o aprimoramento da filosofia como um conhecimento que se constrói pelo diálogo argumentativo.

Esse caráter crítico, reflexivo e argumentativo da filosofia tende a ser aprimorado com um maior rigor a partir do surgimento da figura de Sócrates, quando as preocupações filosóficas estão direcionadas para as questões mais essenciais do ser humano. Com ele o pensamento filosófico inicia um processo de reflexão e investigação sobre a essência e o conceito das coisas com o objetivo de atingir a verdade. O filósofo grego desenvolveu um método pautado pelo questionamento como ponto de partida para conhecer a verdade, ocultada pela interferência das aparências e das opiniões. Aliás, essa foi uma importante contribuição de Sócrates para a formação do pensamento crítico, pois, “fez a Filosofia preocupar-se com nossa possibilidade de conhecer e indagar quais as causas das ilusões, dos erros e da mentira” (CHAUI, 2000, p. 140).

Segundo Marcondes (2002, p. 48), “Sócrates caracterizou seu método como *maiêutica*, que significa literalmente a arte de fazer o parto, uma analogia com o ofício de sua mãe que era parteira”. Ainda, segundo o autor, Sócrates “se considerava um parteiro, mas de ideias” (MARCONDES, 2002, p. 48), por considerar que o seu propósito era conduzir o seu interlocutor, por meio do debate, a reconhecer as inconsistências de suas opiniões e que a partir daí ele possa gerar suas próprias ideias.

Por meio do seu método dialógico, “Sócrates fazia perguntas sobre as ideias, sobre os valores nos quais os gregos acreditavam e que julgavam conhecer” (CHAUÍ, 2000, p. 44). Suas perguntas eram construídas sobre as questões relacionadas ao cotidiano, questionando os conceitos que norteavam as atitudes morais, éticas e políticas no âmbito do convívio social. Sócrates nunca se propôs a apresentar respostas ou soluções para seus interlocutores, mas se manteve fiel ao seu propósito de conduzi-los a buscar por si mesmos, através de um profundo e rigoroso processo de reflexão e autoconhecimento, a verdade sobre si e sobre o mundo.

Ao fazer uma abordagem sobre o método socrático, destacando sua importância como uma atividade racional que se constrói a partir da experiência reflexiva, Marcondes (2002, p. 47–48) escreve:

Trata-se de um exercício intelectual em que a razão humana deve descobrir por si própria aquilo que busca. Sócrates jamais responde aquilo que formula, apenas indica quando as respostas de seu interlocutor são insatisfatórias e por que o são. Procura apenas indicar o caminho a ser percorrido pelo próprio indivíduo; é este o sentido originário de *método* (“através de um caminho”). Não há substituto para esse processo na reflexão individual. A definição correta nunca é dada pelo próprio Sócrates, mas é através do diálogo e da discussão que Sócrates fará com que seu interlocutor – ao cair em contradição, ao hesitar quando parecia seguro – passe por todo um processo de revisão de suas crenças, opiniões, transformando sua maneira de ver as coisas e chegando, por si mesmo, ao verdadeiro e autêntico conhecimento.

Conforme o enunciado acima, observa-se o caráter crítico do método socrático, uma vez que seu procedimento nada tem em comum com a prática discursiva de transmissão de um saber pronto. Seu procedimento implica um processo de investigação rigoroso que recorre ao diálogo discursivo e argumentativo para examinar as estruturas e os fundamentos dos conceitos, sem que estes sejam aceitos previamente.

Torna-se relevante destacar o caráter pedagógico do método socrático por propor uma transformação no ser humano, de modo que este possa desenvolver uma postura crítica, pensando e agindo por si mesmo. Apesar de não se considerar mestre ou professor, por dizer que nada sabia, e que, portanto, não poderia ensinar nada, Sócrates é considerado uma referência para a prática educacional por seu método ser reconhecido como um importante

procedimento de ensino que conduz o seu interlocutor a construir, por si mesmo, uma compreensão conceitual de si e de sua realidade.

Com Sócrates, a filosofia nasce como uma forma de vida em situação educacional. Para o ateniense, filosofar é viver interrogando-se a si e aos seus semelhantes, ocupando-se de si e dos outros, cuidando de que todos cuidem de si, transmitindo sua paixão igualitária. Sem essa dimensão pedagógica, a filosofia não tem sentido; uma vez que a filosofia seja uma forma de vida que não afeta o modo de vida dos outros, a própria vida também perde o sentido. (KOHAN, 2011, p.144).

Sob essa ótica, ganha particular relevância destacar que a filosofia socrática constituiu o ponto de partida para a reflexão sobre o ensino de filosofia como formação da atitude crítica do ser humano no seu contexto de vida. Tal perspectiva sinaliza para que a filosofia como conhecimento a ser ensinado, deve estar em harmonia com a dimensão existencial do educando, considerando todo o seu contexto sociocultural.

Esse legado da filosofia grega constitui-se como uma importante referência para a reflexão em torno de seu ensino que não se limita numa prática de transmissão e reprodução de conteúdos filosóficos, mas como um procedimento de ensino que forneça caminhos para a formação da atitude crítica do ser humano como possibilidade para que o mesmo aprenda a pensar e argumentar diante das questões da humanidade.

Significa dizer que o conhecimento filosófico, o ato de filosofar, não se limita a um mero exercício de erudição ou de abstração que separa, ou isola o filosofante do mundo em que vive. Sócrates é um exemplo paradigmático da filosofia como um saber dialógico, crítico, em que pensamento e realidade mutuamente se alimentam.

Chauí (2000) define a atitude crítica do filosofar como uma postura de não aceitação das informações que se apresentam como óbvias no nosso cotidiano, seguida da atitude de questionar e investigar a validade dessas informações. A filósofa e professora brasileira relaciona essa atitude à postura de Sócrates que afirmava “Só sei que nada sei” como forma do reconhecimento da ignorância diante do que parece evidente para a busca do conhecimento autêntico das coisas. Assim, as perguntas “O que é? Por que é? Como é?” constituem perguntas essenciais de quem apresenta uma postura crítica frente à realidade, para compreender esse contexto no qual o ser humano se relaciona.

Essa perspectiva crítica, sem a qual a filosofia perde a sua razão de ser, constitui razão fundamental para justificar sua presença na estrutura de formação do estudante da educação básica brasileira. Um ensino de filosofia que não se propõe ser crítico, renovador e criativo, não terá meios para possibilitar a formação de pessoas capazes de pensar e agir com autonomia no seu contexto de vida. Cabe destacar que, no atual contexto da educação básica

brasileira, essa perspectiva da formação crítica e da autonomia do educando tem ganhado reforço na legislação educacional brasileira e, principalmente, nas discussões e debates acadêmicos em defesa do ensino de filosofia no nível médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9 394/96, que estabelece as diretrizes para a educação brasileira, enfatiza a necessidade da formação da autonomia e da criticidade nos estudantes do Ensino Médio. O seu artigo 35, inciso III, aponta para o necessário “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996). Mesmo que a lei não faça uma referência específica à filosofia, é possível associar essa determinação ao ensino da filosofia, haja vista que as exigências de natureza ética e os desafios da formação necessária ao processo de autonomia intelectual e de desenvolvimento do pensamento crítico são, por excelência, questões de natureza filosófica.

Aspis e Gallo (2009, p. 43) afirmam que “O que justifica a presença da filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio é a oportunidade que ela oferece aos estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo”. Para esses autores, essa possibilidade está no fato de que a filosofia possui características específicas que contribuem para a formação integral do educando, pois segundo eles, a filosofia contribui para o processo de desnaturalização do nosso pensamento cotidiano, suspeitando e interrogando essa forma de pensar, de maneira que começamos a “pensar o próprio pensamento”.

Ao enfatizar a relação do ensino de filosofia com a formação do pensamento crítico e da autonomia do educando, não significa afirmar que essa é uma responsabilidade exclusiva da filosofia, pois, as outras áreas do conhecimento que compõem a educação básica podem e devem contribuir com esse processo. No entanto, a filosofia deve se manter como uma referência neste quesito, dada às evidências de sua origem e existência associada à reflexão crítica. Assim, essa responsabilidade, em momento nenhum, deve ser desvinculada da filosofia, pois, um ensino de filosofia que se proponha a ser filosófico não pode deixar de criar espaços de discussão e de formação nos quais os estudantes possam fazer a experiência do pensar reflexivo e crítico como condição essencial para a construção de sua autonomia.

Conforme Gallo e Kohan (2000),

[...] é importante que todo jovem, ao ter contato com a filosofia, possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reconhecer e produzir, em seu nível, conceitos, a fazer a experiência da crítica e da radicalidade sobre sua própria vida, a desenvolver sua atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 195).

O ensino de filosofia, como conhecimento voltado para a criticidade do educando deve proporcionar o desenvolvimento do sujeito ativo, comprometido com as questões éticas e políticas de seu tempo e de seu contexto. O ensino da filosofia, nessa direção, permite ao jovem estudante desenvolver a experiência de elaborar perguntas-problemas necessárias à compreensão mais profunda de sua existência pessoal e social.

Estamos hoje diante de um contexto que cada vez mais é submetido a um processo de fragmentação da vida, em que informações infundadas são tomadas como se fossem conhecimentos, haja vista o que ocorre hoje nas redes sociais. À velocidade de informações vazias, muitas vezes deletérias, não corresponde ao necessário filtro crítico e cognitivo, para cuja constituição é indispensável o ensino da filosofia. Assim, questões que poderiam ser discutidas de forma mais ampla e à luz do conhecimento filosófico e científico, acabam se fixando como opiniões desprovidas de qualquer comprovação e fundamentação.

Educar numa perspectiva crítica possibilita o exame sobre as diversas formas de conhecimento que se manifestam no contexto da nossa realidade. Sem essa capacidade, dificilmente o ser humano será capaz de criar e inovar conceitos, valores e normas que promovam o seu bem-estar na vivência em sociedade.

Mas pensar em um ensino de filosofia direcionado para a formação da criticidade e da autonomia requer docentes que apresentem essa postura crítica, que reflitam suas estratégias de ensino, buscando renovação para que o ensino de filosofia não seja empobrecido, como de fato ocorre, por um ensino mecânico, conteudístico, refém do que o educador Paulo Freire denomina de “pedagogia bancária”. Sob esse aspecto, o ensinar e o aprender filosofia devem ser tomados como uma experiência de pensar. A sala de aula, dentre outros espaços, é sempre um espaço privilegiado para fazer essa experiência. Nesse sentido Rodrigo defende que:

No campo da filosofia, a autonomia ou a capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com mera aquisição de conteúdos filosóficos. Como afirmado anteriormente, esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria (RODRIGO, 2009, p. 25).

A observação de Rodrigo, acima reproduzida, bem esclarece que, por si mesmos conteúdos ditos filosóficos não geram consciência filosófica, esta é gerada com o uso adequado de metodologias próprias que permitem formar nos estudantes um pensar crítico, reflexivo e universal sobre a realidade na qual estão imersos e conseqüentemente agir sobre ela. Sem método tudo se perde, inclusive a capacidade de pensar. É impossível desenvolver autonomia intelectual com a simples e mecânica reprodução de conteúdos filosóficos.

Vale salientar que o objetivo nuclear no Ensino Médio não é formar filósofos no sentido estrito da palavra, os professores são responsáveis por semear nos estudantes a semente da consciência filosófica elemental para que desenvolvam sua personalidade, autonomia reflexiva e assumam a responsabilidade de ser sujeitos de sua própria história.

1.2 O ensino de filosofia como experiência do filosofar

Por seu caráter de discurso universal, de um *logos* que se dirige a todos os indivíduos, e se quaisquer, segundo Gramsci (1978), podem acessar a filosofia e ser um filósofo, isso não significa que todo sujeito, espontaneamente, sem nenhum cultivo prévio, filosofe. Para tal é necessário que entre em contato com os pensadores que fundaram e mantêm viva a tradição filosófica, estude e conheça as obras representativas da filosofia e busque estabelecer uma conexão entre essa herança do pensamento filosófico e a realidade.

Tal observação se torna pertinente no contexto da educação brasileira, marcada pela desvalorização histórica do conhecimento filosófico, que nunca teve sua permanência garantida para se firmar como componente curricular da educação básica. Conforme relata Horn (2001, p. 18),

O ensino de filosofia, desde o Brasil colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar. Somente a partir dos anos 30 essa matéria passou a disputar e ocupar seu espaço ao lado de outras disciplinas. Historicamente, a presença da filosofia enquanto ensino, ao contrário de outras áreas do conhecimento, foi provisória e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino.

Essa instabilidade da presença da Filosofia no ensino básico brasileiro pode ser observada ao se fazer um percurso investigativo sobre a história da Filosofia no Brasil. Mediante pesquisas desenvolvidas sobre essa questão, fica constatado que, mesmo quando esteve presente no currículo escolar, a filosofia foi trabalhada desconexa da realidade dos discentes.

A presença da Filosofia no Brasil inicia-se com a chegada dos jesuítas, religiosos pertencentes à ordem religiosa denominada Companhia de Jesus que chegaram no Brasil em 1549. De acordo com Alves (2002, p. 10), “A filosofia aparece, no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, *nos studia superiora*, correspondendo aos estudos de filosofia e de teologia”.

Horn (2000), no que lhe concerne, enfatiza que a filosofia ensinada pelos jesuítas tinha um propósito catequético, visando à formação religiosa dos futuros sacerdotes, destinando-se também na formação dos filhos dos colonos brancos. Caracterizava-se como um ensino argumentativo teológico fundamentado na escolástica aristotélico-tomista. Para este autor, por se tratar de um ensino doutrinador e para um grupo privilegiado, esse formato de ensino de filosofia serviu, na prática, para atender aos interesses da classe elitista que dirigia o Brasil colônia.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, decorrente às reformas instituídas pelo Marquês de Pombal, a educação brasileira passa a adotar, pelo menos no papel, as diretrizes determinadas pelo Estado que implanta o modelo educacional laico e liberal. Nesse cenário, o ensino de Filosofia, passa a ser constituído baseado nas ideias dos filósofos iluministas. No entanto, conforme Horn (2000, p. 21) “Do ponto de vista pedagógico houve pouca mudança, visto que os professores continuavam sendo filhos de proprietários rurais formados em colégios jesuítas”. No caso específico do ensino de filosofia nesse período, este continuou caracterizado por um ensino livresco e escolástico voltado para a erudição e para a retórica da pequena elite colonial.

No período imperial, após o Brasil ter conquistado sua independência política, o país passa a desenvolver importantes avanços na sua organização educacional, decorrentes das reformas educacionais implantadas até então. Nesse período, a filosofia já era oferecida nas províncias como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos secundários, caracterizada principalmente pela preparação para o ensino superior. Segundo Alves (2002) a Filosofia, com esse caráter propedêutico, se manteve no cenário brasileiro com certas garantias até o fim do Império.

Desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e os cursos de direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente. (ALVES, 2002, p. 24).

O ensino de filosofia no Período Republicano passou a se configurar de maneira indefinida no currículo das escolas brasileiras. As constantes reformas educacionais adotadas nesse período, de acordo com os interesses políticos e econômicos vigentes, determinaram a inclusão e a exclusão da Filosofia na educação brasileira.

Na primeira fase do período republicano brasileiro, cabe destacar a Reforma de Benjamin Constant em 1890 e seus impactos para a Filosofia no ensino secundário. De acordo

com Alves (2002, p. 28) essa reforma além de “não contemplar a filosofia dentre suas disciplinas obrigatórias, apenas representa o início de um processo de presença/ausência da filosofia no currículo desse nível de ensino”. Para este autor, essas mudanças devem-se ao fato da forte influência positivista, ocasionando, assim, a priorização de um currículo com ênfase nas disciplinas científicas em detrimento do conhecimento filosófico.

As demais reformas adotadas após a Reforma de Benjamin Constant acabaram facultando o ensino de filosofia na escola secundária até a Reforma Rocha Vaz (1925) que, por sua vez, volta a incluir a Filosofia como disciplina obrigatória no ensino secundário, priorizando o “eixo da história da filosofia” (HORN, 2000, p. 26). Essa presença da filosofia ainda ganha força com duas importantes Reformas educacionais ocorridas após a Revolução de 1930, a Reforma de Francisco Campos (1932) e a Reforma de Gustavo Capanema (1942). Estas duas reformas, de certa forma, contribuíram para manter a presença da Filosofia no cenário educacional brasileiro da época, proporcionando aos conteúdos filosóficos um maior espaço de atuação nos cursos clássicos e científicos.

No entanto, essa situação começa a mudar com a Lei 4.024/61, que a partir de suas determinações acabam impactando diretamente na disciplina de filosofia, de forma que o ensino de filosofia deixa de ser obrigatório, podendo ser ou não incluída no currículo das escolas através de decisões das secretarias estaduais de educação. Inicia-se, a partir de então, um novo processo de desvalorização da Filosofia como componente curricular escolar.

De acordo com Horn (2000), esse cenário de desvalorização do ensino de filosofia na educação brasileira se agrava com o golpe político de 1964, que tornou a Filosofia “uma mera disciplina optativa, com sua presença na grade curricular passando a depender da direção do estabelecimento de ensino, representando, do ponto de vista de seu ensino, um claro retrocesso” (HORN, 2000, p. 28).

Alves (2002), por sua vez, faz referência a Lei 5.692/71, criada na ditadura militar, como a principal responsável em desferir o duro golpe contra a filosofia, tirando-a definitivamente dos currículos escolares da educação secundária. Segundo o autor supracitado, a Lei 5.692/71 foi criada para atender a demanda do capital nacional e internacional que necessitavam de mão-de-obra qualificada. Situação que levou a criação de uma legislação educacional que passou a priorizar o ensino profissionalizante no nível secundário, ocasionando, assim, a valorização de disciplinas voltadas para a técnica, diluindo disciplinas como a Filosofia.

Dessa forma, a Filosofia fica ausente do ensino básico até o processo de redemocratização quando a filosofia volta ao currículo do ensino médio, mas, novamente

como disciplina optativa. Nesse sentido, mesmo após os movimentos pelo retorno da filosofia ao ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabelece que o conhecimento de filosofia, juntamente com a sociologia, deveriam ser condições necessárias para o exercício da cidadania. No entanto, a nova LDB não contemplava esses conhecimentos como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

A obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular específico para o Ensino Médio, só volta a acontecer em 2008 por meio da Lei 11.684 que altera o artigo 36 da Lei 9.394/96. A referida lei garantiu o ensino de filosofia no Ensino Médio, mas deixou algumas lacunas que até recentemente continuavam sendo objeto de discussão. Com o objetivo de desenvolver um processo de ensino/aprendizagem específica para o público estudantil do nível médio, as discussões levantadas direcionaram para questões pertinentes como: a especificidade didático-filosófica para a educação básica, a escolha de conteúdos, tipos de metodologias, a formação dos docentes que atuam com a filosofia, entre outras.

Porém, em meios a essas discussões, a Filosofia volta a sofrer outro golpe. Em menos de dez anos após se consolidar como disciplina obrigatória no nível médio do ensino básico, o ensino de filosofia perde espaço novamente. Agora por meio da Lei 13.415 de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e estabeleceu mudanças na organização estrutural do Ensino Médio, a filosofia, além de perder seu status de disciplina específica, também perde a sua obrigatoriedade dentro da Educação Básica.

Diante de todos os obstáculos que a Filosofia tem enfrentado ao longo da sua história nesse país, para manter-se viva na Educação Básica, percebe-se a necessidade de desenvolver e fortalecer mecanismos pedagógicos e filosóficos que supere as condições adversas ao ensino filosófico, de modo que este possa cumprir o propósito de instigar, nos discentes, o exercício da experiência do filosofar.

No entanto, toda essa trajetória inconstante da Filosofia na Educação Básica, tem deixado sequelas para o ensino atual. A filosofia, assim como as outras disciplinas do componente curricular do Ensino Médio, tem se deparado com o desafio de obter a atenção e o interesse dos estudantes durante as aulas no ambiente escolar. Segundo Aspis e Gallo (2009, p. 75), “Uma grande preocupação no campo da educação que já há anos incomoda os profissionais desta área é a do aparente cada vez menor interesse que os jovens têm pela escola”. Essa problemática pode ser apontada como decorrente da própria prática de ensino tradicional, marcada pela transmissão de conteúdos sem nexos com as transformações ocorridas na sociedade. No caso específico do ensino da filosofia, o problema se intensifica

mais ainda devido ao fato dos conteúdos filosóficos apresentarem uma maior complexidade de compreensão.

Rodrigo (2009) aponta que a motivação dos estudantes, ou melhor, a falta de motivação, como o primeiro obstáculo para se ensinar filosofia no Ensino Médio, pois, os docentes dessa disciplina sempre mencionam o desinteresse dos estudantes pela filosofia como uma das principais dificuldades para a prática do seu ensino. Segundo a autora, essa indiferença está relacionada à dificuldade dos estudantes em compreender os conteúdos de filosofia por não representarem significação para eles. Destaca, ainda, que parte dessa responsabilidade deve ser atribuída aos professores que adotam certos procedimentos de ensino que acabam intensificando esse desprezo dos estudantes pela filosofia.

Tal observação se torna pertinente no contexto da educação brasileira, marcada pela desvalorização histórica do conhecimento filosófico, que nunca teve sua permanência garantida para se firmar como componente curricular da educação básica. Soma-se a isso a formação debilitada de profissionais para atuarem com o ensino de filosofia na educação básica e a carga horária reduzida destinada à filosofia no nível médio. Todos esses elementos acabam, de certa maneira, influenciando a prática de ensino de filosofia, centrada na transmissão de conteúdos, que não proporcionam meios para que a mesma se torne significativa para os discentes desse nível da educação.

Aspis e Gallo (2009) defendem a necessidade de se abandonar a prática de ensino tradicional nas aulas de filosofia, geralmente limitadas à transmissão não refletida e insuficientemente debatida de conteúdos abstraídos de relevância existencial e social. Um ensino de filosofia centrado especificamente na transmissão de conteúdos da tradição filosófica não terá muito a contribuir para o interesse dos jovens pela filosofia. Um ensino nesse viés, segundo os autores supracitados, “será um ensino inócua e mesmo, arriscamos dizer, prejudicial” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 44). Assim, esse ensino será encarado por parte dos estudantes apenas como um esforço a mais para a memorização de nomes de filósofos, períodos históricos da filosofia e sistemas filosóficos.

Observa-se essa compreensão presente, enfaticamente, no pensamento de Paulo Freire, não de maneira específica voltada para determinada disciplina, mas em relação à educação escolar como um todo. O patrono da educação brasileira desenvolveu uma concepção de educação contrária ao modelo tradicional centrada na transmissão de conteúdos. Para Freire (1996) o ensino escolar deve valorizar o conhecimento que o educando tem adquirido na sua experiência de vida e buscar estabelecer uma harmonia com os saberes curriculares de cada disciplina.

Paulo Freire, cuja teoria pedagógica se fundamenta numa teoria do conhecimento, mais do que denunciar o processo bancário do ensino, processo esse em grande medida prevalente, propõe um método dialógico, em que em lugar da relação tradicional (bancária) professor-aluno, temos a dialógica (dialética) entre um educador que também se reconhece como educando e um educando que também se descobre como educador. Por meio dessa perspectiva, o processo de ensino deve possibilitar o diálogo entre esses saberes, superando assim a prática autoritária e impositiva que ainda persiste no ambiente escolar, pois “ensinar não é transmitir conhecimento, mas, criar as possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Ensinar para a repetição não possibilita seres humanos criativos, críticos ou autônomos, pois, dessa forma o educando apenas é moldado a repetir pensamentos, palavras e ações. Tais comportamentos são mais aceitáveis num mundo em que o sistema dominante, de interesses econômicos, se sobrepõe à dignidade humana, impossibilitando a formação de pessoas que possam interferir, com autonomia e criticidade, nessa ordem social estabelecida. Contrariando um modelo de educação que sirva a esses propósitos, Theodor Adorno (1995a) destaca que a educação não deve servir para modelar pessoas, nem tão pouco para transmitir conhecimentos que não têm nenhum significado para a formação do ser humano, mas que o verdadeiro propósito da educação é a “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995a, p. 142).

Conforme o exposto pode-se dizer que se faz necessário superar a ideia de um ensino de filosofia de transmissão de conteúdos, sem que estes possam estabelecer alguma relação como o mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Não é exagero afirmar que dificilmente um ensino de filosofia que se limite à simples transmissão de produções filosóficas dos livros didáticos conseguirá desenvolver a criticidade e a autonomia do educando. Assim, educar para a formação humana implica a formação de sujeitos capazes de questionar, refletir, criar, intervir, ou seja, pessoas ativas que não sejam submissas ao que o sistema dominante lhes impõe.

No que se refere ao ensino de filosofia no nível médio, a prática de ensino de filosofia deve ser pensada a partir do seu público, jovens estudantes, em grande parte, adolescentes que nunca tiveram contato com as produções filosóficas. Desse modo, considera-se relevante destacar que quando se trata de organizar um programa de ensino de filosofia no ensino médio, deve-se buscar caminhos para que esse ensino sensibilize os jovens para as questões e problemas emergentes do seu cotidiano, a fim de instigá-los a identificar as causas que deram origem a esses problemas, bem como criar e propor soluções que confrontem essas

problemáticas. “O interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem...” (RODRIGO, 2009, p. 38). Ainda a esse propósito a autora menciona a necessidade metodológica de criar estratégias, propor espaços de diálogo entre a filosofia e o mundo dos educandos:

(...) para que o saber filosófico se torne pessoalmente significativo, motive e desperte interesse, é preciso conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de relação entre esse saber e as referências culturais e experiências de que os estudantes já são portadores ao ingressar na escola. Estas últimas constituirão a base de sustentação das novas aquisições; os conceitos e vivências prévios, que o estudante já incorporou ao seu modo de compreender a si mesmo e ao mundo, constituem uma espécie de ponte cognitiva que lhe permite articular o significado dos novos conteúdos conceituais aprendidos na escola (RODRIGO, 2009, p.38).

Dessa forma, o ensino de filosofia no ensino médio deve instigar os educandos a vivenciarem a experiência do pensamento filosófico. Segundo Gallo e Kohan (2000, p. 193) “O pensamento filosófico é aquele que busca compreender o vivido em suas raízes, percebendo as inter-relações que se estabelecem e podendo agir sobre elas”. Assim, as aulas de filosofia devem provocar no estudante a atitude questionadora e investigativa como forma de conhecer profundamente sua realidade, identificando as problemáticas do seu cotidiano, bem como pensar e criar soluções que possam contribuir com a transformação do seu contexto de vida.

Para Aspis e Gallo (2009, p. 16) “A experiência é aquela coisa que, ao acontecer a alguém, transforma essa pessoa, que já não é a mesma. É algo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo”. Essa experiência transformadora dificilmente poderá ser desenvolvida nos educandos se estes são instruídos a assimilar informações e reproduzi-las da mesma forma, sem desenvolver a capacidade de fazer inferências e interferências. Um ensino de filosofia voltado para a formação crítica e da autonomia do estudante deve instigá-lo a desenvolver a experiência do filosofar.

Desenvolver um ensino por meio da experiência filosófica significa desenvolver meios para que o educando possa exercer o ato de filosofar como ferramenta para a construção da sua criticidade e autonomia. A experiência do filosofar inicia-se por meio dos questionamentos sobre o que parece estar evidente, ao que é dado como correto, direcionando sempre o pensamento para o processo da problematização. Sem perguntas, não há como filosofar, pois, o silêncio, se não aceita, também não contraria o que está estabelecido. A experiência filosófica induz o educando a perguntar, a problematizar, por não se conformar

com o que lhe é apresentado, seja o saber do senso comum, seja o saber acadêmico ou qualquer outra forma de conhecimento.

Ao relacionar filosofia e senso comum, o pensador italiano Antonio Gramsci defende que o ensino de filosofia não se limite aos grandes sistemas filosóficos, mas que se aproxime de forma crítica das questões do senso comum na qual os discentes convivem mais de perto. Desta forma, faz a seguinte afirmação:

No ensino de filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência que ele é um “filósofo” sem saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos discentes, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de toda preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, secundariamente, e – só em uma terceira etapa – dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 1978, p. 148).

Entende-se aqui, que não é possível fazer experiência filosófica sem um ponto de partida e, no caso dos estudantes do ensino médio, essa experiência do filosofar pode ser realizada a partir das questões do seu dia a dia. Conforme já apresentado, o ato do filosofar surge na Grécia antiga pela insatisfação e pelo questionamento das explicações concebidas sobre a realidade como verdades dogmáticas. Além da realidade dos educandos, a própria produção filosófica desenvolvida ao longo da história pode e deve ser tomada como ponto de partida para o exercício da experiência filosófica no ensino médio. Aliás, no processo do filosofar, faz-se necessário associar as questões-problemas da atualidade como o que já foi pensado pelos filósofos da tradição. O que “não significa que se deve transformar o ensino de filosofia em transmissão mecânica, fixa e abstrata das ideias dos filósofos” (SILVEIRA, 2000, p. 142).

Antes, é preciso que esses conteúdos estejam em conexão com os problemas concretos escolhidos como objetos de reflexão filosófica e que sejam apresentados em sua dimensão histórica, isto é, como resultados do esforço dos filósofos de responderem aos problemas de seu tempo, muitos dos quais se conservam pertinentes e relevantes ainda hoje (SILVEIRA, 2000, p. 142).

Nesse sentido, Rodrigo (2009) defende que ensinar filosofia no nível médio como uma aprendizagem significativa para os estudantes, deve “partir de temas e problemas e não do conhecimento sistematizado” (RODRIGO, 2009, p. 54), não descartando, assim, a história da filosofia nesse processo, tomando-a com referência para o esclarecimento das questões

problematizadas no seu meio cultural. O procedimento adotado pelo professor deve incluir o diálogo dos estudantes com as questões problemáticas do seu cotidiano, mas sem abdicar de relacionar essas problemáticas com o que já foi pensado por filósofos da história que abordaram tais questões.

Na mesma direção, Aspis e Gallo (2009, p.52-53) afirmam:

Segundo nossa maneira de ver, a garantia da possibilidade de que o ensino seja a experimentação do pensar filosófico reside numa abordagem *problemática* dos temas. É necessário que o professor evidencie os problemas que estão por trás dos temas e da própria história da filosofia, como motores do pensamento, como aquilo que fez com que os filósofos pensassem ao longo da história. É a capacidade de visualizar, de fato, os problemas que mobilizaram os filósofos e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram que pode produzir nos alunos a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas e se ponham no movimento do pensamento.

Pode-se dizer que a organização das aulas de filosofia enfatizando a problematização de temas e a utilização de textos não filosóficos e textos filosóficos, selecionados pelo professor, para contextualizar com esses temas a fim de que os estudantes possam desenvolver sua experiência filosófica, constitui uma alternativa muito viável e aceitável. É compreensível que o ensino de filosofia no nível médio deva ser constituído de mediações didáticas que diminua a distância entre a realidade dos estudantes e o conhecimento filosófico. E por se tratar justamente do ensino de filosofia, esse ensino deve incorporar, em momentos adequados, conteúdos específicos da filosofia, mas sempre estabelecendo uma conexão com o mundo atual.

1.3 O cotidiano no ensino de filosofia

O cotidiano é um campo dos mais fecundos para a experiência do filosofar. Ele é a nossa própria vida, é o tecido da nossa existência. Ninguém vive fora do cotidiano. Assim como Merleau-Ponty declara que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia” (1994, p. 19), também podemos dizer que o verdadeiro filosofar é reaprender a pensar o cotidiano. Afinal, o conhecimento filosófico é uma produção humana, obra de autores e autoras que nasceram, viveram e pensaram num cotidiano situado no tempo e no espaço, na história e na geografia. O valor de suas reflexões, ainda que circunscritas a um cotidiano específico, reside na capacidade de concebê-lo para além da experiência imediata.

O cotidiano, seus desafios, seus problemas, assim, é sempre um espaço a ser pensado pela filosofia. Pensar filosoficamente o cotidiano e a partir dele, como é o caso do espaço da sala de aula, não significa confundir o ato de filosofar como um ato cotidiano. O desafio, sobretudo no ensino da filosofia, e no interior da sala de aula, é submetê-lo às exigências da reflexão filosófica.

A pensadora e filósofa Agnes Heller, em seu livro *O cotidiano e a história*, aponta que a estrutura da vida cotidiana não pode ser abstraída do conjunto da vida do ser social. Ninguém vive fora da cotidianidade, porque,

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (HELLER, 1989, p. 17).

O cotidiano adquire uma grande importância para a Filosofia por se tratar de uma temática que, de alguma forma, perpassa a vida de todo ser humano, independente da situação econômica, social, histórica ou cultural. No decorrer da sua existência, o ser humano, de acordo com o contexto em que está inserido, exerce uma diversidade de atividades voltadas para atender as suas necessidades particulares e também atribuições que atendam aos interesses coletivos da qual este indivíduo faz parte. Agnes Heller, classifica essas atividades desenvolvidas pelo ser humano em cotidianas (atividades espontâneas, rotineira) e não-cotidianas (atividades intencionais, refletida), demonstrando que ambas, apesar de distintas, acabam se relacionando, uma vez que o sujeito que as realiza “é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*” (HELLER, 1989, p. 20, grifo do autor).

Se, todo o ser humano faz parte de uma vida cotidiana e a se a filosofia constitui uma produção humana, como já foi mencionado, o ensino de filosofia na educação básica não pode abdicar-se de estabelecer a inter-relação com a esfera da cotidianidade, bem como a mediação entre a esfera do cotidiano e do não-cotidiano. O que implica refletir o cotidiano por meios das relações concretas realizadas pelos seres humanos, identificando as possibilidades de confrontar as questões naturalizadas pelo pensamento do senso comum, que tende a ser nociva quando fomenta a passividade do indivíduo diante das diversas situações de barbárie praticas no meio social.

Desse modo, na busca por desenvolver um ensino de filosofia no nível médio que harmonize o conhecimento da filosofia com a realidade dos educandos, como possibilidade

para promover a experiência do filosofar, torna-se indispensável o trabalho de produzir reflexão filosófica sobre o cotidiano.

O professor de filosofia deve ter a compreensão do cotidiano como parte da realidade que possibilita uma maneira de pensar e agir dos estudantes, pois, estes ao ingressarem na escola, são portadores de valores, opiniões, crenças e normas estabelecidas no seu dia a dia. A respeito da situação dos estudantes que frequentam a escola pública brasileira, Rodrigo (2009) faz o seguinte comentário: “Imersos em uma visão comum de mundo, seus horizontes são delimitados por certezas cristalizadas em um conjunto de crenças pouco fundamentadas que, contudo, quase nunca são postas em questão” (RODRIGO, 2009, p. 57).

As temáticas como justiça, liberdade, trabalho, amor, ética, política, entre outras, são assuntos vinculados no dia a dia dos estudantes, caracterizadas por certezas estabelecidas, carecendo de um debate aprofundado e de justificativas coerentes. Para Chauí (2000, p. 8), “nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias”. Assim, as questões emergidas no âmbito do cotidiano não podem ser desprezadas e ignoradas como algo insignificante pelo conhecimento especializado da filosofia, pois é na esfera da vida cotidiana que todo ser humano constitui sua concepção de mundo, mesmo que de forma espontânea.

Cabe ao ensino filosófico, no ensino médio, agregar as temáticas do cotidiano de modo a proporcionar a experiência do filosofar por meio dessas temáticas como forma de abandonar a visão de que os acontecimentos do cotidiano são óbvios e naturais, bem como a superação da compreensão mecânica e espontânea que os estudantes são habituados a desenvolver na sua vida diária.

A filosofia rompe com o modo cotidiano de ver o mundo, com o senso comum, a partir de sua problematização, quer dizer, da percepção do real como algo contraditório. A atitude filosófica começa por problematizar o mundo que nos rodeia e as relações que mantemos com ele. Isso não quer dizer que o conhecimento do senso comum seja sempre enganoso, mas que ele não consegue apreender toda a complexidade do real, principalmente as significações que não são tão aparentes, que não se revelam de imediato. (RODRIGO, 2009, p. 107).

Pensar o cotidiano como uma categoria filosófica implica pensá-lo como uma estrutura que, ao mesmo tempo em que condiciona a existência do ser social, também pode ser objeto de intervenção da crítica filosófica. O ensino da filosofia ao tomar o cotidiano como objeto de reflexão contribui igualmente para o seu processo de desnaturalização, porque nada do que ocorre ao ser social pode ser compreendido fora das relações sociais que o

constituem. Não conhecemos, do ponto de vista do ser social, nenhum indivíduo genérico, abstrato, acima do que lhe constitui como existência social. Conforme Agnes Heller,

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação (1989, p. 18).

Ensinar filosofia tomando o cotidiano como ponto de partida para o processo do filosofar requer do professor de filosofia a necessidade de reflexão sobre a esfera da vida cotidiana, de forma que ao pensar a sua didática filosófica, contemple as experiências concretas do estudante construídas no dia a dia.

Na organização e desenvolvimento de procedimentos pedagógicos, o educador não pode deixar de ampliar a sua observação sobre o campo do cotidiano, pois no processo de ensino/aprendizagem da filosofia no ensino médio, além de refletir a concepção filosófica e metodológica a ser trabalhado no espaço da sala de aula, o docente deve incluir os aspectos da vida cotidiana como categoria básica a ser problematizado na sua prática pedagógica.

Ao pensar e refletir o cotidiano, o docente de filosofia deve ter a compreensão da importância do seu papel como mediador entre a esfera do cotidiano e o do não-cotidiano, pois é nestas esferas da vida humana que se encontram os elementos constituintes dos sentidos e significados para o processo do filosofar dos estudantes. Assim, destaca-se a importante contribuição que a filósofa Agnes Heller, anteriormente citada, tem desenvolvido no campo filosófico para a reflexão do cotidiano como uma categoria estruturante da vida humana.

Também é preciso dizer que o cotidiano não é um espaço vazio, isento de condicionamentos ideológicos das mais diversas ordens: econômica, social, política, cultural, religiosa. O cotidiano é sempre um campo de disputa, porque a vida do ser social não admite o vazio. O desafio que se impõe ao ensino da filosofia é contribuir para que o estudante possa subjetivamente, de forma crítica e autônoma, se apropriar do seu cotidiano, o que exige do professor criar espaços de discussão que possibilitem objetivar os condicionamentos que operam e estruturam o sujeito como indivíduo e como indivíduo social.

O pior cotidiano é aquele não refletido, que é vivido de forma não refletida. É sempre pobre uma vida carente de ideias e de reflexão. Sócrates, referência incontornável da tradição filosófica, afirma que uma vida sem reflexão é vida indigna de ser vivida. Cabe à filosofia

inquietar as estruturas cotidianizadas, questionar o cotidiano que se impõe ou permanece numa zona de irreflexão.

1.4 A sala de aula como espaço para filosofar

A reflexão filosófica no âmbito do ensino de filosofia na educação básica, além de problematizar os procedimentos do seu ensino e a relação da sua prática pedagógica com a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem, deve considerar a possibilidade de problematização do lugar onde esse processo educacional se desenvolve.

Nesse contexto, as implicações da referente pesquisa se direcionam para o espaço da sala de aula, visto que é neste ambiente que os estudantes do ensino médio da educação básica brasileira, em sua maioria, têm a oportunidade de entrar em contato pela primeira vez com o conhecimento filosófico, mesmo que este conhecimento já exista e faça parte da história da humanidade por mais de dois séculos e meio.

Refletir sobre a essência da sala de aula torna-se um desafio para o campo filosófico/pedagógico, pois exige um processo de conceituação e justificação desse lugar que vai além da esfera do espaço físico em direção da construção de conhecimentos que se efetivem mediante o desenvolvimento das relações subjetivas dos indivíduos que convivem nesse ambiente.

Newton Aquiles von Zuben (1996), no seu texto *Sala de aula: da angústia do labirinto à fundação da liberdade*, caracteriza a sala de aula como um “espaço de ação” em que a aprendizagem se realiza mediante o diálogo e a troca de experiência entre os sujeitos que convivem nesse espaço. Zuben destaca a necessidade de se pensar a sala de aula além dos limites físicos e do conceito tradicional como lugar de transmissão de conhecimento caracterizado por uma prática autoritária e impositiva do professor sobre os alunos.

Para este autor a sala de aula constitui um espaço potencialmente transformador, afirmando que “A “sala de aula” é, antes da emergência do conceito, o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos” (ZUBEN, 1996, p. 127).

Refletir a sala de aula para além do seu aspecto físico, o que ainda não parece ser muito comum no âmbito escolar, constitui um fator a ser intensificado no meio educacional. Diante da importância de pensar o desenvolvimento de procedimentos que supere a prática de

ensino tradicional, torna-se necessário criar novas significações do espaço da sala de aula que relacione esse ambiente escolar com a vivência dos sujeitos que ocupam esse lugar.

Conforme explicado acima, o sentido da sala de aula se faz por meio da presença e do relacionamento dos sujeitos da aprendizagem nesse ambiente. Assim, torna-se inconcebível pensar a sala de aula sem a presença dos discentes e docentes, bem como as relações estabelecidas entre esses sujeitos. Nessa direção Zuben (1996) comenta:

Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. As ideias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo compõe o princípio fundador da sala de aula. Ela é um dos momentos inaugurais da ruptura, do começo, momento de encontro entre o cotidiano e a história (ZUBEN, 1996, p. 127).

Para Novaski (1996), a sala de aula constitui o espaço privilegiado para fazer a experiência do conhecimento sobre o ser humano. Trata-se inegavelmente da necessidade de proporcionar na sala de aula uma aprendizagem sobre o ser humano, sem abdicar dos conteúdos específicos da escola. Na concepção do referido autor, a aprendizagem sobre o ser humano torna-se fundamental, visto que a partir desse conhecimento é que as demais aprendizagens se desenvolvem. Assim, reveste-se de particular importância desenvolver, no ambiente da sala de aula, estratégias de ensino que permita relacionar na temática dos conteúdos específicos assuntos que envolvem a dimensão humana como um todo.

Tomar a sala de aula como objeto de reflexão significa pensá-la como um espaço vivo, em que um conjunto de experiências de vida manifesta-se nesse lugar, sem que, ao menos são percebidas, exploradas, contextualizadas. A sala de aula deve ser colocada em evidência e potencializada como um espaço dinâmico, em que os conceitos que emergem nesse ambiente podem ser ressignificados.

Além da possibilidade de novas significações, não se pode descartar a possibilidade da construção de valores de humanização como resultado de um ato educativo intencionado e direcionado para as questões da vida. “Aprender isso é ir se inteirando da aprendizagem mais profunda e que realmente interessa na vida: conhecer o humano, o mundo humano” (NOVASKI, 1996, p. 12).

Ainda que se pense na sala de aula como lugar de formação humana, a realidade do que se encontra nesse espaço estar distante de tal propósito. As atividades individuais desenvolvidas na sala de aula são muito frequentes, o que dificulta o aprimoramento das relações interpessoais diante de situações que envolvem a ação coletiva.

Diante de um cenário em que pouco se trabalha em grupo, parece pouco provável o êxito de fazer da sala de aula um espaço que prepara o educando para os desafios da vida social. O que torna importante que as aulas de filosofia, assim como dos demais componentes curriculares, valorizem as atividades coletivas de modo a evocar no espaço da sala de aula o “evento” do diálogo, do confronto, das discussões e do consenso.

A sala de aula, pensada como um evento de relações múltiplas e dinâmicas entre os indivíduos possibilita a construção de novas formas de compreender o mundo (ZUBEN, 1996).

Como “evento” existencial a sala de aula poderia ser vista como, repito o espaço revolucionário da fundação da liberdade. Tal liberdade se firmará no momento da ruptura das amarras impostas ou a partir do momento em que estas amarras se transformarem em balizas. Amarras são as “teorias” e visões de mundo “propostas” ao indivíduo na sala de aula. Pela reflexão, momento individual de liberdade, o sujeito busca algo novo. Nesta ruptura não há violação, mas desejo do outro, busca de horizontes que possam balizar a própria ação do indivíduo no mundo. Se na interação existente na “sala de aula” não houve confirmação do outro em sua alteridade, o que ocorrerá é a aculturação patológica da doutrinação sectária e castradora (ZUBEN, 1996, p. 128).

O “evento” sala de aula não pode se reduzir a procedimentos de ensino que seguem a risca um modelo de planejamento que se repete anos após anos. A possibilidade de ser um evento que promova a liberdade dependerá dos procedimentos didáticos que sejam dinâmicos, que se renovem constantemente.

Dessa forma, o ensino de filosofia mediante uma perspectiva crítica-reflexiva tende muito a contribuir com a ressignificação do espaço da sala de aula. A possibilidade de vislumbrar o novo, característica da filosofia, dimensionada no espaço da sala de aula, configura-se como o indício de desestruturação de teorias e práticas de ensino dogmáticas e doutrinárias que mais contribuem para a barbárie do que para a humanização.

Diante do exposto, observa-se a importância da sala de aula como lugar de resistência do ensino filosófico contra a cultura da barbárie, que na perspectiva de Adorno (1995a) deveria ser essa a finalidade de toda a educação, pois “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995a, p. 155). Para tanto, torna-se importante ressaltar a necessidade do olhar filosófico do docente de filosofia para toda a dimensão da sala de aula, de modo que, na sua organização didática, sua ação pedagógica promova a reflexão crítica dos educandos para identificar e confrontar as atitudes de intolerância.

Nesse sentido Rodrigo (2018, p. 108) enfatiza a importância em priorizar temas que atendam a determinadas necessidades dos educandos.

Portanto, torna-se importante abordar temas e problemas que viabilizem a explicitação das significações epistemológicas, éticas, políticas e estéticas inerentes às práticas do indivíduo e da sociedade, bem como o questionamento e a crítica dos preconceitos e ideologias que permeiam os discursos e racionalizações destas práticas. Trata-se, em suma, de pensar criticamente a experiência humana, visando capacitar o jovem para participar da construção de uma sociedade menos excludente, mais justa e humana.

Pode-se dizer que para a adoção de medidas que fomentem a prática educacional do filosofar no espaço da sala de aula, como sinal de resistência às ideologias que promovem as diversas formas de barbárie, faz-se necessário que o educador, seja um ser dotado de uma postura crítica, reflexiva e democrática. O mais preocupante, contudo, é constatar que, ainda, existem docentes de filosofia que apresentam uma postura tradicional e autoritária, o que contribui para a manutenção de uma educação opressora.

Regis de Moraes (1996) condena a postura autoritária do educador, pois “o discurso autoritário estanca o diálogo e esmaga o interlocutor” (MORAIS, 1996, p. 19), comprometendo a ideia de sala de aula como espaço de democratização do ensino. Contrariando essa postura castradora da aprendizagem crítica e autônoma, o referido autor destaca a importância de resgatar o sentido da autoridade docente, visto que “a autoridade tem a ver com liderança” (MORAIS, 1996, p. 24), sem a adoção de métodos impositivos. Aqui, a concepção de liderança está relacionada com o docente que conduz, que auxilia e que caminha com os discentes no processo educativo, em direção ao filosofar.

Assim, Moraes destaca que a autoridade não pode ser confundida com o autoritarismo.

Ora, a autoridade do professor nada tem a ver com o policialismo; tem sim a ver com a conquista de uma disciplina de vida que não se aprende em manuais, mas na própria escalada dos obstáculos naturais. Compete àquele que lidera seus educandos auxiliá-los a não fazer imagem fantasiosa da vida cotidiana, como se esta fosse apenas um grande brinquedo. (MORAIS, 1996, p. 28)

Conforme verificado, a postura do docente de filosofia na sala de aula torna-se determinante para o processo pedagógico do ensino de filosofia. Dificilmente a sala de aula de filosofia poderá se constituir um espaço de sensibilização para o filosofar, se o professor de filosofia for adepto de práticas educacionais tradicionais e autoritárias.

O educador deve ter a compreensão de que sua ação deve ser avessa ao autoritarismo, e que agir com autoridade significa desempenhar seu papel como um agente mediador responsável, consciente e comprometido com um modelo de educação justa, igualitária e democrática. Sob essa ótica, ganha particular relevância a ideia de que a autoridade do

educador se constitui pela ação pedagógica a ser relacionada com o exercício da liberdade do educando. (FREIRE, 1996).

Dessa forma, exercer a autoridade de professor no espaço da sala de aula significa criar condições para que os estudantes possam desenvolver seu protagonismo como sujeitos dotados de liberdade, capaz de exercê-la com responsabilidade dentro dos limites que lhe é permitido. O educador deve ser consciente que as aulas de filosofia constituem a possibilidade de vivenciar, na prática, mediante o desenvolvimento de atividades em sala de aula, o fortalecimento das relações humanas fundamentados nos ideais e valores democráticos. Não se trata apenas de criar um discurso informando e apontando as dificuldades para a aprendizagem desses valores, mas criar metodologias possíveis de problematizar essas questões dentro do espaço da sala de aula.

O docente deve ter a consciência da sua responsabilidade em instigar a participação dos discentes no ambiente da sala de aula, oportunizando-os o espaço para o diálogo, para a fala e para a escuta. Nesse cenário, o educador deve sempre manter a postura de “um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa [...] a de ensinar e não transferir conhecimento”. (FREIRE, 1996, p. 21).

Observa-se que o docente, como mediador do ensino-aprendizagem na sala de aula, deve estar sempre aberto ao diálogo, sempre disposto a ouvir os questionamentos apresentados, mesmo que estes não se apresentem como uma problemática considerada filosófica. As questões de diversas ordens têm em cada um dos discentes seus portadores, e estas devem encontrar espaço para serem conhecidas.

A sala de aula não é lugar para o silêncio, a palavra precisa ser dita, o pensamento precisa ser conhecido, pois, sem essa possibilidade não se constrói conhecimento, apenas há reprodução daqueles que são impostos. É no dizer de cada um, no encontro e confronto dos discursos expressos na sala de aula que surge a possibilidade do filosofar. Assim, o dizer do educando, o dizer do professor, o dizer dos filósofos e dos não filósofos presentes nos textos e livros utilizados na sala de aula, precisa encontrar espaço para ser ecoado na sala de aula. O dizer de cada um, o confronto entre eles, é algo indispensável para o processo de construção do conhecimento e para o processo do filosofar.

O conceito sala de aula, com muitas possibilidades de conceituação, ainda se encontra em processo de construção, de significações que se transformam com o tempo e com o contexto histórico a qual se situa. A sala de aula reúne pontos de vistas de diversas esferas da vida humana, da esfera cotidiana e não-cotidiana, da qual todas resultam das experiências da

vida humana. Espaço influenciado pelos acontecimentos externos, mas com possibilidades de influenciar a realidade externa, a depender de como se processa os procedimentos educacionais de ensino e a que interesse esse modelo de educação estar a serviço. Enfim, um espaço de contradições e de estranhamento em que a filosofia encontra condições férteis para desenvolver a experiência do filosofar.

CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES E CORRELAÇÕES DOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Neste capítulo temos a pretensão de fazer uma abordagem sobre a Teoria Crítica na perspectiva de Adorno voltada para a educação e relacionado mais especificamente com o ensino da filosofia. Por meio da obra *Educação e emancipação*, refletir sobre o conceito e a finalidade da educação, enfatizando a questão da barbárie e a semiformação da indústria cultural como processo de desumanização. A partir da reflexão do pensamento educacional de Paulo Freire, enfatizar a importância do diálogo como ferramenta pedagógica e filosófica a ser desenvolvido na sala de aula com o propósito de promover o protagonismo do educando em relação ao seu cotidiano na medida em que se estabeleça a relação da leitura de mundo e a leitura da palavra. Por fim, há a pretensão de estabelecer a relação entre o dizer das políticas educacionais no contexto do ensino de filosofia enfatizando relação destas e sua importância na vida cotidiana escolar e social em que os educandos estão inseridos.

2.1 A contribuição da Teoria Crítica para o ensino filosófico

Nos discursos a respeito de educação na atualidade, a premissa da educação para a autonomia e emancipação é bastante propagada. No que diz respeito ao ensino filosófico na educação básica, essa questão ocupa um lugar de destaque e, geralmente, tem sido relacionada ao viés de um ensino crítico e reflexivo. Como se trata, também, de uma questão filosófica, esse aspecto educacional também deve ser pensado e compreendido a partir de fundamentos igualmente filosóficos, com o intuito de elucidar o sentido da educação para a formação de seres humanos críticos, capazes de pensar e agir consciente e livremente no seu cotidiano. Não há como pensar com fundamento o sentido do ato educativo, o que é educar, para que educar, como educar, sem considerar a contribuição do pensamento filosófico.

Diante dos novos desafios impostos pelo sistema capitalista que defende cada vez mais o modelo de educação utilitarista, tecnicista e instrumental, buscam-se novos caminhos que resgatem o valor da razão crítica e reflexiva, e a libertadora *práxis* pedagógica para contrapor e resistir às imposições deste sistema neoliberal. Dentre essas propostas de resistência, destaca-se a contribuição da Teoria Crítica para a educação. Conforme Bruno Pucci (1994, p. 46) “as possibilidades de a Teoria Crítica contribuir na construção de uma Teoria pedagógica são muitas...”.

Nesse sentido, optou-se em analisar a contribuição da Teoria Crítica no campo da educação, especificamente no ensino filosófico na educação básica. Sem a pretensão de esgotar nem fornecer uma visão mais ampla sobre essa forma de pensamento, almejamos considerar algo basilar para a noção de Teoria Crítica que seria a preocupação com a promoção da educação filosófica na formação humana para o desenvolvimento e transformação de uma sociedade mais livre, justa e solidária. Dessa forma, essa contribuição ocorre como vivência de libertação, discutindo com a tradição filosófica de maneira dinâmica e dialógica, pois é parte integrante de um projeto educativo libertador, onde através do diálogo se evidencia conhecer a realidade de maneira complexa, profunda e historicamente contextualizada.

No entanto, ao fazer referência à Teoria Crítica, torna-se primordial pontuar, mesmo que brevemente, a Escola de Frankfurt por constituir a fonte desse pensamento, que, no que lhe concerne, exerceu forte influência no campo filosófico e nas ciências sociais a partir do século XX.

A Escola de Frankfurt surgiu na Alemanha, sendo constituída por um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, que além das ideias de Karl Marx, dedicaram suas investigações sobre o pensamento de outros grandes pensadores como Kant, Hegel, Nietzsche e Freud. Fundada em 1924, por Félix Weil, com o nome de Instituto de Pesquisa Social, passou a funcionar em um prédio próprio mantendo vínculo com a Universidade de Frankfurt, mas com autonomia acadêmica e financeira. O Instituto teve como primeiro diretor Carl Grünberg (1861-1940) e inicialmente tinha como principal objetivo “promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1818-1883)” (NOBRE, 2011, p.13).

De acordo com Nobre (2011) em seu livro *A teoria crítica*, Carl Grünberg, quando diretor do Instituto, passou a utilizar a publicação *Archiv für die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung* [Arquivo para a história do socialismo e do movimento operário], já editada por ele, como material oficial do Instituto. Dessa forma, as pesquisas sobre a história do socialismo e os movimentos operários, se tornaram o objeto central do Instituto. Sobre esta importante publicação, Feitag (1990, p, 11) destaca que “tinha uma orientação claramente documentária, procurando descrever, dentro da tradição marxista, as mudanças estruturais na organização do sistema capitalista, na relação capital-trabalho e nas lutas e movimentos operários”.

A partir de 1930, Marx Horkheimer assumiu a direção do Instituto, dando início a uma mudança substancial no campo das pesquisas e produções acadêmicas. Iniciou-se nesse

período uma análise crítica das questões problematizadas pelo capitalismo moderno no contexto da estrutura social, em benefício da superestrutura social.

Essa mudança também se expressa na criação de uma nova revista que substituiria o *Archiv* (o arquivo para a história do socialismo e do movimento operário), a *Zeitschrift fuer Sozialforschung* (*Revista de Pesquisa Social*), novo veículo da produção e divulgação dos pesquisadores e críticos filiados ao Instituto. Seu primeiro número foi lançado em 1922 e seu último em 1941, contemplando nove anos de editoração. Ao lado de sua função de diretor do Instituto, Horkheimer assumia também a função de editor da revista, assegurando sua publicação durante todo o período de existência do Instituto em Frankfurt e na emigração. (FREITAG, 1990, p. 11, grifos do autor).

Esse projeto iniciado por Horkheimer envolveu pesquisadores de diversas áreas do conhecimento como da economia, ciências políticas, direito, literatura, filosofia, psicologia e psicanálise. Nomes como Friedrich Pollock, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm e Jürgen Habermas fizeram parte desse projeto e foram essenciais para a elaboração de uma teoria crítica da sociedade. Esses autores, apesar de apresentarem divergências quanto à diversidade de interpretação das obras de Karl Marx, estão diretamente associados à famosa denominação “Escola de Frankfurt”, expressão designada ao Instituto na década de 1950 e associada ao surgimento das ideias conhecidas como Teoria Crítica da Sociedade.

Segundo Nobre (2011), a expressão “Escola de Frankfurt” foi atribuída aos pensadores com forte tendência ao pensamento da Teoria Crítica, mais especificamente aos que voltaram para a Alemanha após o término da Segunda Guerra Mundial, visto que os membros do Instituto tinham se exilado em decorrência à ascensão do nazismo ao poder no governo alemão. Para este autor, a designação “Escola de Frankfurt” configura os trabalhos de intervenção nas discussões acadêmicas e políticas sobre as consequências devastadoras do nazismo, a tentativa de compreensão das temáticas ligadas ao modo de produção capitalista, bem como os debates sobre assuntos relacionados à cultura, arte, ciência, técnica, filosofia e as teorias sociais.

A Teoria Crítica, como pensamento desenvolvido pela Escola de Frankfurt, surgiu com Horkheimer no seu ensaio intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Este material, publicado em 1937, destaca-se pela diferença, apontada por seu autor, entre a teoria tradicional e a teoria crítica. Enquanto a primeira visava somente uma interpretação da sociedade, a segunda se apresentava como uma proposta nova, que buscava uma transformação nas estruturas sociais. Dessa forma, a teoria crítica surge como uma proposta epistemológica em oposição à teoria tradicional, buscando assim a construção de um

conhecimento fundado em uma ciência contextualizada com os aspectos concretos da vida social e comprometida com a transformação da realidade.

Seguindo a perspectiva apresentada por Horkheimer, os pensadores adeptos da Teoria Crítica desenvolveram uma visão e um posicionamento crítico frente à produção científica e cultural vigente na estrutura social. Com esses intelectuais, surgem as críticas ao positivismo científico pela supervalorização ao conhecimento produzido pelas ciências, relegando ao estado inferior o papel do sujeito do conhecimento. Passaram a defender a ideia de que tanto os objetos observados quanto os sujeitos observadores das pesquisas científicas estão constituídos socialmente, portanto, devem ser analisados e interpretados dentro de um contexto histórico, social e político.

Os intelectuais da Teoria Crítica, retomando a discussão sobre a civilização e o complexo de suas relações nos mais variados níveis, acreditam na transformação iminente da teoria em práxis, na unidade entre o pensamento intelectual e a práxis do sujeito. Contudo, os pensadores dessa escola buscavam exercer um papel de denúncia da realidade, com o cuidado de não se criar um pensamento restrito e fechado às demais discussões, pois “No coração da Teoria Crítica havia uma aversão aos sistemas filosóficos fechados, porque poderiam caracterizar dimensões totalitárias, estabelecidas” (PUCCI, 1994, p. 29).

Para Pucci, a Teoria Crítica não se caracteriza por uma forma de pensamento acabado, pois,

Antes, ela só é entendida nos horizontes do materialismo histórico como um conjunto de propostas teóricas que visa contribuir para a atualização, revitalização do marxismo, a partir de novos desafios que o mundo ocidental contemporâneo suscita. Da mesma maneira pensamos os subsídios dos frankfurtianos à educação. A Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx. Parece-nos ser essa a sua pretensão e nada mais (PUCCI, 1994, p. 55).

A teoria crítica viabiliza o indivíduo para não receber e aceitar passivamente aquilo que lhe é apresentado, como se fosse algo limitado e imutável. Pelo contrário, a tradição filosófica deve ser compreendida como um processo em permanente evolução como reflexão crítica e autônoma sobre os diversos aspectos da realidade. Assim, os pensadores frankfurtianos defendiam que as temáticas fossem analisadas de forma conjunta e podendo ser reaberto a qualquer momento para novas reflexões. Dessa forma os assuntos propostos eram trabalhados e apresentados em forma de ensaios e artigos, o que possibilitava a abertura para o acréscimo de novas contribuições acadêmicas.

Inicialmente seus primeiros teóricos restringiam a difusão no âmbito acadêmico de Filosofia, contudo, gradualmente seus postulados se tornam interdisciplinares e envolvem o campo da Sociologia, Literatura, Antropologia, etc. A influência acadêmica que o método crítico abarca é de longo alcance. Algumas das questões-chave e preocupações filosóficas da Teoria Crítica envolvem a crítica da modernidade e da sociedade capitalista, o papel da ciência, a desbarbarização, o conceito da emancipação social, bem como a detecção das patologias que afligem a sociedade.

As bases filosóficas da Teoria Crítica seguem muito atuais, seja para compreender e refletir a vida social contemporânea, como para fundamentar determinadas opções pedagógicas de caráter crítico e refletivo. O seu objetivo principal, de acordo com Pucci (1994), não se limita a criar uma teoria educacional específica, mas sim, “a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo constituída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx”. (PUCCI, 1994, p. 55).

No horizonte da Teoria Crítica, poderíamos abordar o pensamento de vários teóricos que compartilham dessa linha de pensamento, bem como variar as visões e as problemáticas tratadas por inúmeros estudiosos e pesquisadores para contribuir com a reflexão sobre a temática da educação. No entanto, considerou-se priorizar o pensamento de Theodor Adorno como uma alternativa para tal reflexão, visto que o pensamento desse filósofo apresenta aspectos relevantes para o desenvolvimento da teoria crítica no campo da educação.

Theodor Adorno, ao manifestar sua perspectiva sobre a educação, utilizou uma expressão impactante para tratar sobre a importância da educação. Ao pensar sobre o significado e o sentido da “educação depois de Auschwitz”, externou uma indagação radical para determinar a tarefa de educar depois do que aconteceu nos campos de concentração nazistas, tomando como ponto de partida dessa demarcação teórica a barbárie ocorrida em Auschwitz. De forma enfática, fez o seguinte argumento sobre o objetivo da educação:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no

que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. E isto que apavora. (ADORNO, 1995a, 119)

No trecho acima, retirado do texto *Educação após Auschwitz*, o autor supracitado inicia uma reflexão de natureza filosófica ao questionar o modelo educacional presente num contexto histórico-social que legitimou as atrocidades ocorridas nos campos de concentração nazistas. A tarefa educacional foi concatenada ao processo de reprodução da sociedade e da cultura que permitiu as barbáries em Auschwitz. Educar depois dessa catástrofe exige uma crítica radical da própria práxis educacional, bem como a reflexão teórica sobre essa práxis.

Partindo dessa perspectiva, Adorno, ao tratar a problemática da “Formação” (*Bildung*), critica o modelo educacional tradicional de transmissão de conhecimento, por considerar que essa maneira de ensinar não contribui com o projeto de emancipação e autonomia dos sujeitos, por compendiar a formação da consciência crítica das pessoas. Para o filósofo, não é mais possível continuar praticando ações educativas atreladas à proposta de adaptação dos seres humanos às demandas da sociedade capitalista, visto que a formação se refere à cultura tomada pelo aspecto de sua apropriação subjetiva. “O ideal formativo corresponderia, nestes termos, a um processo de trabalho social autônomo, permitindo a realização total das potencialidades de seu agente como sujeito emancipado da sociedade” (MAAR, 1994, p. 141).

Para Adorno, esse processo de adaptação constitui a “Semiformação” (*Halbbildung*), que reflete os interesses da burguesia, monopolizando o processo formativo em decorrência das necessidades do mercado de trabalho e do consumismo desenfreado dos produtos da cultura de massa. O autor destaca que quando a formação passa a ser semiformação, temos o espírito alienado, forma dominante da consciência atual que altera a vida sensorial, promovendo a administração imediata da consciência pelo fetiche da mercadoria. Além disso, ela incorre na superficialidade, dado que a recepção de informações e imagens deixa de obedecer a critérios imanes e é sustentada pela necessidade construída pela semicultura (ADORNO, 2010).

Como consequência da semiformação, os indivíduos são mantidos alheios aos bens culturais e distantes de desenvolver a consciência crítica, sujeitos a consequente desumanização. Nesse processo, as experiências são vividas mediocrementemente e os elementos formativos não assimilados fortalecem o que Adorno definiu como a reificação da consciência, ou seja, uma condição de passividade, um automatismo, uma relação cega como produtos culturais que sabotam a capacidade de experiência necessária para uma verdadeira formação. Assim, a semiformação, que seria uma formação medíocre e degradada, se tornou

dominante na sociedade capitalista, inclusive nos meios educacionais e com tais dimensões que deixa de ser um simples problema das disciplinas específicas para se tornar uma questão urgente de nosso tempo.

Cabe ressaltar que para Adorno e Horkheimer (1985), esse processo de reificação da consciência se evidencia quando a indústria passa a se apoderar dos bens culturais e comercializá-los como produto mercadológico. Os frankfurtianos desenvolveram a reflexão sobre a relação entre indústria e cultura, criando o conceito de “Indústria Cultural” para descrever a exploração comercial da cultura. Ambos consideraram a indústria cultural responsável por acarretar a massificação dos indivíduos a partir da aquisição de bens culturais, transformando a cultura em mercadoria e a mercadoria em cultura.

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer, a Indústria Cultural se incorpora à ideologia capitalista, destinada à produção mercantil, visando a manutenção da ordem e a padronização de comportamento social. Para cumprir tal propósito, a identificação promovida pela indústria cultural favorece uma relação malsucedida entre sujeitos e produtos (materiais, artísticos, etc.), pois, mascara o gosto e promove o conformismo, evidenciando a semiformação como uma consciência alienada. Isso faz com que seja evitada a atividade de pensamento dos indivíduos, bem como sua capacidade imaginativa, visto que o público almejado – as massas – está sujeita ao poder totalizante do capital, o que leva ao desaparecimento da subjetivação dos indivíduos. Portanto, existe uma agregação total e uma nítida identificação do sistema da indústria cultural com a extrema racionalização da sociedade capitalista e o modelo fascista.

Todo esse processo é resultado da razão instrumental, que Adorno e Horkheimer “também designaram com a expressão razão iluminista” (CHAUÍ, 2000, p. 360). Decorrente do esclarecimento iluminista, a razão instrumental serviu apenas aos interesses da burguesia de exercer o domínio e o controle da natureza e dos outros seres humanos. O grande projeto do Iluminismo, ao invés de libertar e emancipar a humanidade conduziu os seres humanos a um processo de alienação, opressão e de barbárie.

Adorno em suas reflexões deduz que os projetos de racionalidade permanecem longínquos da vivência humana. Auschwitz, como expressão metafórica da barbárie, evidencia o fracasso do projeto de humanização idealizado pelo Iluminismo. A alienação do indivíduo, fruto da burguesia iluminista, é garantida pela identificação do indivíduo com a padronização da oferta de produtos culturais, causando uma “atrofia” da imaginação e da espontaneidade. Os homens não se tornaram mais humanos, nem o horizonte de seus ideais evitaram os acontecimentos filosóficos, políticos, econômicos, sociais e culturais da barbárie.

Isso se testificou na história universal e se converteu uma exigência do pensamento não apenas para considerá-lo, mas para formular mecanismos para combatê-lo.

Dessa forma, as ideologias vinculadas aos produtos culturais, tais como a promessa de uma sociedade mais justa e igualitária, não seriam falsas per se, mas sim a pretensão de que corresponderiam com a realidade, de maneira real e efetiva. Esse é o momento em que a crítica imanente revela seu potencial de negação porque recusa a se subordinar a se harmonizar e se harmonizar com as normas e padrões de valores vigentes. Tal atitude torna-se possível através da exposição frequente de um juízo de valor, que, por sua vez, questiona, reflete e critica, ou seja, investiga a pretensão de validade e veracidade dos conteúdos ideológicos (ZUIN, 1994, 160).

Adorno se opõe a razão instrumental, pois suas implicações são prejudiciais para a educação, dado que esta não pode desenvolver a autonomia do indivíduo por servir a determinados fins práticos. A ideia de uma educação direcionada para a emancipação do indivíduo e da sociedade se justificaria se o modelo educacional fosse embasado no pensamento crítico, de forma que sem este, toda ação irrefletida justificaria apenas a manutenção do *status quo*. Dessa forma, a resistência ao *status quo* vigente pode configurar como uma importante e grande contribuição de Adorno para as discussões da filosofia no campo educacional (PUCCI, RAMOS DE OLIVEIRA, ZUIN, 1999, p. 115).

Através da formação crítica, postula-se a ideia de um estado de humanidade sem status, nem exploração, ou seja, emancipado. Deste modo, Adorno acredita na necessidade de valorizar a razão crítica, visto que esta, ao contrário da razão instrumental, “reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força libertadora” (CHAUÍ, 2000, p. 103). Nessa perspectiva o ser humano poderá encontrar o caminho para se emancipar das amarras ideológicas determinadas pelas diversas formas de poder que desprezam a liberdade humana.

A perspectiva teórica crítica desenvolvida por Theodor Adorno contribui de maneira significativa para a refletirmos sobre o conceito e a finalidade da educação emancipadora, responsável por desenvolver cidadãos críticos e participativos que tomem as rédeas da vida coletiva com responsabilidade e lutem para criar uma sociedade menos desigual.

Para Adorno, a tarefa filosófica, depois de Auschwitz, não pretende corrigir as carências colocadas pelas correntes tradicionais, mas mostrar as dificuldades que derivam dos princípios que têm servido de fundamento ao trabalho epistemológico; e, de acordo com tais premissas, estabelecer novos princípios que nos permitam pensar a metafísica e seu exercício de forma diferente. No entanto, isso será possível no momento em que o exercício reflexivo supere a lacuna entre a realidade e a teoria. É assim que a expressão do fracasso da filosofia, a

partir de Auschwitz, é a oportunidade de principiar a transformação da reflexão em crítica e, assim, buscar novas formas de pensamento filosófico.

A emancipação da humanidade, sua minoridade construída e conquistada é a única garantia contra a barbárie, em sua forma manifesta ou sua versão sutil. Em que pesem as limitações da escola e em que pesem os inúmeros tabus que enrodilham seus profissionais, confundindo-os e tornando-os instrumentos de confusão, que tudo homogeniza. É ela ainda e são eles ainda a agência e os agentes de um esclarecimento, de uma desbarbarização (RAMOS DE OLIVEIRA, 1994, 138).

Adorno discorre sobre a emancipação e sua relevância para a educação numa abordagem crítica da sociedade industrial. Salienta ser crucial ter em mente que “crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa” (ADORNO, 1995b, p. 149). A educação, portanto, acarreta um processo dialético entre a emancipação individual e as demandas de submissão à cultura e à sociedade. Dessa forma, a educação não se reduz apenas pela busca da emancipação do ser humano na sua individualidade, mas deve criar espaços em que se possa desenvolver um processo contínuo de desvelamento dos mecanismos sociais que impedem a emancipação social.

Para o teórico frankfurtiano, a filosofia é mais que um conhecimento especializado, por se constituir como uma forma de pensar que aponta para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, sobretudo quando este pensa sobre sua vida no contexto social, o que possibilita identificar e resistir às diversas formas de alienação e dominação socialmente produzidas e disseminadas na realidade. Assim, busca por meio da filosofia livre e autônoma a consciência verdadeira dos seres humanos. Seu interesse nos proporciona refletir sobre o ensino de filosofia que possibilite, a partir do contexto da sala de aula, pensar e desenvolver uma crítica sobre o cotidiano social constantemente impregnado de informações superficiais produzidas pelos dispositivos mediáticos para atender aos interesses do capitalismo vigente.

No sentido de pensar o ensino de filosofia como processo educativo e reflexivo sobre a realidade, a perspectiva adorniana, que relaciona a teoria com a prática, torna-se uma importante fonte de fundamentação teórica. Para este autor, a teoria e a prática são indissociáveis, pois, toda teoria se constrói a partir do fazer prático e a prática, para ser direcionada e concretizada, precisa de fundamentos e embasamentos teóricos. Essa perspectiva se opõe a ideia tradicional do conhecimento como algo que é transmitido e já pronto, bem como se contrapõe à ideia de que a teoria é uma coisa distante da realidade concreta.

Ao considerar a relação entre teoria e prática, Adorno aponta a necessidade do pensamento filosófico voltado para a realidade, para o cotidiano, para a concretude da vida

cotidiana e como esta se realiza, tornando assim a teoria indissociável da prática, pois esta impulsiona a reflexão enquanto se torna objeto de reflexão. Um pensamento que se opõe à realidade precisa ser autônomo.

Nessa direção, a Filosofia tem um papel significativo de fortalecer a educação canalizada para a formação de sujeitos críticos, que não sejam repetidores de conteúdo, informações e comportamentos influenciados pela ideologia alienante da indústria cultural. Dessa forma, o ensino filosófico, como ferramenta educacional, deve ser um ato de resistência a qualquer categoria de modelo educacional que pretende impor um condicionamento aos seres humanos que paradoxalmente impede sua humanização.

Essa perspectiva de uma educação para a resistência encontra-se presente na obra *Educação e Emancipação* de Theodor Adorno (1995a). Conforme o autor, “A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 1995a, p. 1).

Tendo em vista a necessidade de uma educação para a resistência, Adorno defende que a filosofia adote uma postura dialética e negativa para se opor à dominação e reificação. O que, segundo o autor, exigiria da filosofia estar voltada mais para a formação de uma consciência crítica, não alienada, do que cumprir os objetivos de programas curriculares de conteúdos filosóficos. Na possibilidade de uma transformação, essa só seria possível se houvesse uma mudança na maneira de pensar e agir, havendo a necessidade de uma reflexão sobre o que é e o que significa uma ação transformadora. Daí a sugestão do filósofo de se fazer uma reflexão sobre o processo educacional para identificar as contradições neste campo que concorrem para travar o processo emancipatório, pois, o sentido da educação se efetiva no desenvolvimento da autorreflexão e da criticidade dos indivíduos diante de si, dos outros e da realidade concreta.

Mediante uma visão mais detalhada sobre a realidade da educação brasileira, observa-se que as reflexões elaboradas por Adorno se mantêm muito presente para esse cenário, dado que ainda se constata fortes traços de um modelo educacional preocupado com a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho alienado e competitivo. Fica evidente que o interesse desse modelo de educação centraliza-se nos fins práticos, utilitaristas e mercadológicos.

Nesse sentido, a partir das reflexões de Adorno, também é possível afirmar que existem metodologias e procedimentos pedagógicos que devem ser extintas e/ou reformuladas, visto que o processo educacional deve estar constantemente em proveito da

formação humana para a emancipação e autonomia. Neste viés, fica notório no pensamento adorniano que a educação não deve ser realizada de forma autoritária e conclusiva, muito menos se mostrar como fonte de competição estimulando a indiferença entre os homens. O intuito é totalmente o oposto, visto que a educação deve ter como finalidade a formação integral do ser humano, de forma que vivam e convivam a partir de uma consciência verdadeira, tornando-os capacitados para criar um mundo mais justo e democrático.

2.2 O protagonismo como alternativa de transformação

A educação escolar tem um papel fundamental no processo de transformação tanto individual quanto social. Ela é decisiva para libertar ou alienar; dinamizar ou amainar o protagonismo; propiciar uma visão crítica ou legitimar o *status quo* como se fosse intransponível e imutável; instigar uma práxis transformadora ou sacralizar o sistema de dominação.

Para refletirmos sobre os problemas educacionais, precisamos conhecer os fatos, as ideias e a legislação que norteiam o modelo de educação adotado no contexto histórico de determinada sociedade. Pois, a construção de uma educação de qualidade necessita estar intimamente relacionada com os dilemas existentes na sociedade, incluindo em suas práticas o estudo das conjunturas histórica, social e política das instituições de ensino. Além disso, é fundamental inquirir os aspectos de disposição econômica, política e social da nação, visto que o fenômeno educativo, inevitavelmente, encontra-se na essência destes aspectos, fazendo-se necessário a análise do processo de aprendizagem por meio do conhecimento acerca das desigualdades sociais e seus efeitos em todo o processo educativo escolar.

Não se pode negar que a educação também é uma questão filosófica, visto que os grandes filósofos, desde a antiguidade, direcionaram suas investigações de natureza filosófica sobre as diversas facetas do campo educacional. Sobre essa questão Aspis e Gallo (2009, p. 45) comentam:

A educação já foi pensada exclusivamente no âmbito da filosofia. Na antiguidade, ela era tomada como um capítulo da filosofia (aliás, como quase tudo o era). Em Platão e Aristóteles, por exemplo, as considerações sobre educação aparecem em obras destinadas à política, e ela era considerada como *tekné*, isto é, como uma forma de arte, de prática. Na modernidade, com a emergência do método científico, também a educação foi contaminada com a “vontade de verdade”, e desejou constituir-se como ciência, através das ciências da educação.

A principal incumbência adotada pelos filósofos na esfera da educação corresponde ao questionamento sobre os desígnios da educação. Tal preocupação refere-se ao fato de que os profissionais da educação e as instituições educacionais não podem desenvolver suas ações a margem do mundo, dado que os problemas oriundos da realidade afetam o todo, inclusive o próprio processo educacional.

Deste modo, é importante destacar que a Filosofia, também, ocupa-se da reflexão dos processos educativos, dos sistemas educativos, dos procedimentos de métodos didáticos, entre outros temas relacionados com a questão educacional. Isso significa que tem suas fontes nos próprios problemas da educação. E como componente curricular na educação básica, a Filosofia possui a potencialidade para desenvolver o pensamento autônomo, o que, na prática, significa que o ensino filosófico tem muito a contribuir com o desenvolvimento do protagonismo dos jovens estudantes.

O protagonismo discente pode viabilizar mudanças consideráveis no cenário da educação partindo do princípio que a compreensão da educação não se restringe somente ao ambiente escolar e que o docente possui o papel de mediador no processo da construção do conhecimento visto que a educação deve estar em constante adaptação aos novos acontecimentos na sociedade. Faz-se fundamental que o docente tenha uma visão de sensibilidade e empatia em relação ao estudante, percebendo-o como um indivíduo de valores, com atitudes peculiares, inserido no cotidiano, com uma história própria a ser construída e que, por isso, deve ser formado para assumir seu protagonismo na condição de ser humano.

No entanto, não se pode deixar de atentar para que o surgimento do protagonismo estudantil em escolas públicas, na maioria das vezes, tem se tornado uma situação perturbante, pois de forma geral, ainda, existem professores defensores de práticas pedagógicas em conjecturas pautadas em parâmetros conservadores. São docentes que resistem aos processos de mudança, por não aceitar uma postura mais reflexiva, preferindo adotar uma postura do professor detentor do conhecimento se colocando como personagem central e deslocando o discente a ser um mero espectador.

Para superar essa visão conservadora e alcançar os objetivos de uma educação para autonomia é essencial refletir criticamente os papéis atribuídos aos atores do contexto educacional, bem como a elaboração ou escolhas de teorias e metodologias exequíveis. Um dos maiores problemas envolvendo as teorias educacionais é que algumas delas são formuladas de forma abstrata e distante da vivência em que se destinam a ser executadas, limitando, portanto, a possibilidade da materialização real. Quando cada sujeito desenvolve a

capacidade de inovar em seu próprio contexto, aumentam as possibilidades de ser um potencial agente transformador.

Neste sentido, o protagonismo social dos adolescentes e jovens estudantes do ensino médio pressupõe uma relação atuante entre formação, conhecimento, participação, responsabilidade, respeito e criatividade como mecanismos de fortalecimento da perspectiva de educar para a humanização. Tal propósito implica a conexão dos estudantes com o seu mundo, com a oportunidade de refletir, dialogar, compreender e fazer interferências na sua realidade existencial, pois, “nem mesmo a mais profunda meditação terá sentido se não se relacionar à existência do homem, aqui e agora” (KARL JASPERS, 1965, p. 138). Nesse propósito, o docente deve ter a responsabilidade de assumir o compromisso ético com a formação de sujeitos críticos e autônomos, comprometidos com as mudanças da sua realidade.

Paulo Freire, ao tratar sobre a educação, tornou-se um dos grandes defensores do protagonismo do educando no ambiente escolar, sobretudo no espaço onde ocorre a aprendizagem. Seu pensamento como educador possibilita caminhos para se pensar e produzir uma aprendizagem muito mais dinâmica, crítica e transformadora, contribuindo para a consolidação de uma educação que desenvolva a participação dos estudantes no seu universo existencial. Por meio da postura de educador crítico, manifesta-se antagônico ao modelo de educação centrado na emissão-recepção de conteúdos que impede o estudante de obter sua própria aprendizagem. Assim, acredita na perspectiva educacional libertadora e transformadora, em que o ato educativo seja desenvolvido contextualizado com a realidade histórica e social dos atores educacionais.

Ao refletir sobre o conceito de educação, Freire (1996) deixa evidente que a existência dessa só é possível pelo fato de que o homem é um ser inacabado e possui consciência de tal realidade.

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. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 1996, p.24)

Freire destaca o caráter permanente da educação, pois, se os seres humanos são inacabados, nunca esgotarão as possibilidades do saber, assim como também a ignorância se torna interminável diante da dimensão complexa da totalidade. Vale lembrar que a educação reflete e interage com a vida social. Ela não é um determinante absoluto, mas também não é

passiva. Sofre, contudo, os efeitos das relações sociais porque os seres humanos têm suas vidas constituídas nessas relações, dentro de um mundo integrado pela globalização. A educação é exatamente esse processo de busca, em que somente o ser humano pode ser o sujeito de sua própria educação, não se tornando o objeto dela (FREIRE, 2013).

Todo o ato de ensinar consiste em uma relação horizontal educador-educando em que ambos – por meio do diálogo – reconhecem a especificidade do seu aqui e agora, do contexto a partir do qual se relacionam com o mundo. Esse desvelamento da particularidade de ambos é possível por meio do acompanhamento ao educando no reconhecimento e na compreensão da própria dimensão existencial. Como assinala Paulo Freire (1987, p. 37) “o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”. Portanto, não há possibilidade do conhecimento se efetivar, a não ser quando este conhecimento for construído no e pelo diálogo entre os atores educacionais, pois “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela...” (FREIRE, 1996, p. 25).

Dessa maneira, ensinar e apreender, a todo o momento, se integram, assim como a posição do educador (docente) e do educando (discente), como destaca Freire (1996, p.12): “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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa é a posição de humildade pedagógica referida pelo autor, onde há a necessidade de ver o diálogo como reciprocidade vital, onde os participantes possuem potencial de trocas equânimes, pois, suas vivências lhes proporcionam saberes relativos diversos. Nesse sentido, Freire (1996, p.45) justifica a crítica de que “ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instiga-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido”.

Entender o mundo e as relações humanas dialeticamente é um elemento fundamental na superação da concepção mecanicista, da realidade dicotomizada do sujeito. Freire não estabelece essa dicotomia, entre sujeito e mundo. Ao contrário, ao colocar o diálogo como “essência” da educação da revolução, valoriza a intersubjetividade e a ação de todos os sujeitos na realidade (objeto). No processo de conscientização, problematização e transformação Freire não coloca o indivíduo em segundo plano. A subjetividade é um elemento constituinte do sujeito revolucionário, mas não basta em si mesma. É constituidora e constituída pela realidade. Interfere e é interferida por ela. É condicionada pela realidade, mas é, também, intencionalidade, que, consciente de seus condicionamentos, interfere nela, modificando-a.

Moacir Gadotti destaca a importância da educação para a mudança presente no pensamento de Freire.

Inicialmente quero dizer que, ao lado da conscientização, a mudança é um “tema gerador” da prática teórica de Paulo Freire. Como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras. A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança são as preocupações básicas da pedagogia de Paulo Freire. (GADOTTI, 2013, p. 6).

O educador brasileiro pensa a educação como um caminho a ser percorrido para que o ser humano construa a consciência de si mesmo, de forma que possa também ser consciente sobre a realidade concreta de seu mundo, das necessidades de transformação desse mundo e, principalmente, consciente de sua participação para que as transformações nessa realidade possa se efetivar. É a partir dessa consciência que o sujeito desenvolve a compreensão de que ele é uma importante peça de engrenagem para operar o movimento de mudança na sua sociedade. Seguindo essa compreensão, Freire passa a “problematizar o seu discurso central, a possibilidade de uma educação libertadora, transformadora” (GADOTTI, 2013, p. 6–7).

A práxis de libertação defendida por Paulo Freire implica na dialética entre: ação-teoria-ação; realidade-sujeito-realidade; opressor-oprimido; indivíduo-sociedade. Só poderemos combater e superar as concepções preconceituosas que ameaçam a dignidade humana se, primeiramente, conseguirmos estabelecer o processo dialógico. Esse processo advém através da interlocução e interatividade com os outros e com o mundo. A superação da hegemonia requer a compreensão deste movimento dialético, que tende a suprimir a visão determinista da realidade sobre o qual tudo está dado no mundo objetivo. Assim, o diálogo torna-se essencial para a reflexão-ação como práxis transformadora do mundo.

Freire (1987) enfatiza que sem a práxis torna-se impossível a superação da contradição entre opressores e oprimidos, pois sem ela os oprimidos jamais poderão se inserir de forma crítica e questionar os mecanismos dos opressores. Isso implica uma pedagogia para a libertação do ser humano, que promova a sua intersubjetividade e proporcione os meios para trilhar os caminhos da criticidade em direção à autonomia e emancipação.

Na pedagogia freireana o respeito pelo saber do educando significa considerar que estes sujeitos pensam, dizem e fazem na sua vida pessoal, na vivência da sua cotidianidade. Tal perspectiva educacional exige dos docentes a tomada da atitude crítica, questionando seus métodos, seus conteúdos formativos, as variadas regras, normas e leis que determinam e regem o processo de ensino que impedem ou dificultam a formação do pensamento próprio. Isso contribuirá na tomada de consciência das diversas formas de manipulação utilizado pelo

sistema para disciplinar, controlar e impedir qualquer ação consciente de transformação. À medida que docentes e discentes conseguem desenvolver, conjuntamente, a consciência dessa realidade objetiva desafiadora, sobre a qual poderá efetuar sua ação transformadora, cada vez mais eles poderão intervir criticamente.

Assim, para Freire (1996, p. 15) “Ensinar exige criticidade”, pois, todo ato educativo exige uma postura crítica do educador, assim como a formação da consciência crítica a ser gerada no educando. Conseqüentemente, a criticidade potencializa o despertar da consciência, proporcionando a mudança na maneira de pensar e de olhar o mundo. Por meio dessa conscientização o indivíduo tende a superar as ideias fantasiosas e ingênuas sobre a realidade para interpretar o seu mundo com a ferramenta da crítica, desenvolvendo, assim, a leitura crítica do mundo.

Nessa direção, o educador brasileiro demonstrou a necessidade de respeitar, valorizar e instigar a leitura de mundo dos educandos no espaço da sala de aula. Dessa forma ele escreveu:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

No pensamento freireano, o ato de ensinar/aprender implica ir além da leitura e escrita de palavras, pois, antes a esse processo de decodificação formal, faz-se necessário que tenhamos a compreensão do mundo, da realidade em que construímos nossas experiências de vida. E a escola, em especial a sala de aula, precisa ser um ambiente comprometido por despertar o interesse e o prazer do educando para tal prática, a leitura de mundo.

Com vistas a cativar os discentes para o ato de ler o mundo de forma crítica, sendo um instrumento valioso e poderoso para o autoconhecimento, faz-se necessário que o educador-filósofo foque em ações pedagógicas que estabeleçam relações entre linguagens, textos e contextos, de forma que todos os educandos da sala de aula sejam envolvidos nesse processo. Por isso, o processo da aprendizagem não deve ser individual e solitário, mas sim desenvolvido em comunhão com outros seres conscientes e determinados a “ser mais”, promovendo-se uma troca dialógica que garante a evolução conjunta, pois, no entendimento de Freire (2013, p.23): “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”.

Nota-se, assim, a importância da prática dialógica no espaço da sala de aula para fazer desse ambiente um lugar de consolidação da aprendizagem coletiva, sustentada na discussão e no debate entre iguais. Assim, todo educador deve ter a consciência da missão de despertar nos educandos uma forma própria de pensar e compreender a sua existência no mundo, como um conjunto de relações de interdependência, não só com os seus semelhantes, mas, com o mundo em sua totalidade. Por isso, é preciso instigar o educando a se admirar, a se encantar e a estabelecer um vínculo dialógico com seu mundo e com tudo que existe nele.

A afirmação de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra torna-se evidente na própria construção das concepções filosóficas, pois os filósofos, ao longo da história, elaboraram seus sistemas filosóficos a partir de uma compreensão própria de mundo que fizeram no seu contexto de vida. A leitura de mundo constitui, portanto, o ponto de partida para a criação das teorias filosóficas que, por sua vez, são utilizadas como propostas de conteúdos a serem ensinados nas aulas de filosofia.

Verifica-se, assim, que a leitura de mundo precisa ser estimulada, pois, quando mais criticamente o discente consegue aguçar essa leitura do mundo nas aulas de filosofia, mais significativo vai ser a aprendizagem da leitura da palavra e da escrita dos conteúdos filosóficos. É indiscutível pensar num processo educativo de significado para a vida sem a capacidade de estabelecer a leitura de mundo. Dada a constante importância para o ato de ensinar/aprender, a sala de aula precisa ser um espaço democrático em que o respeito pela leitura de mundo seja cultivado, visto que “A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo” (FREIRE, 1996, p. 46).

Dessa forma, reafirmamos que o ensino filosófico no ensino médio precisa estar vinculado com as condições concretas de vida, tanto dos docentes, quanto dos discentes. É preciso considerar as condições específicas de ordem cultural, econômica, histórica e social em que essas experiências de vida são constituídas. Por isso, a necessidade de proporcionar o espaço para o dizer dos sujeitos, para conhecer a leitura de mundo que estes já apresentam e tomá-la como ponto de partida para o desenvolvimento da atitude crítica.

Na pedagogia freireana, o respeito pelo conhecimento prévio do estudante é uma maneira de reconhecer que este indivíduo é um ser de vivência concreta e de múltiplas relações. Para tal, a ação pedagógica deve partir do lugar do educador e do educando. Para tal, a ação pedagógica deve partir do lugar do educador e do educando. Nessa perspectiva, a formação de sujeitos críticos far-se-á mediante a vivência de uma experiência pedagógica problematizadora, caracterizada pela construção do pensamento crítico-libertador. Trata-se da

ideia de formar sujeitos com uma consciência ética, responsável e comprometido com as mudanças no âmbito individual e coletivo.

Em face às questões de ordem teórica e prática, presente no pensamento de Paulo Freire, reforça-se a ideia do ensino de filosofia que instigue a participação dos discentes como meios para a conquista da sua criticidade e autonomia, superando a perspectiva de passividade aos saberes prontos, muito comum no seu cotidiano. Dessa forma a educação filosófica busca a construção da consciência libertadora por meio da efetivação de práticas educacionais que desconstrua e desestruture as práticas de ensino opressoras. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a aula de Filosofia, que se propõe a desenvolver o protagonismo juvenil, dever ser um viés para o educando problematizar o mundo e passar a sentir o interesse e o prazer em se posicionar sobre as questões relacionadas à sua realidade. Portanto, o ensino/aprendizagem de Filosofia, precisa de estruturas que conduza seus discentes a se tornarem ativos, com uma consciência social direcionada para a luta contra toda forma de pensamento que, ao invés de libertar, aprisiona e oprime o ser humano.

2.3 Políticas educacionais e o ensino de filosofia no cotidiano da educação básica brasileira

O ensino de Filosofia é uma realidade quase incontestada nas instituições educacionais brasileiras no Ensino Médio devido à Lei 11.684/08, de junho de 2008. No entanto, essa realidade começa a mudar com a criação da Lei 13.415/2017, que, conforme já foi relatado, tirou a obrigatoriedade do ensino de filosofia nas três séries do nível médio. No entanto, não se pode deixar de mencionar que mesmo antes dessa medida arbitrária contra o ensino de Filosofia na educação básica, uma grande parte dos processos de ensino desta área ainda se encontrava, em diversos contextos escolares brasileiros, embasada em estratégias, perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas tradicionais distanciadas da vida cotidiana dos educandos.

No que se refere ao contexto do ensino de Filosofia no Ensino Básico brasileiro, podemos observar um processo de instabilidade quanto a sua exigência como componente curricular nas escolas públicas devido às políticas educacionais que não priorizam a formação do conhecimento crítico, autônomo e emancipatório. Essa instabilidade é notória na história da educação brasileira, devido à trajetória de presença e ausência do ensino de Filosofia, conforme relatado no primeiro capítulo desse trabalho. “Assim, parece que a presença da

filosofia da “educação maior”, aquela prevista e determinada pelas políticas educacionais, nem sempre é uma presença desejável, que faça sentido e contribua para a vida cotidiana dos nossos jovens”. (GALLO, 2012, p. 28).

Alves (2002) ao fazer um estudo sobre essa trajetória da Filosofia na educação brasileira, em especial na Educação Básica, relata a principal problemática que envolve a presença e a ausência dessa disciplina na história da educação brasileira.

Dependendo do projeto educativo adotado, isso implica maior ou menor espaço para a filosofia na grade curricular das escolas. Voltar-se para a história da filosofia na educação escolar brasileira torna-se, assim, imprescindível para que vejamos, nos vários modelos educacionais implementados no Brasil, qual deles contemplou a filosofia no currículo. E muito ainda qual filosofia foi contemplada? Em que sentido a filosofia esteve presente ou ausente do currículo? Por quê? (ALVES, 2002, p. 8).

O autor supracitado menciona algo muito importante, que a grade curricular das escolas brasileiras é estruturada a partir de um projeto educacional a ser desenvolvido em todo território nacional. Isso implica, portanto, que as decisões relacionadas ao projeto educativo adotado nas escolas de todo o país depende diretamente das políticas educacionais instituídas pelo Estado. Tais decisões políticas acabam recebendo a interferência externa e interna de forças econômicas neoliberais que oferecem moeda de troca para implantarem e executarem experiências no sistema educacional nacional, favorecendo o interesse econômico privado sem considerar a verdadeira realidade social e cultural vivenciada nas diversas regiões do Brasil.

Convém destacar que a política neoliberal tem se intensificado mundialmente como um processo de expansão de dependência econômica e política dos países subdesenvolvidos diante de grandes corporações internacionais. Com os acordos econômicos impostos e estabelecidos com os países mais pobres, incluindo a adequação das políticas públicas de Estados aos interesses econômicos neoliberais, essas grandes corporações capitalistas acabam, por exemplo, interferindo nas políticas educacionais desses países que acabam convertendo-se em seus infundáveis devedores. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 46), infere que “Por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI são determinados os significados de qualidade da educação a serem adotados pelos países em vias de desenvolvimento”.

Nesse contexto, observa-se que as políticas educacionais de Estado são desenvolvidas baseadas em concepções e teorias pedagógicas neoliberais, com o propósito de fazer com que as disciplinas curriculares tenham como principal objetivo formar “cidadãos” habilitados e competentes para o mercado de trabalho. Ainda de acordo com Libâneo (2018, p. 48), “A “educação para o mercado de trabalho” é uma finalidade que justifica de modo mais visível os

esforços dos sistemas de ensino para assegurar a aprendizagem para todos”. Assim, se justifica o interesse maior dessas políticas educacionais, voltadas para atender as demandas de um projeto econômico capitalista, na intenção de adequar a educação aos seus interesses financeiros e sujeitar os educandos a meras adaptações para viverem passivamente numa sociedade desigual, desumana e controlada pelo Estado.

Pucci (2020) aponta a influência do neoliberalismo do século XXI na concepção de um modelo de escola que procura se adaptar aos interesses mercadológicos do sistema capitalista, considerando a educação um bem a ser privatizado por enxergá-la com um potencial valor econômico. Daí a urgência dessas reformas educacionais para implantar o modelo de educação que busca uma padronização na maneira de pensar e de agir, principalmente, do público mais jovem para garantir a hegemonia de economia neoliberal.

Esse interesse fica evidente ao se observar, cada vez mais, a aproximação de representantes dos setores econômicos como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) juntamente aos governos, às organizações políticas partidárias, aos setores sociais e grupos empresariais nacionais para delimitar e determinar novos rumos para a Educação do país.

Ramos de Oliveira (1994, p. 136), ao abordar sobre o reflexo dos interesses econômicos neoliberal no ensino escolar, escreveu que:

O mercantilismo e a competitividade são reflexos de traços do mercado deste modo de produção em que vivemos e que a minoria privilegiada pretende naturalizar para – quem sabe? – eternizar. Quadros de honra, notas, classificações, testes de inteligência e de aptidões, diagnósticos psico-pedagógicos, concursos e gincanas – tudo para estabelecer “o preço” que o aluno poderá exigir no mercado quando adulto. Preço entre outros preços da mesma geração, não mais a dignidade de ser humano, mas o simulacro de ser simples instrumento – eis a reificação dos seres humanos refletida e legitimada pela escola.

Em face do que foi exposto acima, verifica-se a intenção de as reformas educacionais de cunho neoliberais em fazer da escola uma estrutura legitimadora para transmitir as ideologias capitalistas que, conforme afirmou Freire, mantém a sociedade de opressores e oprimidos. Dessa forma, ao se refletir rigorosamente sobre essas perspectivas neoliberais no campo da educação brasileira, percebe-se que essas políticas educacionais fortalecem o discurso em prol de uma educação para a cidadania, no entanto, não priorizam a formação de seres humanos comprometidos com um projeto social emancipador. Utilizam-se de teorias educacionais conservadoras e pragmáticas como mecanismo para sujeitar os educandos à mera adaptação das transformações sociais e das ideologias mercadológicas orquestradas pelo próprio sistema capitalista.

Para Saviani (2008) as mudanças quanto ao papel das Escolas públicas e das práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas ao discurso neoliberal que atribui o fracasso educacional escolar público à deficiência da gestão do Estado para garantir o direito à educação de qualidade. O que para o autor, essa é, também, a justificativa utilizada para a defesa de que as instituições privadas, seguindo suas regras mercadológicas, possam intervir e atuar na educação escolar pública com a promessa de melhorar esse bem coletivo. Com esse propósito, as teorias educacionais hegemônicas são ressignificadas visando atender as necessidades das políticas educacionais neoliberais, o que tem ocasionado um processo de “inflexão” das ideias pedagógicas existentes.

Diante desse cenário, a educação crítica encontra muitos obstáculos para sua efetivação. No que se refere ao ensino de Filosofia, este tem sofrido e atualmente sofre fortes consequências dessas políticas educacionais neoliberais desenvolvidas no Brasil. Não obstante, aos desafios pela estruturação do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio, o atual contexto, configurado pela Lei 13. 415/2017 que foi fruto de uma medida autoritária (MP 746/2016), impõe outro grande desafio para os profissionais de filosofia, a manutenção desse conhecimento específico na Educação Básica, haja vista que a mesma corre riscos de novamente ser excluída desta modalidade do ensino, mesmo que muitos alegam o contrário.

De acordo com Fávero, Centenaro e Santos (2020, p. 4–5),

A não obrigatoriedade da filosofia permite aos sistemas de ensino – públicos e privados – organizar a oferta da disciplina conforme considerarem necessário, havendo aí precedente para oferta mínima ou não oferta, já que a lei obriga apenas o ensino de práticas e estudos. Além disso, os sistemas de ensino podem estruturar itinerários formativos de ciências humanas e sociais aplicadas, entretanto, eles são optativos, ou seja, o aluno pode escolher não cursar um itinerário de humanas, por exemplo.

Essa é uma observação muito pertinente, pois, com a mudança na “macropolítica” da Educação brasileira, por meio da Lei 13.415/2017, todas as perspectivas legais relativas à educação do nível médio foram modificadas, em especial, com a criação e a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as mudanças mais significativas, apresentada com essa “reforma educacional”, pode-se destacar: o aumento de carga horária anual do ensino médio, que passa de oitocentos para mil horas; a flexibilização curricular com os chamados “itinerários formativos”; a obrigatoriedade, apenas, do ensino de Matemática, de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa nos três anos do nível médio. Daí a preocupação quanto ao futuro do conhecimento filosófico na educação do Ensino Médio brasileiro, que

assim como outros componentes curriculares, passa a integrar áreas específicas do conhecimento e sendo ofertado como itinerário formativo.

Com relação à BNCC, esta foi constituída como um documento oficial com fins normativos caracterizando-se como um conjunto de orientações para regulamentar a base curricular a ser utilizada na Educação Básica a fim de fortalecer a formação integral dos discentes. Assim,

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar. (BRASIL, 2018, p. 7)

A BNCC surgiu por força de lei com a promessa de contribuir para melhorar a qualidade da educação no Brasil, com a propósito de proporcionar a equidade educacional no cenário nacional. A reforma proposta por esse documento reforça a necessidade de uma educação baseada em competências. Conforme reza o documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL. 2018, p. 8).

Essa perspectiva de ensino por competências e habilidades já se apresentava presente, a partir da Lei 9.394/1996, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio-DCNEM/1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNEM/1999 e nas Orientações Curriculares Nacionais-OCEEM/2006. Sofrendo várias críticas por parte da comunidade acadêmica, o ensino por competência e habilidades não conseguiu se firmar como obrigatórios, no nível médio da educação, até a implementação da BNCC. Assim, com normatização desse documento, o ensino por competência e habilidades passa a se constituir como obrigatório no Ensino Médio.

No entanto, é preciso uma reflexão sobre como essas competências e habilidades devem ser estimuladas nos nossos jovens. Nesse caminho, faz-se necessário a conscientização desses elementos para contribuir para a formação humana. Recorrendo ao pensamento de Paulo Freire, observa-se a defesa do educador em prol de uma educação para a formação da consciência como processo que conduz o ser humano a buscar sua liberdade. O que implica a

compreensão do ser humano no seu mundo, capaz de fazer escolhas e não só aceitar a condições que lhe tentam impor.

Os críticos à proposta de um ensino centrado em competências e habilidades reforçam as suas insatisfações por tais termos apresentarem uma relação direta com o mercado do trabalho, instigando o desenvolvimento de um comportamento competitivo e individualista do ser humano, já presente no seu cotidiano. Além disso, esse mecanismo de ensino volta-se para ajustar o ser humano a se adequar ao contexto de uma sociedade desigual, herança do próprio sistema capitalista. Bem como adverte Saviani, ao inferir que o ensino por competências tem como finalidade “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2011, p. 437).

As críticas em torno da atual reforma educacional, incluindo a BNCC, surgem em virtude da visibilidade desta reforçar a competitividade e o individualismo em nome da “meritocracia”, expressão muito utilizada no mercado capitalista. Apesar de propagar a formação integral do ser humano, o que se observa criticamente na recente proposta da reforma educacional é um processo de semiformação – segundo a perspectiva apresentada de Theodor Adorno – que procura alienar os estudantes a essas concepções de padronização de comportamentos para suprir as necessidades do mercado.

A versão final da BNCC ainda é motivo de constantes discussões quanto à maneira como esse documento foi concluído, surgindo o questionamento quanto à falta de um processo democrático na finalização do mesmo. O que se questiona, principalmente, é a falta de um debate mais participativo, que envolvesse a representação de um número maior de representantes da sociedade acadêmica e movimentos sociais que tratam da questão educacional no Brasil.

Dentre outros questionamentos, não menos importantes, com relação à BNCC, apresentam-se as dúvidas quanto ao fato deste documento representar um avanço no ensino/aprendizagem que realmente se proponha a desenvolver e fortalecer o processo educacional crítico, democrático e emancipatório. Pois, a BNCC, simultaneamente, em que se propõe democratizar o ensino, apresenta uma estrutura de ensino centralizador priorizando determinadas disciplinas já consolidadas no currículo nacional, como no caso da Língua Portuguesa e Matemática. Nesse aspecto, a perspectiva de um ensino interdisciplinar parece contraditório, pois, na prática, a legislação educacional prioriza determinados saberes em detrimento de outros, sendo que estes, também, são essenciais para a formação integral do ser humano.

Fica evidente, ainda, na estrutura desse documento a intenção para preparar, mecanicamente, os estudantes para responderem de forma satisfatória as avaliações nacionais e internacionais seletivas, organizadas a partir de uma visão unilateral e utilizadas para oportunizar apenas aqueles que conseguem se adequar as regras impostas pelo sistema capitalista excludente.

Na prática, o que se observa é mais uma ação legalista que surge para materializar a idealização de implantar um modelo padrão de educação defendido por grandes corporações capitalistas. O que se justifica, por exemplo, as pressões internacionais, de forma pragmática, que impõe um sistema de avaliação padrão para determinar a realidade educacional do país. Dessa forma verifica-se o interesse pelo “enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)” (BRASIL, 2018, p. 13).

Relacionando a questão do ensino de filosofia no contexto da BNCC, após menos de dez anos de conquistar legalmente a sua obrigatoriedade no Ensino Médio, este componente curricular volta novamente a ser considerado optativo, com a diferença que agora não se constitui mais como um conhecimento específico. E mesmo não sendo excluída do currículo escolar, isso não garante que a Filosofia vai encontrar espaço e tempo necessário para conduzir os estudantes ao processo crítico do filosofar sobre si, sobre os outros, sobre o seu cotidiano e principalmente sobre o mundo em sua totalidade.

Nessa ótica, percebe-se que o que se vivencia no Brasil é um descaso na educação escolar, principalmente, no que diz respeito aos aspectos formativos do ser humano, quando se propõe uma reforma educacional que diminui a importância de conhecimentos essenciais para desenvolver a consciência crítica dos jovens estudantes. Disciplinas como Filosofia e Sociologia parecem ser ignoradas nesse processo, sendo relegadas a um patamar de inferioridade em um contexto cada vez mais imerso em atitudes irrefletidas.

É inconcebível pensar que a BNCC e a atual legislação para o Ensino Médio representam um avanço para o ensino de filosofia quando as garantias conquistadas, com muita luta, a partir de 2008, encontram-se revogadas na legislação atual. O que se verifica é a tentativa de reduzir e encaixotar a Filosofia numa determinada área do conhecimento, como se ela não perpassasse por todos os campos do saber, esquecendo que foi através das questões levantadas pela Filosofia que surgiram as demais áreas do conhecimento. Dessa forma é preciso reforçar a perspectiva de que o ensino/aprendizagem da Filosofia constitui a base para

o desenvolvimento de procedimentos teóricos, analíticos e investigativos, essenciais para o avanço das diversas áreas do conhecimento científico.

Diante dessa realidade constituída, em que tais políticas educacionais já foram instituídas, mas com os sinais de resistências de vários profissionais de educação contrários à tais políticas educacionais, cabe ainda o árduo esforço para manter viva as chamas, ou melhor, as fagulhas acessas da Filosofia na educação básica. Nesse sentido, faz-se necessário observar as competências apresentadas no documento da BNCC e identificar os aspectos filosóficos, mantidos no corpo do texto desse documento, que fundamentam o ensino/aprendizagem de filosofia, de modo a refletir sobre possíveis caminhos para desenvolver o exercício da experiência filosófica dos estudantes do Ensino Médio.

Assim, o documento final da BNCC apresenta as seguintes competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 558).

Não se pode ignorar, a partir das competências apresentadas acima, que o texto destaca aspectos diretamente relacionados com o conhecimento filosófico. Por outro lado, como já foi relatado, esse mesmo documento não garante possibilidades para que, na prática, esses aspectos possam ser trabalhados de maneira adequada. Contudo, resta utilizar dessas poucas oportunidades e das temáticas expressas nessas competências para continuar desenvolvendo no cotidiano escolar o processo do filosofar, pois, enquanto conhecimento indispensável para a formação da criticidade e da autonomia do ser humano, precisa se manter viva na educação básica brasileira.

CAPÍTULO 3 – UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

Este capítulo está organizado de forma específica para a compreensão e fundamentação de uma proposta do produto educacional, na forma de uma Sequência Didática para o ensino de filosofia, aqui apresentada como parte deste trabalho de pesquisa. A proposta de Sequência Didática contempla as discussões apresentadas nos dois primeiros capítulos da dissertação. Dessa maneira, surge como mais uma alternativa para o ensino/aprendizagem de filosofia na intensa tarefa de estabelecer uma educação de qualidade integrada com a vida dos estudantes.

Nesse sentido, a referida proposta de prática educativa se constitui como resultado da leitura crítica, à luz das contribuições teóricas e metodológicas da teoria crítica embasada no pensamento de Theodor Adorno e da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire. Trata-se de um suporte teórico que apresenta e discute elementos para alicerçar a proposta de uma educação filosófica crítica e problematizadora. Uma concepção educacional que busca a formação da atitude filosófica dos estudantes como sujeitos críticos, dotados de autonomia para desenvolverem um papel ativo e responsável no seu meio social.

3.1 A sequência didática como proposta de material didático

Esta seção apresenta o contexto e o caminho trilhado na busca por complementar a resposta para a problemática da referida pesquisa, reconstruída durante o processo de formação no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Filosofia, na qualidade de um mestrado profissional.

Durante os estudos e reflexões desenvolvidos no cumprimento das disciplinas do programa mencionado, ficou evidente a necessidade de produzir uma dissertação que contemplasse os aspectos teórico crítico-reflexivo e prático-propositivo como exigência do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). No entanto, em meio à trajetória do programa e no início da organização metodológica do projeto de pesquisa deste trabalho, as atividades programadas foram interrompidas devido à devastadora pandemia da Covid-19, que além de ceifar inúmeras vidas, também implicou uma grande desestabilidade na condição emocional de muitos que temiam por si e por seus entes queridos, especialmente no período

mais agudo, quando ainda não haviam sido desenvolvidas as vacinas para prevenir este mal terrível.

Dessa forma, o trabalho dessa pesquisa voltado para atender à parte prático-propositiva do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) foi em parte comprometido, tornando-se inviável, visto que a proposta do produto educacional, no formato de uma sequência didática, não pôde ser posta em prática e observada no espaço da sala de aula de filosofia. Assim, restou a alternativa de apresentar apenas a proposta de uma sequência didática fundamentada em estudos bibliográficos, bem como a partir da experiência profissional do pesquisador deste trabalho, considerando sua experiência profissional, atuando como docente de Filosofia no Ensino Médio por um período de dez anos.

Diante do exposto, a proposta de produto educacional, apresentada nesta dissertação, resulta de um conjunto de atividades que, como afirmado, envolve a experiência docente, bem como os resultados dos estudos, debates, pesquisas bibliográficas e orientações desenvolvidas no Programa do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) no polo da Universidade Federal do Amazonas. Cabe destacar a importância do exercício da leitura crítica, por parte do pesquisador, em relação às obras dos autores referenciados neste trabalho, em especial as contribuições teóricas e metodológicas de Theodor Adorno e de Paulo Freire para a fundamentação do material didático a ser apresentado como elemento desta pesquisa.

Este suporte teórico-metodológico apresenta elementos teóricos para alicerçar a proposta didática para uma prática docente de filosofia que busca um ensino filosófico crítico e problematizador. Essa concepção educacional constitui um caminho para a formação da atitude filosófica dos estudantes como sujeitos críticos, dotados de autonomia e capazes de atuar de forma ativa e responsável na sociedade. Dessa forma, a filosofia ganha significado para a vida do estudante por atender ao propósito de fornecer o exercício do pensamento e permitir uma mudança de postura.

É importante ressaltar que a filosofia, como conhecimento desenvolvido na escola, precisa associar-se a construção de práticas pedagógicas que forneçam suportes para o seu processo de ensino/aprendizagem. As salas de aulas devem ser tomadas como espaço para o exercício dessas práticas, de forma que tais procedimentos devam incentivar os estudantes a ler, questionar, investigar, compreender e conhecer o mundo por meio da ótica filosófica. Por isso, o ensino de filosofia deve ser organizado e planejado objetivando formar a consciência crítica, uma condição do pensamento autônomo e livre, para direcionar as ações em prol de um mundo melhor e mais humano.

Nesse sentido, a escola deve organizar e promover ações num viés crítico, pois, deve se consolidar como uma instituição que se renova, que se ressignifica e busca a atualização do ensino de forma geral e específica na perspectiva de uma educação problematizadora. A superação de uma visão educativa estagnada no saudosismo de uma tradição, marcada pela exclusão e injustiça social, torna-se urgente nesse espaço de formação. A esperanzosa proposta educativa de formar seres humanos humanizados exige que as salas de aula se tornem espaço para uma educação democrática e transformadora.

Na intenção de contribuir com a educação para a formação integral do ser humano, a presente proposta de produto educacional, apresentada nesta pesquisa, foi pensada e desenvolvida como um material didático visando atender às exigências críticas e reflexivas inerentes à atitude filosófica. Dessa forma, o material didático sugerido corresponde a uma Sequência Didática que será especificada mais adiante.

Costa e Costa (2015, p. 64) destacam que “Material didático (ou recurso didático) é qualquer material intencionalmente elaborado para facilitar os processos de ensino e aprendizagem”. Partindo desse conceito, concebe-se que a sequência didática, apresentada como proposta de ensino neste trabalho se enquadra na categoria de material didático, pois a mesma tem a intenção de contribuir com o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de filosofia no ensino médio. Além disso, a proposta apresentada atende em grande parte às funções dos materiais didáticos descritos pelos autores supracitados. Ainda segundo os autores supracitados, os materiais didáticos têm como função: “Fornecer informações; Motivar o processo educativo; Exercitar habilidades; Proporcionar simulações; Avaliar conhecimentos e habilidades; Proporcionar ambientes para a expressão e criação” (COSTA; COSTA, 2015, p.65).

Além dessas funções apresentadas acima, a proposta do material didático, apresentado aqui, visa desenvolver outras funções que incluem especificamente a problemática do ensino filosófico. Dentre outras funções que este material didático poderá fornecer ao subsidiar o ensino de filosofia na educação básica, podemos apontar: a formação da atitude problematizadora, a leitura crítica e interpretativa da palavra e do mundo e a articulação entre o conhecimento teórico e a vida concreta.

Nas seções a seguir, será realizada uma abordagem mais detalhada quanto ao material didático apresentado, que como já mencionado, corresponde a uma sequência didática. Assim, torna-se pertinente apresentar uma compreensão mais detalhada sobre o que é uma sequência didática, a justificativa pela escolha desse material e as fases para sua execução.

3.2 Sequência Didática

A sequência didática aqui apresentada faz parte de um conjunto de ferramentas didáticas, categorizada como produto educacional. É um recurso didático desenvolvido visando contribuir com a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem. Esse recurso tem ganhado mais evidência no cenário educacional brasileiro e vem sendo empregado com mais frequência nos diversos componentes curriculares, incluindo no ensino de filosofia.

Para uma melhor compreensão conceitual e funcional de sequência didática, buscaram-se fundamentos nas concepções dos autores Antoni Zabala (1998) e Maria Marly Oliveira (2013), visto que ambos estabelecem, de forma mais específica, uma abordagem teórica e metodológica a respeito desse material didático.

Zabala (1998, p. 18), apresenta a Sequência Didática como “*um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos*”. Para este autor a sequência didática tem muito a contribuir com a prática docente, pois, além de possibilitar a compreensão dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao assunto trabalhado, também, cria condições para desenvolver procedimentos que relacione de forma significativa esses conhecimentos prévios com os conteúdos específicos trabalhados, instigando-os a desenvolver novos conhecimentos.

Para melhor entendimento do conceito de sequência didática, apresentado pelo autor supracitado, cabe destacar o seguinte trecho elaborado pelo próprio Zabala.

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou, sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir. (ZABALA, 1998, p. 20. Grifos do autor).

Maria Marly de Oliveira (2013) apresenta a compreensão de sequência didática como um conjunto de atividades conectadas entre si, utilizada como proposta didático-metodológica para contribuir com a prática docente direcionada para a produção de novos conhecimentos. No entanto, segundo a autora, para que a sequência didática possa atingir o propósito ao qual se destina, ela não pode prescindir “(...) de um planejamento para delimitação de cada etapa

e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma mais integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino/aprendizagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 33). Nesse sentido, Oliveira definiu alguns passos básicos que a sequência didática deve seguir:

Escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p.40).

Zabala (1998) considera que essa metodologia de ensino busca desenvolver nas diversas formas de ensino mecanismos para melhorar a atuação da prática docente nas aulas, com a finalidade de construir um conhecimento mais embasado. Para o referido autor toda prática pedagógica necessita de uma organização metodológica para ser posta em prática. Além disso, todo ato pedagógico reflexivo precisa responder as seguintes perguntas: “para que educar?” e “para que ensinar?”.

Tomando essas referências como base, pode-se dizer que a construção de uma sequência didática implica o olhar crítico do docente com a finalidade de verificar se tais procedimentos possibilitam realmente espaço para que os discentes possam desenvolver seu protagonismo. Assim, ao organizar uma sequência didática, o docente não pode perder o foco, no seu planejamento, em enfatizar meios para o envolvimento dos educandos no processo educacional, pois, este procedimento deve despertar o interesse e instigar a participação desse discente nas aulas de filosofia. Cabe recordar que esses discentes estão inseridos num contexto de vida social, portanto, precisam ser preparados para agir com discernimento, fazendo escolhas racionais e se posicionando como sujeitos críticos, ativos e responsáveis na sua dimensão existencial.

No sentido indicado, a sequência didática caracteriza-se como uma ferramenta didática e pedagógica com forte potencial para instigar o ensino crítico e reflexivo, de tal forma que pode fomentar e fortalecer a qualidade do ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio. Sua organização centrada na divisão de etapas deve ser encadeada através de um processo contínuo, possibilitando a adoção do método dialético para orientar na condução desse conjunto de atividades. O processo dialético permite desenvolver uma educação em que os sujeitos da aprendizagem interajam entre si, com os conhecimentos específicos e com sua realidade cotidiana, fomentado, assim, uma educação centrada no diálogo participativo e investigativo.

Portanto, o docente de filosofia deve refletir bem sobre as possibilidades que a escolha de uma sequência didática pode contribuir para sua atuação profissional. No entanto, essa escolha deve ser acompanhada de uma certeza, a de que a sequência didática precisa ser bem planejada para a sua execução, considerando a construção de uma hipótese, os objetivos, a metodologia adotada e a avaliação dos resultados.

3.3 A sequência didática como proposta para a aprendizagem colaborativa

A ideia de uma educação para a formação crítica, a partir do *éthos* filosófico, implica a reflexão de uma educação para a formação integral do ser humano. Um processo de formação digna e com oportunidades igualitárias a todos os sujeitos, de forma que estes possam se envolver, se comprometer e se responsabilizar com a construção de uma sociedade mais justa, harmônica e democrática.

Na organização da sequência didática a ser apresentada como proposta de material didático optou-se pela formação de grupos de trabalho, por considerar que a temática a ser trabalhada na proposta da referida sequência didática pode ser desenvolvida mediante a realização de atividades coletivas. Nessa direção, a sequência didática elaborada busca desenvolver a aprendizagem de forma coletiva, por meio da interação de ideias, das investigações coletivas e das produções filosóficas desenvolvidas em grupo.

O trabalho em grupo, além de favorecer a interação dos estudantes, permite o desenvolvimento da capacidade argumentativa, mediante o exercício dialógico, essencial para a promoção da criticidade. Além disso, a organização de atividades em grupo permite a experiência colaborativa, tão importante num contexto onde o individualismo prevalece devido às influências do sistema capitalista. Porém, para que as atividades em grupo possam atingir as expectativas mencionadas, torna-se necessário que este trabalho seja bem-planejado e acompanhado pelo docente.

A aprendizagem coletiva torna-se significativa para os integrantes do grupo, desde que todos os componentes sejam envolvidos na realização das atividades. Quando há um envolvimento de todos, a tendência é de que eles se sentam importantes e sensibilizados a exercerem o seu protagonismo. Esse formato visa oportunizar a interação dos seus conhecimentos prévios, bem como a tomada de decisão sobre o quê e como vão produzir os novos significados conceituais.

Essa proposta de sequência didática, seguindo a perspectiva filosófico-educativa da teoria crítica e da pedagogia crítica, tem o propósito de contribuir com o processo educativo de conduzir o estudante para o universo da reflexão crítica, de modo que este possa desenvolver a sua autonomia intelectual. Com esse propósito, foi feita a opção por um ensino/aprendizagem a partir de um tema a ser problematizado. Essa proposta, além de refletir sobre questões que envolvem o ser humano no seu convívio histórico, social e cultural, permite recorrer ao pensamento dos filósofos da tradição para buscar referências que possibilite superar as opiniões constituídas no cotidiano de forma irrefletida.

O material didático proposto apresenta um roteiro de atividades a ser desenvolvida durante as aulas de filosofia com o propósito de valorizar a construção coletiva do conhecimento, bem como proporcionar espaços para a efetivação do diálogo no processo de aprendizagem. Tais práticas buscam desenvolver e consolidar nos estudantes, uma postura crítica, uma condição de pensamento reflexivo e uma práxis transformadora. Assim, a proposta de sequência didática pretende abordar o conhecimento filosófico a partir de uma perspectiva problematizadora, capaz de instigar a atitude crítica frente a uma problemática do nosso cotidiano.

Esse paradigma da educação problematizadora nos permite pensar novas alternativas de ensino de filosofia na educação básica brasileira. Nessa linha de pensamento, essa proposta de prática de ensino de filosofia pretende atender a perspectiva de um ensino filosófico que instigue a experiência do filosofar, capaz de superar a concepção de educação bancária, rejeitada por Paulo Freire, bem como contribuir com a habilidade dos discentes em fazer leitura crítica, tanto da palavra como do mundo.

O pensamento filosófico não pode ser desenvolvido fora da vida dos estudantes, e sim construído na interatividade de sua experiência existencial. O que implica o envolvimento direto do educando nos processos de leitura, análise e produção de novas significações e compreensões, refletindo, assim, na sua própria situação de vida. Desse modo, entende-se que a aprendizagem filosófica como ato de filosofar estabelece uma correlação com a transformação na postura do estudante, identificado pela coerência entre o seu discurso e a sua prática.

Nesse quadro de ideias a sequência didática pretende contribuir com a qualidade performática da atitude filosófica em gerar transformações individuais e coletivas para resistir à “semicultura” da individualidade, ainda muito presente na nossa sociedade. Dessa forma, se projeta nessa proposta didática a ideia adorniana de educação para a contradição e resistência. Essa ideia se conecta com o imperativo existencial de Paulo Freire, o de “ser mais” como

possibilidade de negar uma realidade determinada, de que as coisas sempre foram feitas de determinada maneira, por isso são assim.

Trata-se, portanto, de atender a finalidade educacional de gerar um processo de transformação coletiva entre os estudantes no espaço da sala de aula, se estendendo além dos limites da escola. Espera-se que ao desenvolver atividades em grupo, os estudantes desenvolvam a atitude colaborativa e participativa de modo a não ser um simples espectador, receptivo, passivo e acomodado.

A adoção de uma sequência didática organizada para o trabalho coletivo no ensino de filosofia propõe o desenvolvimento da práxis filosófica, orientada para a consolidação de uma subjetividade participativa no contexto de uma realidade múltipla e plural. Refere-se à intenção de conduzir os sujeitos da aprendizagem a reconhecerem-se como indivíduos inseridos num contexto coletivo, onde suas ações individuais refletem direta e indiretamente na estrutura da sociedade em geral.

Nesse sentido a proposta educacional pretende fazer com que os estudantes se percebam como sujeitos particulares, mas inseridos numa realidade comunitária. E que por conviver em comunidade, precisam se condicionar a estar com os outros. Trata-se de buscar desenvolver a conscientização da participação na vida coletiva como maneira de contribuir com a transformação da estrutura social determinada e vigente.

A sugestão de desenvolver as atividades coletivas na proposta da sequência didática se justifica também pela necessidade de instigar a cultura do encontro, do respeito pela escuta do dizer do outro, pelo respeito à diversidade de ideias e opiniões, de forma que se evite a propagação de uma relação social de oprimidos e opressores. Nessa direção, ao se executar a proposta da referida sequência didática, o docente deve ter a responsabilidade de acompanhar o andamento dos trabalhos, de modo a se evitar que as atividades coletivas não se concentrem em poucos integrantes, na intenção de se combater posturas individualistas como o paternalismo e o assistencialismo, muito comum nas relações sociais vigentes. A proposta visa o desenvolvimento do protagonismo juvenil de todos os integrantes do grupo, assim, deve-se instigar a participação de todos os estudantes envolvidos no processo educacional.

Portanto, torna-se necessário que no desenvolvimento de atividades em grupos, mais do que desenvolver um conhecimento específico, possa desenvolver atitude de alteridade, onde o diálogo e o respeito norteiem as decisões consensuais. A postura colaborativa é uma condição subjetiva que se constrói por meio da experiência de vida coletiva. Assim, os integrantes de um grupo de trabalho precisam se sentir parte desse grupo e reconhecer que todos são responsáveis pelo que for realizado durante as atividades. Se desejarmos uma

sociedade democrática, é preciso criar meios para educar as gerações futuras para uma vivência em grupo.

3.4 Caminhos metodológicos para a proposta da sequência didática

Tendo em vista a realidade amazonense, especificamente a cidade de Tabatinga, onde o pesquisador desenvolve a sua atividade docente, cabe destacar que o ensino de filosofia, seja nas Escolas Estaduais ou no Instituto Federal do Amazonas-*Campus* Tabatinga (Instituição de ensino onde este pesquisador trabalha), segue uma carga horária de uma aula semanal com a duração de 50 minutos. Tomando como norte essa realidade, a referida sequência didática foi organizada para ser aplicada em seis aulas, correspondendo a pouco mais da metade de um bimestre.

O tema proposto a ser refletido nessa sequência didática é a Indústria Cultural. Tema que se faz presente no atual Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio e na atual Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas. É importante frisar que o tema mencionado também já se fazia presente na antiga Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio. Esse tema também consta como objeto de estudo da Filosofia em alguns Planos Pedagógicos de Cursos na modalidade de Ensino Médio Integrado que são ofertados no IFAM-*Campus* Tabatinga.

Na nova Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas, documento construído nas bases da BNCC-EM, a temática da Indústria Cultural aparece contemplada nas três series do Ensino Médio. As figuras abaixo evidenciam o quadro organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, indicando as competências e habilidades relacionadas ao tema da indústria cultural como objeto de estudo da Filosofia.

Figura 1 – Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas. 1ª Série. Competência 01.

2º BIMESTRE					
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS					
C01 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.					
UNIDADE TEMÁTICA: Pensamento, Crença e Ciência					
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPONENTE CURRICULAR			
		HISTÓRIA	GEOGRAFIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA
Formação do pensamento nas diferentes sociedades e o seu processo de sistematização do conhecimento. Desenvolvimento do método científico, sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas contribuições no tempo e no espaço. Compreensão das transformações técnicas e científicas, bem como dos processos políticos, econômicos, ambientais e culturais nos âmbitos local, nacional e mundial.	(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	Grupos humanos de diferentes lugares e tempos históricos. - Narrativas sobre as origens humanas. - Mito e história: mitos de origens nas culturas ocidentais, africanas e indígenas - Conceito de "Pré-História" e "História". - África: o berço da humanidade - A linguagem e o fogo. - Cidades: ontem e hoje	- A organização do espaço rural e urbano no Brasil. - As paisagens transformadas no campo e na cidade: causas e conseqüências. - A urbanização da Amazônia.	- Os processos de socialização e controle social: indivíduos, grupos e sociedades; - Crítica ao Darwinismo social; - Crítica aos conceitos de Civilização e Barbárie: colonialidade. - Pensamento decolonial.	- Ressignificando, repensando e desconstruindo as concepções em torno das tipologias evolutivas e oposições dicotômicas. - Filosofia e interfaces culturais - A questão do etnocentrismo - Justiça e reconhecimento - Cidadania e Direitos Humanos - Equidade, igualdade, singularidade e diferença. - O caso dos povos isolados na Amazônia: Um desafio para a reflexão filosófica - Crítica ao conceito de evolução - Diversidade etnicocultural brasileira. - Preconceito, discriminação, xenofobia. - A colonialidade dos saberes

Fonte: Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas (2021, p. 333).

Figura 2 – Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas, 1ª Série. Habilidade (EM13CHS106).

	(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Diversidade de linguagens históricas (quadrinhos, cinema, cartográfica, fotográfica, charges, música, imagens digitais e metadados); - A escrita da História e arte de inventar o passado.	-Representações cartográficas: mapas temáticos, projeções cartográficas, georreferenciamento; Sistema de Informações geográficas (SIGs), representações gráficas e iconográficas. - A população brasileira, amazônica e amazonense a partir de gráficos digitais como ferramenta de análise.	- Fotografias e outras tecnologias digitais: ferramentas de registro da vida cotidiana local e de análise do trabalho de campo etnográfico, do estudante-pesquisador; - Sociedade, cinema e cartografia social: suas relações entre arte, dança, artes plásticas e outras manifestações	- Filosofia, linguagem e comunicação; - Linguagem e mundo: Compreensão[u1], interpretação, análise e representação - Indústria cultural - Discurso, verdade, pós-verdade e notícias falsas - Responsabilidade ética e liberdade de expressão - A bioética e os limites e avanços na manipulação da vida humana. - respeito a biodiversidade desafios e vantagens em sua manipulação. - Os dilemas e desafios dos usos das tecnologias de comunicação e informação.
--	---	---	---	--	---

Fonte: Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas (2021, p. 337).

Figura 3 – Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas, 2ª Série. Competência 02 e Habilidade (EM13CHS201).

2ª SÉRIE					
1º BIMESTRE					
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS					
C02 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.					
UNIDADE TEMÁTICA: Territórios, Fronteiras e Redes					
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPONENTE CURRICULAR			
		HISTÓRIA	GEOGRAFIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA
Relações de poder entre os Estados-Nações no contexto geopolítico contemporâneo. Compreensão dos processos de ocupação e formação de territórios, territorialidades, fronteiras e redes de comunicação e interação no mundo globalizado. Conflitos e disputas: sociais, étnicas, culturais, econômicas, ambientais e políticas entre grupos	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	- O nascimento da modernidade: O absolutismo, o mercantilismo, o Renascimento e reformas protestantes; - O poder das religiões; As cruzadas; -Contrarreforma; - O capitalismo;	- A participação do Estado na produção do espaço geográfico; - O Comércio exterior: a OMC e os BRICS's; -O comércio amazense por meio das rodovias e hidrovias. - As migrações internacionais e nacionais.	A Sociedade em rede. A economia capitalista internacional. Economia como esfera da vida social;	- Poder e violência. - Poder, direito e verdade em Foucault. - O macro e os micros poderes. - As Tecnologias e o homem. - A Bioética. - As múltiplas culturas e os múltiplos pensares. - As novas estéticas. - Ética e meio ambiente - A indústria cultural.

Fonte: Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas (2021, p. 346).

Figura 4 – Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas, 3ª Série. Competência 03.

3ª SÉRIE					
1º BIMESTRE					
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS					
C03 - Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.					
UNIDADE TEMÁTICA: Natureza, cultura e sustentabilidade					
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPONENTE CURRICULAR			
		HISTÓRIA	GEOGRAFIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA
Relações de apropriação e transformação da natureza pelas diferentes sociedades humanas ao longo do tempo. Compreensão de cultura como o conjunto de tudo aquilo que o homem constrói, modificando e causando impactos econômicos e socioambientais, em âmbito local, regional, nacional e global. Proposição de práticas sustentáveis com consciência e ética-socioambiental.	(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	A degradação ambiental no processo de ocupação portuguesa no território Brasileiro. - Atividade agrícola no Brasil Colônia. - A propriedade da terra no Brasil colônia. - O atual problema da terra no Brasil. - A luta pela terra – posse, propriedade e as artimanhas da exclusão;	- Questões ambientais urbanas: produção e destino do lixo doméstico, industrial, comercial, hospitalar, eletrônico, radioativo e verde. - Os programas de reaproveitamento e reciclagem. - As Unidades de Conservação, em âmbito nacional, estadual e municipal, representadas por meio de mapas: estado de conservação e possíveis formas de aproveitamento econômico. -Desmatamento, queimadas e preservação	- Natureza e cultura: a intervenção e os impactos das sociedades humanas no meio ambiente; - Natureza e cultura: a intervenção e os impactos das sociedades humanas no meio ambiente; - A análise materialista histórico-dialética da relação homem-natureza; - Natureza e cultura nas perspectivas antropológicas;	O problema do desenvolvimento humano. - Equilíbrio entre desenvolver e preservar. - Ciência, Tecnologia e desenvolvimento ecologicamente correto. - Estudo dos temas relacionados à aplicação da técnica, ciência e tecnologia pelas diversas sociedades humanas.

Fonte: Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas (2021, p. 360).

Figura 5 – Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas, 3ª Série. Habilidade (EM13CHS303).

	(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos	Revolução Industrial: Transformações nas formas de produção - A exploração da mão-de-obra de homens, mulheres e crianças.	- A Educação Ambiental (EA) no cotidiano do cidadão.	- Indústria cultural: os meios de comunicação de massa e as novas formas de comunicação e informação;	-Trabalhando os conceitos: Meio ambiente, consumismo, impactos socioambientais e hábitos de consumo sustentáveis.
--	--	--	--	---	---

361



e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	- O conceito e as formas de trabalho no século XIX e nos dias atuais: uma comparação.		- Cultura, Ideologia e consumismo na sociedade contemporânea; - A Escola de Frankfurt e a crítica da cultura.	Filosofia da arte e Indústria cultural: a apropriação da arte para a cultura do consumo.
---	---	--	--	--

Fonte: Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas (2021, p. 361-362).

Em relação ao Instituto Federal do Amazonas IFAM-*Campus* Tabatinga, o tema da Indústria Cultural aparece contemplado no Projeto Pedagógico de Curso das turmas dos cursos de formação de Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada e Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na Forma Integrada. Nos dois cursos, o conteúdo Indústria Cultural é indicado apenas para o 2º ano do curso, que, em semelhança com o ensino médio regular, tem a duração de três anos.

Figura 6 – Projeto Pedagógico de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada. 2ª Série. IFAM-*Campus* Tabatinga.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO		Técnico de Nível Médio em Agropecuária			
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS					
Curso:	Técnico de Nível Médio em Agropecuária				
Forma:	Integrada	Eixo Tecnológico:	Recursos Naturais		
Disciplina:	Filosofia				
Série:	CH Teórica:	CH Prática:	CH EAD:	CH Semanal:	CH Anual:
2º	30	10	-	1	40
EMENTA					
Linguagem, Comunicação e Ideologia. Conhecimento: gnosiologia e investigação sobre o conhecer. Ciência, método científico; filosofia da ciência: teorias filosóficas acerca da ciência. Arte e Estética: concepção de juízo de gosto entre o belo, a cultura popular e a indústria cultural . Lógica. Tema relacionado: ideologia.					
PERFIL PROFISSIONAL					
Licenciatura Plena em Filosofia.					
ÁREAS DE INTEGRAÇÃO					
Educação Física. Sociologia. Artes. Química. Física. Biologia.					

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada – IFAM-*Campus* Tabatinga (2020, p. 188).

Figura 7 – Projeto Pedagógico de Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na Forma Integrada. 2ª Série. IFAM-Campus Tabatinga.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS					
Curso:	Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente				
Forma:	Integrada	Eixo Tecnológico:	AMBIENTE E SAÚDE		
Disciplina:	Filosofia				
Série:	CH Teórica:	CH Prática:	CH EAD:	CH Semanal:	CH Anual:
2º	30	10	-	1	40
EMENTA					
Linguagem, Comunicação e Ideologia. Conhecimento: gnosiologia e investigação sobre o conhecer. Ciência, método científico; filosofia da ciência: teorias filosóficas					

170

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Tabatinga

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente

acerca da ciência. Arte e Estética: concepção de juízo de gosto entre o belo, a cultura popular e a indústria cultural. Lógica. Tema relacionado: ideologia.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na Forma Integrada – IFAM-Campus Tabatinga (2020, p. 188).

A temática da indústria cultural é um assunto que merece uma profunda reflexão no meio estudantil do nível médio. Esses estudantes, cada vez mais conectados com o universo midiático, acabam se tornando os principais alvos das constantes e “atraentes” propagandas vinculadas pelos meios de comunicação e redes sociais que estão a serviço dos interesses da indústria cultural. Mais propícios a sofrerem as influências ideológicas e alienantes da indústria cultural, esses jovens se submetem aos interesses dessa cultura do consumo que busca expandir suas ideias de padronização de comportamentos, promovendo a manutenção de posturas irrefletidas, aumentando cada vez mais seu poder econômico através de um consumismo intenso e inconsciente.

Diante da problemática mencionada, faz-se necessário desenvolver no ambiente da sala de aula a reflexão, o debate e a investigação sobre a indústria cultural para suscitar a criticidade dos estudantes com relação a essa temática. Nesse caso, ao se abordar o tema da

indústria cultural, é possível adentrar em outros assuntos que se interligam com esse tema e que, também, fazem relação com a vida cotidiana dos estudantes, como, por exemplo, os meios de comunicação e mídias sociais, a ideologia, a alienação, o consumo e o consumismo.

Pensando no contexto educacional amazonense apresentado anteriormente, em que o ensino de filosofia se faz presente e do qual este pesquisador mantém uma relação de proximidade, direta e indiretamente, a referida sequência didática surge como proposta para ser aplicada na 2ª série da educação média, podendo ser adaptada ou modificada para ser utilizada em outros contextos em que o ensino médio é ofertado.

Ainda que se busque desenvolver as competências e habilidades específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, definidas pela BNCC e apresentadas na Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Estado do Amazonas, essa sequência didática foi pensada para atender um objetivo geral. Esse objetivo consiste em contribuir com a qualidade da prática do ensino filosófico, de modo que o ensino/aprendizagem de filosofia seja significativo e que, portanto, contribua com a formação crítica, reflexiva e autônoma dos estudantes do ensino médio.

Para melhor entendimento da estrutura organizacional e metodológica da sequência didática, a mesma foi dividida nas seguintes fases:

- 1) Apresentação do tema e sensibilização;
- 2) Problematização e investigação;
- 3) Produção crítica;
- 4) Exposição da produção crítica;
- 5) Avaliação.

1) Apresentação do tema e sensibilização

Para iniciar o processo de aplicação da sequência didática, faz-se necessário que o docente apresente aos discentes o processo metodológico que será adotado durante o período de execução do material didático. Nesse momento, espera-se conseguir sensibilizar os estudantes para o tema a ser desenvolvido. A proposta aqui é, antes mesmo de apresentar uma definição de Indústria Cultural, iniciar a sensibilização dos estudantes.

Considera-se aqui, o entendimento de sensibilização apresentado por Sílvia Gallo (2012), que defende que esta deva ser a primeira etapa de uma aula de filosofia. Para o autor supracitado “Sensibilização: Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema

de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes” (GALLO, 2012, p. 96).

Ao exemplificar mecanismos de sensibilização, Gallo (2012) apresenta o seguinte comentário:

Penso que essa primeira etapa pode ser bem-sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos... Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema. (GALLO, 2012, p. 96).

Dessa forma, optou-se por utilizar um poema como recursos para despertar a sensibilização dos estudantes em relação ao tema a ser estudado. É importante, nesse momento, que o docente ao utilizar esses recursos, permita que os discentes possam expressar as suas considerações, mesmo que elas pareçam infundadas. Esses estudantes precisam ser ouvidos, de forma que ao possibilitar suas falas, estes possam se envolver mais intensamente no processo, de modo que se dê início às primeiras trocas de experiências entre os participantes, algo que deverá evoluir com o decorrer das demais aulas.

2) Problematização e investigação

No início dessa etapa busca-se que os discentes, através das primeiras leituras dos textos não filosóficos e observações realizadas sobre o assunto, desenvolvam as primeiras discussões nos grupos de trabalho. É o momento da problematização, momento para suscitar as dúvidas, as perguntas e hipóteses em relação ao que é apresentado nas discussões. Visto que as questões-problemas apareçam, faz-se necessário a investigação por respostas sustentadas à luz do conhecimento filosófico e científico que atendam aos problemas levantados. Na fase da investigação serão disponibilizados textos de especialistas e de filósofos da tradição que abordam a temática tratada com mais precisão, de modo que esses estudantes possam descobrir e inferir novos conhecimentos.

Rodrigo (2009, p. 58), ao fazer uma abordagem sobre a problematização, destaca a importância desse processo para as aulas de filosofia.

Essa problematização, se bem conduzida, acabará por revelar os limites e a insuficiência do senso comum, na medida em que este frustra toda expectativa de resposta menos imediata, insinuando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada para o equacionamento das questões levantadas. Nessa etapa, a filosofia poderá despertar interesse e mostra-se necessária, se for apresentada como uma possibilidade de descoberta de novas significações sobre o real, para além do senso comum. Só nessa etapa ingressamos no terreno propriamente filosófico.

Nessa abordagem, a autora estabelece a relação que é possível estabelecer entre a problematização e o resultado da investigação filosófica, pois as novas descobertas e significações sobre a realidade são decorrentes de uma postura crítica do ser humano, sensibilizada pela problematização das questões do nosso cotidiano. Nesse sentido, Freire (1987, p. 40) destaca que uma educação problematizadora possui “caráter altamente reflexivo”, por isso, ela “implica num constante ato de desvelamento da realidade”.

Freire (1987) considera a investigação outro importante momento para o processo educativo, estabelecendo um seguimento à problematização. Para o educador brasileiro, a investigação, se realizada conscientemente, “insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo” (FREIRE, 1987, p. 9). Dessa forma, os discentes devem ser instigados a pesquisar, pois, no processo educativo “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 14). Esse processo investigativo conduz o sujeito a pensar e repensar as respostas que estão por vir.

Assim, enquanto a problematização representa a possibilidade de desconstruir a ideia tradicional de ensino em que o estudante só absorve conhecimento, a investigação representa a possibilidade de superar o conhecimento pré-estabelecido, de caminhar rumo à construção da autonomia intelectual. Trata-se de assumir os desafios de superar a postura passiva que espera e aceita um conhecimento pronto, já determinado. Logo, nessa fase, o docente deve disponibilizar materiais, como textos de apoio, ou indicar sites confiáveis para a realização de pesquisas que contribuam com o processo educativo.

3) Produção crítica

Essa etapa corresponde ao processo prático de construção das novas significações, elaborada por meio do diálogo e da ação coletiva. É o momento posterior às leituras, aos debates e as investigações problematizadas, em que se espera que os estudantes já apresentem uma postura diferenciada da que demonstravam no início da aplicação da sequência didática. Espera-se ainda que nesse momento os estudantes consigam desenvolver características de uma postura crítica, dialógica e criativa. Daí, o uso do termo “produção crítica”, expressão para designar os trabalhos produzidos pelos estudantes, resultado a partir de um processo de questionamentos, discussões, leituras, interpretações, embasamentos teóricos, reflexões e argumentações sobre o assunto a ser estudado.

Além do que foi apresentado, tão importante quanto, espera-se que os discentes aprendam a desenvolver comportamentos essenciais para a vida em coletividade,

demonstrando responsabilidade, compromisso, respeito pelas diferenças de opinião, cooperação e união no trabalho coletivo. A participação do docente no acompanhamento durante a produção crítica é de fundamental importância, não para decidir e determinar o que deve ser feito, mas para contribuir indicando pistas que orientem os grupos a decidirem o que e como vão produzir. Essa perspectiva se ancora no pensamento de Paulo Freire, no sentido de que o educador “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando” (Freire, 1996, p. 17).

Para essa parte, espera-se que os grupos apresentem variadas formas de trabalhos que apresentem uma perspectiva crítica em relação ao tema. Assim, podem surgir cartazes ilustrativos, poesias, seminários, peças teatrais, entre outros.

4) Exposição das produções críticas

Esse é o momento organizado para que os estudantes possam apresentar os resultados dos trabalhos realizados coletivamente. Espera-se que os grupos apresentem variadas formas de trabalhos com uma perspectiva crítica em relação ao tema. Assim, podem surgir cartazes ilustrativos, poesias, seminários, peças teatrais, entre outros. O importante é que todas as produções sejam apresentadas e que todos os integrantes estejam envolvidos no processo.

Essa aula precisa ser pensada com antecedência pelo docente, de modo que as apresentações dos trabalhos possam ser realizadas tanto na sala de aula como fora do espaço da sala de aula. Se o objetivo traçado pelo professor, em consentimento com a turma, for fazer a apresentação para um público que não sejam apenas os alunos da sala de aula, essa apresentação vai precisar ser organizada em outro ambiente do espaço escolar. Nesse caso, é preciso pensar no espaço físico e nos recursos materiais necessários para realizar a apresentação. A recomendação é que nessa fase haja a participação de todos os integrantes durante as apresentações, pois todos precisam se reconhecer como autores dessas produções.

Esse é o momento oportuno para conhecer as questões refletidas e compreendidas pelo grupo, bem como a oportunidade de perceber se e como os estudantes contextualizam os conhecimentos filosóficos com as questões vivenciadas no seu cotidiano.

5) Avaliação

Ao final da sequência didática é importante que todo o processo passe por uma avaliação. Para Rodrigo (2009, p 94), “a avaliação deve englobar o processo educativo em sua

totalidade, e não apenas parte dele, ou a parte do aluno”. Portanto, o processo avaliativo para a proposta dessa sequência didática não deve se restringir apenas às apresentações, mas deve considerar todas as ações realizadas nas demais fases.

No processo avaliativo proposto, os estudantes devem participar da avaliação em conjunto com o educador. Essa visão, sustentada no pensamento freireano, evidencia a necessidade dos estudantes em participar da avaliação, pelo fato de “que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p.26). Assim, educandos e educador devem integrar esse momento, por ser a oportunidade para uma auto-reflexão sobre os efeitos que a experiência educativa realizada tenha proporcionado.

Se a intensão da sequência didática é possibilitar a formação crítica dos educandos por meio da realização de atividades em grupo, esse processo crítico também deve adentrar na etapa da avaliação, com o envolvimento de todos os participantes do processo educativo. Seguindo essa linha de pensamento, a sugestão é que a avaliação do processo das atividades da sequência didática seja realizada mediante uma roda de conversa, onde os estudantes e docente apresentem suas considerações sobre os novos significados que surgiram com as apresentações.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: A Indústria Cultural

Nível de ensino: 2º Série do Ensino Médio

Objetivo: Compreender o conceito de indústria cultural, a sua relação com os meios de comunicação e mídias sociais e a utilizando desses mecanismos como poderosos instrumentos de padronização de opiniões e comportamentos na sociedade atual.

Conteúdos relacionados: Meios de comunicação e mídias sociais, alienação, consumo e consumismo.

Competências (BNCC): C02 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

Habilidades (EM13CHS201) (BCNN): Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a

mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Tempo de duração: 06 aulas

Aula 1: Apresentação da temática e sensibilização

- 1) Apresentar a metodologia da sequência didática.
- 2) Dividir a turma em grupos de trabalho, no máximo cinco grupos com uma divisão igual ou aproximada de integrantes para cada grupo.
- 3) Perguntar aos discentes sobre o que conhecem a respeito do tema.
- 4) Fazer anotações no quadro da sala de aula sobre as respostas apresentadas.
- 5) Distribuir cópias e realizar a leitura, de forma coletiva, do Texto I.
- 6) Solicitar para que cada grupo discuta entre si e estabeleça considerações relacionando o dizer do texto com o contexto vivenciado atualmente.
- 7) Cada grupo deve apresentar oralmente suas considerações e interpretações sobre o texto.

Aula 2: Problematização e investigação

- 1) Fazer a leitura dos textos II, III e IV.
- 2) Apresentar perguntas no quadro da sala de aula que instigue os grupos a discutirem sobre o conceito de indústria cultural, a ideologia da indústria cultural, os recursos utilizados pela indústria cultural e as influências da indústria cultural no atual contexto da sociedade.
- 3) Solicitar que os grupos apresentem suas próprias questões e que seja dialogada no próprio grupo.
- 4) Fazer anotações no quadro da sala de aula sobre as principais questões apresentadas, bem como as problemáticas levantadas pelos grupos de trabalho
- 5) Solicitar que cada grupo, em outro horário ao da escola, realize uma pesquisa na internet, em fontes confiáveis, de um artigo que aborde a temática e que realize a leitura do mesmo, servindo de subsídio teórico para a produção do trabalho a ser desenvolvido pelos grupos.

Aulas 3 e 4: Produção crítica

- 1) Solicitar a cada grupo que produza um trabalho crítico sobre a temática.
- 2) Definir juntamente com os grupos de trabalho o que cada um irá apresentar. Nesse processo, os grupos devem ter a autonomia para escolher a forma de sua apresentação.
- 3) Estipular o tempo para apresentação de cada grupo. Considerando a quantia de cinco grupos, cada grupo terá o tempo máximo de 10 minutos para realizar a sua apresentação.
- 4) Acompanhar e orientar os grupos na elaboração dos trabalhos.

Aula 5: Apresentação da produção crítica

- 1) Organizar a ordem de apresentação dos grupos.
- 2) Acompanhar a apresentação dos grupos
- 3) Controlar o tempo de apresentação dos grupos.

Aula 6: Avaliação

- 1) Organizar a posição das cadeiras em círculo. O docente deverá se posicionar no círculo com os discentes.
- 2) Pedir aos discentes que apresentem um breve relato sobre a experiência desenvolvida na realização das atividades.
- 3) Solicitar aos integrantes de cada grupo elabore um comentário sobre a apresentação dos demais grupos, destacando os aspectos mais interessantes e os aspectos que considerariam melhorar.
- 4) Cada grupo e docente atribui uma nota avaliativa de 0 a 10 para as apresentações das produções críticas de modo a se obter uma média aritmética dessas notas.

TEXTOS PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Texto I - Eu etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo, desde a cabeça ao
bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio
itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
troca-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim mesmo,

ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comparo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares festas praias pégulas piscinas,
e bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a
compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiosincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam
e cada gesto, cada olhar
cada vinco da roupa
sou gravado de forma universal,
saio da estamperia, não de casa,
da vitrine me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Corpo. Rio de Janeiro: Record, 1984.

Texto II - Arte, produção e indústria cultural

No início do século XX reuniu-se na Alemanha um grupo de pensadores a quem atribuímos o nome Escola de Frankfurt. Em trabalhos que analisavam a arte e a cultura da época, os filósofos Adorno e Horkheimer, dois dos principais nomes do grupo, criaram o conceito de “indústria cultural”, que apareceu pela primeira vez no livro *Dialética do esclarecimento*, publicado em 1947. [...]

[...] Eles afirmavam que a obra de arte reproduzida seria transformada em mais uma mercadoria pela lógica capitalista de produção e circulação. E, tornando-se uma mercadoria, ela deixaria de ser obra de arte para tornar-se uma “coisa”. Segundo os dois filósofos, surgia assim uma

nova indústria, a indústria cultural, destinada a produzir objetos culturais em larga escala para serem vendidos como mercadorias. O cinema e posteriormente a televisão se tornaram uma indústria que produz mercadorias culturais (os filmes e a programação) e a música também passou a ser produzida segundo a lógica de mercado das gravadoras. Em lugar de democratizar a arte, como pensava Benjamin, levando-a a um número maior de pessoas, apenas mais produtos foram criados para serem oferecidos ao mercado consumidor.

[...] Ouvimos as músicas que o mercado nos oferece, assistimos aos filmes que a indústria nos oferece. Pensamos que escolhemos aquilo de que gostamos, mas estamos apenas escolhendo a partir das opções que a indústria cultural nos dá. E as coisas se tornam muito parecidas umas com as outras, porque também é característica da indústria cultural repetir em seus produtos uma fórmula que já se sabe que dá certo. Diante da falta de opção e da falsa variabilidade dos produtos, nós perdemos nossa capacidade crítica, nos habituamos e continuamos consumindo os produtos superficiais e de baixa qualidade que nos são oferecidos.

Para que a indústria cultural consiga agradar a um público bastante diverso, os produtos precisam apenas continuar entretendo e exigindo muito pouco do nosso intelecto, nos tornando cada vez mais alienados. Parece muito cômodo deixar que alguém escolha por nós e sirva pronta a programação. Mas você já pensou que, além de tudo o que foi dito, os donos da indústria cultural também escolhem o tipo de ideia que eles querem incutir em nossas mentes junto com seus produtos “culturais”?

Atualizando esse debate, poderíamos questionar em que medida a internet, como meio de comunicação de massas e como arquivo digital de uma grande quantidade de informações e de produtos culturais, pode agir a favor ou contra a indústria cultural. Por um lado, a tecnologia, hoje, permite que um músico tenha um estúdio em sua casa, grave as músicas que compõe e as divulgue na rede mundial, cobrando ou não por seu trabalho. A diversidade de criações a que temos acesso, portanto, nunca foi tão grande e o acesso a elas é muito mais direto. Nesse sentido, podemos pensar em como a internet contraria a indústria cultural, porque nos tira de uma posição passiva em relação aos produtos que querem nos empurrar. Por outro lado, a tecnologia e a internet podem ser, elas mesmas, um reforço da própria indústria cultural. Quem direciona seus interesses na web? Você vai em busca de sua programação cultural e do que gostaria de apreciar ou apenas consome aquilo que lhe oferecem?

GALLO, Sílvia. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2016. p. 54-56.

Texto III – Trechos de Dialética do Esclarecimento (A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas)

“Na opinião dos sociólogos, a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural. Ora, essa opinião encontra a cada dia um novo desmentido. Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto [...] Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos [...] Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é

o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma [...] A passagem do telefone ao rádio separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel do sujeito. Democrático, o rádio transforma-os a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações. Não se desenvolveu qualquer dispositivo de réplica e as emissões privadas são submetidas ao controle. Elas limitam-se ao domínio apócrifo dos “amadores”, que ainda por cima são organizados de cima para baixo. No quadro da rádio oficial, porém, todo traço de espontaneidade no público é dirigido e absorvido, numa seleção profissional, por caçadores de talentos, competições diante do microfone e toda espécie de programas patrocinados. Os talentos já pertencem à indústria muito antes de serem apresentados por ela: de outro modo não se integrariam tão fervorosamente. A atitude do público que, pretensamente e de fato, favorece o sistema da indústria cultural é uma parte do sistema, não sua desculpa.” (p. 99-100).

“A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. É possível depreender de qualquer filme sonoro, de qualquer emissão de rádio, o impacto que não se poderia atribuir a nenhum deles isoladamente, mas só a todos em conjunto na sociedade. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo. E todos os seus agentes, do *producer* às associações femininas, velam para que o processo da reprodução simples do espírito não leve à reprodução ampliada”. (p.104)

“Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria. Como a absorção de todas as tendências da indústria cultural na carne e no sangue do público se realiza através do processo social inteiro, a sobrevivência do mercado neste ramo atua favoravelmente sobre essas tendências. A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada.” (p.111-112).

“Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudo-individualidade. O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo. Assim, por exemplo, o ar de obstinada reserva ou a postura elegante do indivíduo exibido numa cena determinada é algo que se produz em série, exatamente como as fechaduras Yale, que só por frações de milímetros se distinguem umas das outras. As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural.” (p.126)

“Quanto maior é a certeza de que se poderia viver sem toda essa indústria cultural, maior a saturação e a apatia que ela não pode deixar de produzir entre os consumidores. Por si só ela não consegue fazer muito contra essa tendência. A publicidade é seu elixir da vida. Mas como seu produto reduz incessantemente o prazer que promete como mercadoria a uma simples promessa, ele acaba por coincidir com a publicidade de que precisa, por ser intragável [...] Na medida em que a pressão do sistema obrigou todo produto a utilizar a técnica da publicidade, esta invadiu o idioma, o “estilo”, da indústria cultural [...] Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá, reinam as normas do surpreendente e, no entanto, familiar, do fácil e, no entanto, marcante, do sofisticado e, no entanto, simples. O que importa é subjugar o cliente que se imagina como distraído ou relutante.” (p.132-134)

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Texto IV – RECEPTOR: MECANISMOS DE DEFESA E RESISTÊNCIA

Superando a crítica unilateral e negativa da *indústria cultural*, tida a penas como instrumento de manipulação de consciências, e, sobretudo a partir da abordagem sociológica da *Escola de Frankfurt*, as pesquisas de comunicação social dos anos 60 para cá exploram uma nova referência: a do receptor e sua interação macrosocial.

No Brasil, para se ter um exemplo, Lins da Silva (1985) pesquisou duas comunidades de trabalhos, uma do Nordeste e outra no Sudeste, para verificar a hipótese de que modestos espectadores do “jornal Nacional” – da Rede Globo de Televisão – não estão passivos às mensagens e que eles “acionam mecanismos de defesa, individuais ou coletivos, para filtrar as informações veiculadas, traduzindo-as segundo seus próprios valores” (p. 10). Mesmo com todo o poder de controle dos meios de comunicação, o telespectador interage com outras instituições sociais, constata e comprova as informações com sua realidade, e pode perceber contradições, formular hipóteses contrárias às intenções do emissor e de seu grupo social.

Lins da Silva (1985, 21) explica que “no interior da indústria cultural há a presença permanente de contradições”, acrescentado que “ali ocorre uma luta de classes”, e que “no decorrer do processo da indústria cultural, da produção ao consumo, essas contradições aparecerão”. Estes conflitos ideológicos permeiam todo o processo de comunicação, desde o momento em que ocorre a produção da notícia, envolvendo relações entre os profissionais de comunicação e as empresas, que não são monolíticas, uniformes, passivas, até o consumo por pessoas que são diferentes, vivem e agem diferentemente. Desta maneira, a mesma mensagem pode ser decodificada, reinterpretada e reelaborada de forma heterogênea.

Ao observar que a expressão *indústria cultural* carrega consigo o “pecado original”, de ter sido cunhada por Adorno e Horkheimer, no período posterior ao impacto da utilização do rádio, cinema e jornais pelo nazismo com resultados eficazes em tempos de convencimento ideológico da população alemã, Lins da Silva (1985, 22) faz a seguinte crítica:

Não se justifica, portanto, a visão fatalista da Escola de Frankfurt, que seus discípulos têm do fenômeno da indústria cultural. É claro que, por serem os instrumentos que melhor garantem hoje em dia a reprodução da ideologia, os meios da indústria cultural sofrem vigilância severa dos detentores do poder. Apesar disso, e apesar de saber que transformações profundas no controle e conteúdo da indústria cultural só ocorrerão quando ocorrerem na estrutura social, econômica e política do país, não se deve ignorar a amplitude da possibilidade de ação que existe na utilização desses meios para que tais mudanças aconteçam (1985, 22).

Em outro trabalho de análise da cultura de massa, Lins da Silva (1980) critica o caráter determinista de controle e manipulação do pensamento coletivo, que supõe a incapacidade das classes subalternas de reagirem à cultura dominante. Para ele, a concepção imobilista dos fenômenos da comunicação pode nortear uma posição, de certa maneira, paternalista.

Entretanto, não se pode perder de vista as contribuições de Adorno e Horkheimer ao reconciliarem no produto cultural uma mercadoria de consumo – uma ideologia da sociedade industrial que perpassa todas as relações sociais. Nem ainda deixar de acentuar que a exposição de fatos fora de seu contexto (ausência de “background” histórico), a utilização de recursos visuais, sonoros e técnicos – articulados sistematicamente pelos meios da indústria cultural – acabam por servir à hegemonia, no sentido atribuído por Gramsci, e às diversas formas de controle da burguesia sobre as demais classes sociais.

Lins da Silva (1985, 135) procurou comprovar que

Não é necessariamente verdade que todos os trabalhadores recebem as mensagens da televisão passiva e acriticamente e que fazem da visão de mundo que lhes apresenta, a sua.

Quanto à capacidade crítica do receptor, ele chegou à hipótese de que, fundamentalmente, três aspectos contribuem para melhorar o senso crítico diante da mensagem televisiva:

1. O grau de interferência de outras fontes, além da TV, na formação da representação da realidade de uma pessoa, dando-lhe maior oportunidade de duvidar, criticar e rejeitar o que ela vê no televisor;
2. O grau de conhecimento pessoal que o indivíduo tem em relação a um determinado assunto;
3. O conhecimento da pessoa sobre a natureza do veículo e seu acesso a ele.

Concluindo, as novas tendências da teoria da comunicação em analisar a cultura de massa, a partir da perspectiva do consumidor da indústria cultural, buscam relativizar o poder hegemônico atribuído ao emissor e resgatam na audiência o potencial da crítica imanente a qualquer sujeito, como enfatizaram os frankfurtianos.

COSTA, Berlamino César G. Indústria Cultural: Análise Crítica e suas Possibilidades de Revelar ou Ocultar a Realidade. In. PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994. p. 191-194.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgamos significativa e necessária esta pesquisa sobre o ensino de filosofia no ensino médio a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, considerando esse viés como um caminho possível de ser trilhado para desenvolver um ensino filosófico na sala de aula que possibilite ao educando mediações para desenvolver e vivenciar a experiência filosófica da crítica frente às diversas questões que permeiam a sua vida cotidiana.

Nesse sentido, este trabalho investigativo, por meio do estudo e diálogo com os autores convidados a nos ajudar nesse desafio, buscou resgatar elementos substanciais que fundamentam essa perspectiva de ensino da Filosofia na Educação Básica, direcionada para a formação crítica e a autonomia intelectual dos estudantes desse nível de ensino. Também nos foi possível, por meio da pesquisa, refletir sobre o conceito de sala de aula de forma diferente do que foi estereotipado pela educação tradicional: em lugar de um recinto de transmissão mecânica e bancária de conteúdos, pensar o espaço da sala de aula como um lugar dinâmico, de relações subjetivas e objetivas, que mesmo atravessado pelas contradições inerentes a uma sociedade desigual, pode ser propício ao desenvolvimento da formação crítica e da formação humana integral, condições fundamentais para a convivência numa sociedade democrática.

Por meio desse trabalho foi possível reafirmar que a interação entre os conteúdos filosóficos e o conhecimento prévio do estudante, constituído no seu cotidiano, é uma ação necessária para que a prática de ensino/aprendizagem de filosofia seja significativa e contextualizada, tornando-se interessante para os discentes. No entanto, tem-se a compreensão que cabe ao docente de filosofia a responsabilidade pela organização e mediação de procedimentos pedagógicos, de forma intencional e consciente, com vistas a otimizar os resultados educativos almejados. Nesse sentido, o trabalho corrobora com a ideia de que os docentes tenham uma postura crítica, de tal maneira que possam utilizar de variados recursos ou ferramentas de ensino para sensibilizar e instigar a curiosidade, o questionamento, o diálogo do estudante durante o processo educativo.

Assim, essa pesquisa, fundamentada na concepção da teoria crítica de Theodor Adorno, também ancorada na pedagogia crítica e problematizadora de Paulo Freire e na análise da vida cotidiana elaborada por Agnes Heller, permite a compreensão e justificativa para a prática do ensino filosófico contextualizada com as questões do nosso cotidiano. Ao mesmo tempo, aproxima o estudante do conhecimento filosófico, possibilitando a sua formação crítica por meio da investigação de questões que emergem na vida cotidiana.

Abstraídas do cotidiano, a educação e a filosofia não só ficarão confinadas a um estéril exercício acadêmico como também resultarão empobrecidas, porque impossibilitadas do fecundo e necessário diálogo com o cotidiano que, enfim, é toda a vida do ser social.

Diante das contribuições dos teóricos e demais autores, referenciados nesse trabalho, foi possível apresentar pontos de reflexão que implicam o direcionamento para um procedimento de ensino/aprendizagem de filosofia que conduza à prática do filosofar como exercício da experiência filosófica a ser desenvolvido no espaço da sala de aula. O que indica a necessidade de que o ensino de filosofia se renove como práxis educativa, inovando e criando estratégias de ensino que se relacione com a vida cotidiana dos educandos e educadores. Esta proposição oferece condições essenciais para a formação do pensamento crítico e transformador.

Com efeito, o ensino de filosofia nesta investigação torna-se uma referência, um ponto de reflexão, um eixo de trabalho para todos aqueles que se dedicam ao seu ensino nas instituições educacionais do país, em meio a toda problemática enfrentada no exercício da profissão. Por isso, destaca-se a prioridade de ressignificar a prática docente para propor mediações no processo ensino/aprendizagem que permitam aos estudantes iniciar a experiência do filosofar.

Dessa forma, buscou-se desenvolver a proposta de ensino para a aula de filosofia que correlaciona o exercício do filosofar com o cotidiano do estudante. É uma proposta direcionada para contribuir com a postura crítica dos estudantes, de modo que eles possam desenvolver a capacidade de realizar, criticamente, a leitura interpretativa do mundo e da palavra no espaço do ensino da filosofia em sala de aula. De forma pedagógica, crítica e criativa, julgamos possível pensar e alargar a compreensão do cotidiano por meio das mediações da reflexão filosófica.

Por fim, é apresentada a proposta de uma Sequência Didática como material didático a ser utilizado como procedimento de ensino nas aulas de filosofia e assim contribuir com a prática docente. É uma proposta teórica construída em relação ao que foi refletido nessa pesquisa bibliográfica, além de procedimentos amparados na experiência da prática docente desse pesquisador. Trata-se de uma proposta organizada para o exercício de atividades coletivas, considerando uma prática filosófica capaz de contribuir para o discernimento pessoal e coletivo dos discentes, para a tolerância, o diálogo, o respeito pela diferença de pensamento no convívio social, condições importantíssimas para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultura, 1991.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio. A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. C. N. (org.) **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p.7-40.
- ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Manaus, AM, 2021.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense: ensino médio**. Manaus, AM, 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 5ª. Ed. São Paulo, 2013.
- ASPIS, Renata L.; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm> Acesso em: 16 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em: 16 ago. 2020.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. Penso Editora, 2017. [E-book].

COSTA, Berlamínio César G. Indústria Cultural: Análise Crítica e suas Possibilidades de Revelar ou Ocultar a Realidade. In: PUCCI, Bruno (org.) **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994. p. 191-194.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de Pesquisa**: entenda e faça. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. **Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo**: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. Revista Digital de Ensino de Filosofia, Santa Maria, vol. 6, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599>>. Acesso em 13 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos**: é ela um quefazer neutro?. Revista Educação & Sociedade, Unicamp / Cortez & Moraes, Ano I, N. 1, setembro de 1978, pp. 64-70.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e audácia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense. 3ª ed. 1990.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem clássica. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2016. p. 54-56.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: _____ (org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 174-196.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica, In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 174-196. p. 17-33.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Projeto político pedagógico do curso Técnico de nível médio em Agropecuária na forma integrada**. Tabatinga: IFAM, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Projeto político pedagógico do curso Técnico de nível médio em Meio Ambiente na forma integrada**. Tabatinga: IFAM, 2020.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1965.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a educação: o enigma da filosofia**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In. LIBÂNEO, José Carlos; FRETAS, Raquel A. M. da M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MAAR, Wolfgang Leo. A Indústria (Des)educacional: Um Ensaio de Aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In. PUCCI, Bruno. (org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994. p. 139-150.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2ª ed. rev. ampl. – Rio de Janeiro. Zahar, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Preparação do original de Silvana Cobucci Leite. Revisão gráfica de Renato da Rocha Carlos e Maurício Balthazar Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAIS, Régis. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In. _____ (org.). **Sala de aula: que espaço é este?** 14ª ed. São Paulo: Papirus, 1996. p. 12-19.

MORAES, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

NOBRE, Marcos, **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NOVASKI, Augusto J. C.. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. (org.). **Sala de aula: que espaço é este?** 14ª ed. São Paulo: Papirus, 1996. p. 12-19.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PUCCI, Bruno. A filosofia e os professores da educação básica em tempos neoliberais. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. (org.). **A escola: problema filosófico**. 1ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2020. p. 79-93.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In. _____ (org.). **Teoria crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. A Escola, esse Mundo Estranho. In. PUCCI, Bruno. (org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994. p. 121-138.

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

RODRIGO, Lúcia Maria. A especificidade do filosofar no ensino de filosofia no nível. In: DUTRA, Jorge da Cunha; GOTO, Roberto (org.). **O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de filosofia**. Blumenau: IFC, 2018. (Coleção Maiêutica Filosófica; v. 2). p. 103-113.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação da PUC-Campinas, Campinas, SP, n. 24, p. 7-6, jun. 2008.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, Sílvia; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 129-148.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAIS, R. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 1996. p. 123-130.

ZUIN, A. A. Seduções & simulacros: reflexões sobre indústria cultural, resistência e reprodução em Educação. In: PUCCI, B. (org.). **Teoria crítica e Educação: a formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 151-176.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999.