

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carlos Eduardo Pinheiro Brito

**FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO,
O AGIR COMUNICATIVO HABERMASIANO COMO POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO**

Santa Cruz do Sul
2013

Carlos Eduardo Pinheiro Brito

**FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO,
O AGIR COMUNICATIVO HABERMASIANO COMO POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dra. Janes Teresinha Fraga Siqueira.

Santa Cruz do Sul
2013

Carlos Eduardo Pinheiro Brito

**FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO,
O AGIR COMUNICATIVO HABERMASIANO COMO POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação– Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Janes Teresinha Fraga Siqueira
Professora Orientadora

Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor Examinador - UNISC

Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini
Professora Examinadora – UNILASALLE

Dr. Marcos Alexandre Alves
Professor Examinador – UNIFRA

Santa Cruz do Sul
2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Janes, pela atenção e cuidado quanto aos estudos e elaboração deste trabalho.

Aos amigos, pelo apoio nos momentos deste processo.

À direção do Colégio Militar de Santa Maria que me dispensou para que pudesse desenvolver os estudos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar o Filosofar em sala de aula, no contexto de uma Escola pertencente ao Sistema Colégio Militar do Brasil, o Colégio Militar de Santa Maria. Na pesquisa, foi investigado se o processo do Filosofar é possibilidade de emancipação do pensamento quando se trata da Filosofia no Ensino Médio. Para tal objetivo, buscou-se estudar o contexto de inserção da pesquisa, um Colégio Militar, através das redações de treze alunos escritos com o tema: “O que nos torna humanos? O mundo é admirável?” Esta escrita desenvolveu-se por ocasião da Olimpíada de Filosofia realizada em Porto Alegre em 2011. O escopo teórico usado para realizar a pesquisa foi a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Para realização do estudo, procurou-se categorizar as redações entre o Mundo do Sistema e o Mundo da Vida num último momento de análise materialista dialética e como isto foi feito. Para chegar a estas categorias maiores, buscou-se entender como os adolescentes que tiveram suas redações analisadas viam o seu mundo e a realidade em que estavam inseridos. Para isso, categorizou-se o demonstrado pelos educandos através de redações onde comprovaram as pretensões de correções que se destacaram em seus discursos: pretensão de sinceridade, de correção e de verdade. Estas pretensões, dentro do discurso, revelaram também as diferenças e dependências que foram vistas e tinham com o mundo: revelaram-se como mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Assim, a reflexão habermasiana serviu para analisar se estes adolescentes, mesmo há tempo inseridos no CMSM e sendo suas famílias, famílias de militares, conseguiam Agir Comunicativamente, buscando a autonomia de seu pensamento. Agir Comunicativo é livre de coerção e rico na busca pelo entendimento acerca das realidades do mundo e, assim, o que se observou no desenvolvimento da pesquisa foi que o Agir Comunicativo é esperança de mudança no ensino escolar que envolve a Filosofia como disciplina colocando-a não como transmissão de uma história do pensamento, mas como história do pensamento que se faz e refaz a cada aula, nas discussões, no Filosofar como responsabilidade de professores e alunos embasada na história do pensamento humano. Dessa forma, entende-se o trabalho como busca de um método de ensino-aprendizagem para a Filosofia no Ensino Médio. Sabendo-se, então, que este sonho é um inédito viável cabendo, dessa forma, continuar escrevendo.

PALAVRAS-CHAVE: Agir Comunicativo. Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Emancipação.

ABSTRACT

This research aimed to study the act of Philosophizing in the classroom in the context of a school – Military School of Santa Maria - that belongs to the Brazilian Military School System. During the research, it was intended to understand if the Philosophizing process means a possibility for emancipation of thoughts when Philosophy is approached in high school. Thus, the context of the research was studied, a Military School, through essays written by thirteen students about the following topic: “What makes us humans?” “Is the world admirable?” This activity happened during the Philosophy Olympics in Porto Alegre in 2011. The theoretical reference used to carry out the research was the Communicative Act Theory, by Habermas. In order to do this study, the essays were categorized between the World of System and The World of Life in a last moment of dialectic materialistic analysis. To get to these major categories, it was necessary to understand how the adolescents who wrote the analyzed essays see their worlds and the reality in which they live. So, we categorized what the students showed in their essays where their intentions for corrections appeared in their discourses: sincerity, correction and truth intentions. These intentions in their discourse also reveal the differences and interdependencies we have with the world: they reveal as objective, social and subjective world. Thus, the Habermas reflection helps us to analyze if these adolescents can, despite of being from the Military School, and their families being from military contexts, Act Communicatively, searching for autonomy of their thoughts. Communicative Acting is free from coerciveness and rich in the search for the understanding about the world reality. Therefore, what was noticed during the research was that the Communicative Act is a hope for change in school teaching which involves Philosophy as a subject. Teaching it not as a thought history transmission, but as thought history produced and reproduced every class in the discussions, during the Philosophizing act as teachers and students’ responsibilities based on the history of human thought. This way, we understand this work as a search for a teaching method for Philosophy in high schools. Once we know this is a likely and feasible dream, it is up to us to keep writing.

KEY-WORDS: Communicative behaving. Philosophy teaching. High School. Emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS

EB	Exército Brasileiro
CMSM	Colégio Militar de Santa Maria
DECEx	Departamento de Ensino e Cultura do Exército
DEPA	Diretoria de Ensino Preparatório Assistencial
EM	Ensino Médio
INTERNET	Rede Mundial de Computadores
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1 CAMINHOS PERCORRIDOS	8
1.1 Por que dessa pesquisa.....	8
1.2 A pergunta e os objetivos da pesquisa.....	10
1.2.1 Objetivo Geral.....	10
1.2.2 Objetivos Específicos.....	10
1.3 O contexto de realização da pesquisa.....	11
1.3.1 O ambiente e suas opções epistemológicas e metodológicas.....	11
1.3.1.1 A Taxonomia de Bloom.....	12
1.3.1.2 A Oficina de Conceitos.....	15
2 A FILOSOFIA E SUA PRESENÇA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	17
2.1 As Teorias Pedagógicas Modernas e Contemporâneas.....	25
2.2 A Filosofia como disciplina no Ensino Médio.....	27
3 EMANCIPAÇÃO E DIÁLOGO - ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA.....	32
3.1 Habermas e o projeto emancipatório.....	33
3.2 O diálogo.....	39
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	45
4.1 Natureza e Tipo de Estudo.....	46
4.2 O material de pesquisa.....	46
4.3 Modos de análise das informações.....	48
5 POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO E DO FILOSOFAR COMO PROCESSO EMANCIPATÓRIO.....	50
6 CONCLUSÃO - A CAIXA DE PANDORA.....	66
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICES.....	79
ANEXO A - Redações dos educandos do CMSM - IV Olimpíada de Filosofia.....	84
ANEXO B - Critérios de identificação: nome da família, sexo, idade e série.....	97

1 CAMINHOS PERCORRIDOS

Ao realizar esta pesquisa, foi necessário reescrevê-la de forma a buscar-me nela. Assim, ao falar dela, estou falando do caminho percorrido por mim para saber o que e o porquê resolvi pesquisar acerca da possibilidade de autonomia¹ do pensamento de estudantes do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria. Este capítulo trata das seguintes perguntas que falam dos caminhos percorridos para a realização do trabalho: Porque desta pesquisa? Qual o problema que busquei pesquisar? Que objetivos me proponho alcançar? Qual o contexto em que foi realizada a pesquisa? Quem são os sujeitos da pesquisa e qual a abordagem metodológica usada no estudo?

1.1 Porque desta pesquisa?

Em minha trajetória de vida, a presença em ambientes de educação popular sempre foi uma constante. Essa trajetória iniciou em 1993 como seminarista, em Porto Alegre. Tinha por tarefa atuar junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social atendidas no programa de Apoio Sócio-Educativo em Meio Aberto². Nos anos seguintes, atuei em outras cidades do Rio Grande do Sul, dentro e fora do ambiente eclesial, sempre ligado a questões de luta pela garantia de direitos a crianças e adolescentes, ou como Conselheiro Tutelar, ou como educador em Organizações não Governamentais (OnGs) que trabalham com jovens em situação de risco.

Esse breve relato serve para explicar o momento de adaptação, que foi a passagem que fiz do mundo civil para a vida militar, como Oficial Técnico Temporário³ para a área de

¹Trataremos acerca do conceito de Autonomia em Habermas mais adiante.

² Apoio Sócio Educativo em meio Aberto é um programa de atendimento onde a criança e o adolescente são atendidos no turno extra-classe de forma a ter atividades como reforço escolar, esportes e lazer. É preconizado pelo Art 90 da Lei Nº 8069/90 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, regulamentação do Art 227 da Constituição Federal de 1988, que tem por objetivo a proteção integral das crianças e adolescentes brasileiros de forma a definir direitos e deveres de cada brasileiro até seus 18 anos de idade. Segundo o sítio <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id186.htm>: O Estatuto da Criança e do Adolescente é a internalização, na legislação brasileira, dos documentos a que o país é signatário junto à Organização da Nações Unidas (ONU) e internaliza a Declaração dos Direitos da Criança, de 20/11/1959, a Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança de 1989, que consagrou a Doutrina da Proteção Integral, e foi adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20/11/1989, passando a ter força coercitiva para todos os Estados signatários, sendo somada à outras normas internacionais como: - Regras mínimas das Nações Unidas para a Administração dos Direitos dos Menores, conhecidas como Regras de Beijing 29/11/1985); - Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade (14/12/1990); - Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, conhecidas como Diretrizes de Riad 40 (14/12/1990).

³ Oficial Técnico Temporário é um militar que ingressa no Exército Brasileiro através de uma seleção realizada pelas diversas Regiões Militares de acordo com a necessidade de suas áreas de interesse. Pode ser de forma voluntária ou obrigatória para o pessoal da área da saúde. Sendo que a prestação de serviço do militar ao EB tem

Filosofia no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) em fevereiro de 2008. Escola esta que é regida pela Lei de Ensino do Exército - Lei nº 9.876/99 e que teoricamente se fundamenta na teoria cognitivista da Taxonomia de Bloom⁴. No EM, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, além da Taxonomia de Bloom até 2010 foi seguida a metodologia da “Oficina de Conceitos” com base nos estudos de Silvio Gallo (explicitada adiante).

Este contexto epistemológico e metodológico permitiu a troca de ideias entre professores das disciplinas de Filosofia, História e Sociologia e também a realização de um trabalho interdisciplinar, que fosse realizado em grupos pelos alunos envolvendo as disciplinas citadas. Esse trabalho deveria partir de um problema a ser pesquisado pelos educandos e ter como pano de fundo a realidade global com seus sistemas político, econômico, social e as relações do mundo do trabalho. O processo de trabalho com os alunos seria acompanhado e orientado pelos professores através da Rede Mundial de Computadores (INTERNET), a construção das ideias e do pensamento seriam expostos pelos educandos através de vídeo.

O sucesso alcançado com a proposta entre os educandos ajudou-me entender o processo pelo qual eles constroem e expressam seu pensamento. Ao aprofundar os estudos, as perguntas também se tornaram outras como: ensinamos Filosofia ou Filosofamos com os educandos? A Filosofia como disciplina, se insere no currículo escolar com qual função? Como educandos e comunidade escolar veem a Filosofia num contexto como o do Colégio Militar de Santa Maria?

Ao buscar responder à pergunta acerca do ensinar Filosofia ou Filosofar chegou-se a Jürgen Habermas, pois, em sua Teoria do Agir Comunicativo, o autor coloca que o conhecimento se dá na relação entre sujeitos⁵. Assim, ensinar e/ou aprender Filosofia torna-se parte de um mesmo processo de construção do conhecimento e supera essa dicotomia. Dessa forma, comecei a pesquisar com atenção a Teoria do Agir Comunicativo e buscar compreender o pensamento dos educandos partindo da construção da racionalidade linguística, bem como a construção de um pensamento autônomo, preocupando-me se esta construção não seria apenas ilusória. Ilusória no sentido de os educandos estarem se adaptando às palavras do professor e não realmente pensando de forma emancipada.

contratação de um ano, podendo ser renovada por mais 7 anos a cada ano. (<http://www.exercito.gov.br/web/ingresso/militar-temporario>)

⁴Segundo documento do Exército Brasileiro: T21-250 – Manual do Instrutor desenvolvido entre 1973 e 1975, onde a equipe que se debruçou sobre as formas de Metodologia de Elaboração e Revisão de Currículos culminando na opção por ter a Taxonomia de Bloom como referencial teórico para o ensino presencial.

⁵ Habermas, 1989, na Teoria do Agir Comunicativo propõe que o parâmetro da racionalidade não é o sujeito cognoscente que conhece os objetos. Mas que conhecimento é a relação intersubjetiva que os sujeitos estabelecem entre si, a fim de se entenderem sobre algo.

1.2 A pergunta e os objetivos da pesquisa

Para responder a estas preocupações e reflexões foi necessário delimitar o problema de pesquisa da seguinte forma:

Em que medida a Filosofia, como conhecimento particular, contribui para que os educandos do Ensino Médio, do Colégio Militar de Santa Maria, desenvolvam um pensamento emancipado?

Desta pergunta decorrem outras que foram constituindo-se ao longo do tempo de estudos, como perguntas-problema, que desafiam a compreender a realidade e as possibilidades do ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio:

- A filosofia, como disciplina, faz com que o aluno dialogue com a realidade em que vive, problematizando-a para compreendê-la?
- Ao filosofar acerca da realidade o educando desenvolve um processo emancipatório e exprime isso com racionalidade linguística?
- Ao filosofarem e expressarem esse processo em seus escritos os educandos do Ensino Médio, do Colégio Militar de Santa Maria, entendem sua reflexão como um pensamento autônomo?

Estas perguntas direcionam este trabalho da seguinte maneira:

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o filosofar no Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria como possibilidade de autonomia do pensamento.

1.2.2 Objetivos específicos

- Refletir acerca da experiência do Filosofar na construção da autonomia do pensamento através da Teoria do Agir Comunicativo.
- Interpretar e compreender o significado da Filosofia para os adolescentes do Ensino Médio em seu cotidiano através de seus escritos.
- Explicitar um modo de filosofar no EM que sirva ao desenvolvimento do processo emancipatório junto a adolescentes.

Dessa forma, o objetivo final deste trabalho é investigar se os alunos do Ensino Médio do CMSM constroem conhecimento filosófico; como isso acontece e se isto lhes torna possível alcançar um nível de emancipação frente ao mundo do sistema que, por exemplo, podem ser manifestos através de provas de vestibular ou pelo cumprimento de normas e regras escolares. Essa é a justificativa acadêmica para essa pesquisa, ou seja, buscar entender o processo pelo qual educandos do Ensino Médio fazem Filosofia baseados em sua realidade vivida e qual o resultado que esta práxis tem no cotidiano de seu pensar, qualquer que seja o nível de estudo em que se encontrem.

1.3 O contexto de realização da pesquisa

O problema de pesquisa acima delimitado, construído ao longo do mestrado, retrata a curiosidade acerca do filosofar dos educandos do Ensino Médio no Colégio Militar de Santa Maria através de suas reflexões escritas durante a Olimpíada de Filosofia do Rio Grande do Sul, realizada em Porto Alegre, no ano de 2011. Momento que se refletiu o filosofar como práxis das aulas na disciplina de Filosofia do CMSM. Assim, neste espaço, busca-se contextualizar este ambiente de ensino quanto à sua história, sua opção epistemológica e sua opção metodológica quanto à disciplina de filosofia.

1.3.1 O ambiente e suas opções epistemológicas e metodológicas

Esta pesquisa insere-se no contexto de uma unidade militar de cunho educacional que pertence ao Exército Brasileiro. Segundo a Constituição Federal no Cap. II do Art. 142, o Exército é uma instituição nacional, permanente e regular que junto com a Marinha e a Aeronáutica forma as Forças Armadas do Brasil que tem como finalidade a defesa da Pátria, a garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem no país.

O EB é uma instituição secular que prima pelo cumprimento de sua missão institucional busca, também, o aperfeiçoamento de seus recursos humanos através de um sistema de ensino próprio, estruturado em órgãos e estabelecimentos regulados pela Lei nº 9.786/1999⁶. Esse

⁶Lei nº 9.786/1999 ou Lei de Ensino do Exército – lei ordinária que regulamenta o Ensino em todo o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro com seus objetivos, normas e características específicas (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm). Em seu Art 3º item I afirma ter como princípio ser um Sistema de Ensino integrado à educação nacional, logo, baseada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394/96.

sistema de ensino é gerido pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx) e seus órgãos de apoio.

Esta pesquisa está inserida no contexto de uma Organização Militar pertencente ao Exército Brasileiro, o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) subordinado ao SCMB, que é gerido pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA)⁷. Assim, o CMSM é tributário e executor da missão do SCMB, que é a de ser um sistema de ensino que cultua os valores seculares do EB e está integrado permanentemente à sociedade e à legislação educacional do país.

Nesta busca de integração e de atualização pedagógica permanente pelos colégios pertencentes ao SCMB este optou por uma proposta pedagógica cognitivista: a Taxonomia de Bloom, como sendo a mais apropriada aos seus estabelecimentos de ensino, tanto na educação básica, quanto nos outros estabelecimentos pertencentes ao EB e que tratam da formação de soldados, sargentos e oficiais desta Força Armada.

O contexto desta pesquisa é o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), que iniciou suas atividades em 1998 e do qual se partiu para a realização desta pesquisa, sendo que os textos analisados como material empírico de pesquisa foram escritos por estudantes a ele pertencentes.

Assim, mesmo tendo a pesquisa seu escopo teórico na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, quanto à autonomia do pensamento humano, é preciso esclarecer o que é a Taxonomia de Bloom e a Oficina de Conceitos, pois as duas são partes do contexto de ensino no CMSM.

1.3.1.1 A Taxonomia de Bloom

Rech (2009), em sua dissertação de mestrado: “O aprender a aprender: perspectivas e desafios no contexto do ensino militar”, relata que o Exército como instituição responsável

⁷ A Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) é um órgão de apoio ao DECEEx que tem por finalidade supervisionar e controlar as atividades pedagógicas do SCMB em seus 12 colégios (localizados nas cidades do Rio de Janeiro (CMRJ e Fundação Osório), Brasília (CMB), Salvador (CMS), Campo Grande (CMCG), Belo Horizonte (CMBH), Juiz de Fora (CMJF), Fortaleza (CMF), Porto Alegre (CMPA), Manaus (CMM), Curitiba (CMC) e Santa Maria (CMSM). Esse sistema de ensino nasceu do desejo do Duque de Caxias de amparar e educar os filhos de militares órfãos da Guerra do Paraguai e hoje tem por função a preparação básica e assistencial aos filhos dos militares em suas transferências pelas diversas regiões do país. De forma que o educando tenha o mesmo nível de educação onde quer que seu pai esteja a serviço do EB. Isso fez com que após a fundação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, o sistema se expandisse e consolidasse em excelência de ensino. Todos os Colégios Militares pertencentes ao SCMB atendem a filhos de militares entre o sexto ano do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio. Sendo que em todas as unidades são também abertas vagas para crianças e adolescentes filhos de civis.

por um sistema de ensino diferenciado tem a necessidade constante de atualização quanto à evolução tecnológica, científica e da própria sociedade para atender plenamente sua missão institucional.

Ainda segundo Rech (2009), as opções metodológicas do sistema de ensino do EB são as mesmas desde o Ensino Básico, nos CM, até os Altos Estudos Militares, sendo que no século XX essa opção metodológica e epistemológica baseou-se no movimento da Escola Nova. Ao buscar atualizar-se em suas opções metodológicas de ensino, esta opção pela Escola Nova foi substituída pelo chamado “Aprender a Aprender” proposto por Delors (1996) no livro *Educação: um tesouro a descobrir*. Aprender a aprender foi operacionalizado mediante a Taxonomia de Bloom através do documento “Normas para Elaboração e Revisão de Currículos (NERC)” de 2009, no qual consta que se deve utilizar essa opção como metodologia no processo de ensino-aprendizagem em todo o Sistema de Ensino do EB.

A Taxonomia de Bloom é resultado de um estudo liderado por Benjamin Bloom et al... nos Estados Unidos da década de 1950, a fim de definir objetivos que fossem passíveis de serem verificados ao término de cada ação educacional. Esse estudo resultou na classificação da aprendizagem em três domínios:

- Domínio Cognitivo: onde a recordação ou a reprodução do que foi aprendido é enfatizado, envolvendo também a resolução de tarefas intelectuais onde o aluno deve determinar o problema essencial para solucioná-las através daquilo que já aprendeu e crie novas ideias e soluções.
- Domínio afetivo: caracteriza-se pelo grau de aceitação ou rejeição do estudante àquilo que lhe é proposto. Vai do estímulo à resposta, com satisfação de corresponder ao que lhe foi proposto, depois valorando essa aprendizagem e buscando aplicá-la em outras situações e criando um conceito acerca do que foi aprendido. De forma que o nível mais alto neste domínio é quando o educando organiza esses valores em um sistema que o retrata em si mesmo.
- Domínio psicomotor: é a parte das habilidades físicas e motoras do educando, de forma que enfatiza o desenvolvimento do corpo em concomitância com os outros domínios.

Por tratar-se do Ensino de Filosofia no CMSM, é importante destacar os Domínios Cognitivo e Afetivo, pois são estes que mais aparecem ao refletir-se acerca deste assunto em relação à Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Habermas, além de serem estes operacionalizados de forma clara e sistemática em todo o SCMB através dos objetivos.

Estes objetivos são classificados por Bloom (1976), na área cognitiva em: conhecimento, compreensão, análise, síntese e avaliação. Sendo estes níveis organizados de forma hierárquica, indo da menor à maior valoração.

Neste sentido, o nível do **conhecimento** valoriza a memorização e o armazenamento de informações, de forma que o aluno identifique, descreva e defina cada informação. O que o leva à **compreensão**, na qual ele transforma o conteúdo adquirido anteriormente em um novo conhecimento, sem, no entanto, fazer relações mais amplas.

Conhecendo e compreendendo, o educando deve ser capaz de solucionar os mais diversos problemas, demonstrando o que aprendeu através do uso de abstrações, métodos, regras ou princípios. Ao **aplicar** seu conhecimento o aluno deve analisá-lo e relacioná-lo de modo a perceber sua estrutura. Ao seguir estes passos, o aluno deve alcançar o nível da **síntese**, momento em que ele cria ou projeta algo original a partir do que foi aprendido. É onde ele categoriza, cria ou organiza seu conhecimento.

Ao propor estes passos, Bloom nos diz que o nível mais alto deste domínio de aprendizagem é o da **avaliação**, que implica na atividade de julgar o valor de certo assunto ou o material proporcionando, assim, a crítica e a comparação do que foi aprendido.

Os objetivos devem ser elaborados de forma a serem operacionalizados hierarquicamente com clara definição dos comportamentos esperados dos discentes ao final de uma aula, sendo que a manifestação desses desempenhos pelos alunos indica que os objetivos foram alcançados.

Num sistema de ensino com características próprias como são os ambientes pertencentes aos do EB, preparado para formar o combatente, pode-se observar que esta opção epistemológica é mais adequada, visto que trata do ensino-aprendizagem sob a perspectiva da hierarquia e da disciplina também com relação ao conhecimento.

Cabe observar que este Sistema de Ensino tem buscado se moldar aos tempos. De forma que seus primórdios foram marcados pelo Ensino Mutualista Lancasteriano⁸. No século XX, adotou o Escolanovismo e a Taxonomia de Bloom, e hoje todo o sistema faz estudos para organizar o currículo no chamado Ensino por Competências – o Aprender a Aprender – preconizado pelos documentos da UNESCO⁹ para a educação do século XXI.

⁸Lancaster – método utilizado por Joseph Lancaster na Inglaterra do século XVIII e exportado para a Europa Continental e ao Brasil no governo do Marques de Pombal, onde a tônica é a educação de crianças e adolescentes através do controle da disciplina e do aprendizado através da ajuda de monitores.

⁹CUNHA, Celio & WERTHEIN, Jorge. Cadernos da UNESCO e DELORS, Jacques (org) Educação, um Tesouro a descobrir. UNESCO. 1996 entre outros

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>

1.3.1.2 A “Oficina de Conceitos”

Em consonância com sua proposta epistemológica, em 2007 uma equipe de professores de Filosofia e Sociologia, pertencente ao SCMB e reunida no Rio de Janeiro, deliberou acerca do desmembramento destas duas disciplinas a partir de 2008 da antiga “Introdução à Filosofia e Sociologia” em tempos de aula diferenciados. Também determinaram que a “Oficina de Conceitos” fosse método a ser utilizada para o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Determinação que mudou em 2010 quando esta metodologia de ensino ficou restrita apenas à disciplina de Filosofia.

A “Oficina de Conceitos” é uma metodologia proposta por Silvio Gallo (2007), com base nas ideias de Deleuze e Guattari em seu livro “O que é filosofia?” (1992), onde “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze e Guattari, 1992, pag. 10-13). Conceitos que são a forma racional de equacionar um problema e exprimir uma visão coerente do que está sendo vivido e nessa metodologia se tornam diferentes momentos de envolvimento do aluno na criação e filosófica, a saber: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

A **sensibilização** parte da realidade do aluno, com assuntos pertinentes ao seu cotidiano de forma a sensibilizá-lo para a pesquisa acerca de determinado assunto utilizando meios diversos para tal intento, como, por exemplo, os audiovisuais ou músicas.

Esse passo inicial, a sensibilização, faz com que o educando **problematize** sua realidade, parta do senso comum e investigue o assunto tratado, vendo que ele se relaciona com a filosofia e comece a pensar por si mesmo.

O terceiro passo é a **investigação**, momento em que se requer o envolvimento do educando de forma a investigar as respostas ao tema escolhido, pois ao investigar acerca dos temas propostos ele sentirá necessidade da resposta, de forma que os investigue por meio de textos, exercícios e outros meios de forma a visualizar várias abordagens desse mesmo assunto.

O quarto e último passo é a **conceituação** que é o movimento conclusivo no qual se cria argumentação filosófica, não necessariamente definitiva, mas resultado criativo de todo o processo investigativo que leva a um pensamento autônomo em torno do problema que partiu do senso comum.

De forma rápida, essa é a metodologia para o ensino da disciplina de Filosofia no SCMB, bem como anteriormente foi apresentada a opção epistemológica deste Sistema de

Ensino, que compõe todas as outras duas opções e o ambiente no qual foi realizada esta pesquisa.

2 A FILOSOFIA E SUA PRESENÇA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Percebendo o conhecimento científico como resultado de ação dialógica entre complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação viu-se que o conhecimento nasce da vida e não se dissocia dela. A educação, da mesma forma, é uma faceta indissociável deste grande prisma que é o ser humano.

Assim, esta pesquisa trata - tendo por base a Filosofia enquanto disciplina curricular - da possibilidade de autonomia do pensamento de adolescentes no EM brasileiro, buscando entender como se dá esse “Filosofar” e o que é dito hoje pela legislação educacional brasileira e as recomendações de organismos como ONU e UNESCO, tendo ela seu escopo teórico no pensamento de Habermas e na sua Teoria do Agir Comunicativo. Visto, assim, que a racionalidade linguística, segundo o autor germânico, somente acontece na interação entre os entes que se comunicam. Ou seja, para Habermas, os indivíduos tornam-se mais emancipados quando dialogam e constroem conhecimento na interação entre indivíduos livres de qualquer coerção, quando olham e escutam o outro.

Paulo Freire em sua práxis¹⁰ educativa considera que o outro é alguém que dá sentido à própria existência, completa-se como humano. Isso acontece através do diálogo que se torna receptivo a ele - na dialeticidade da relação eu-outro - a alteridade e a construção de uma ética intersubjetiva e a construção do saber.

Assim, pelo diálogo,¹¹ e pela práxis o ser humano se constrói como ser que vive e convive com o diferente. Nessa convivência, o humano constrói conhecimento usando de pedagogia relacional, onde um não se impõe sobre o outro, mas juntos, pesquisam e constroem conhecimento. Em Educação como Prática de Liberdade, Freire (1976, p. 39) nos diz:

¹⁰Para Freire a práxis é a compreensão da necessidade humana de estar sempre refletindo acerca de seus atos, examinando suas práticas e ideias. O que nos leva a entender que a educação é, então, o desenvolvimento do raciocínio, da percepção do nexos entre os diferentes elementos que formam a realidade vivida através da especulação e da criatividade.

¹¹ Diálogo é entendido por Freire como aceitação do saber do outro acerca de sua realidade: [...]“para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber”.(Paulo Freire, in Moacir Gadotti, Paulo Freire: Uma Bibliografia, 1996.). Reflexão que vai ao encontro do pensamento habermasiano expresso por Filipozzi, 2011, como esforço para desenvolver uma nova visão da racionalidade, baseada em performances linguísticas, ou seja, em ações entre sujeitos capazes de participar de jogos de linguagem, isentos de poder para entrar em acordos, por meio da livre apresentação de razões.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

A citação acima comprova o que disse Becker (2001), segundo o qual a pedagogia relacional não é baseada no conteúdo transmitido pelo professor, nem apenas naquilo que o aluno já sabe, mas na relação dentro da sala de aula. Exige, portanto, diálogo respeitoso, mas antes de tudo, segurança no que se está ensinando e no objetivo que se pretende alcançar de forma a que o mundo do educando seja “sugado” para dentro do mundo conceitual do educador.

Em outras palavras, educador e educando sentem-se inacabados, necessariamente predispostos a conhecer o mundo do outro e nisso construir conhecimento. Nessa “**curiosidade epistemológica**”, a Filosofia torna-se partícipe enquanto busca refletir a realidade em que estão inseridos estes personagens, no contexto do EM de uma escola como o é o ambiente de realização desta pesquisa. Sentimento que pode ser traduzido nas palavras de Freire, 1996, p. 51: “*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele.*”

Tradução essa que pode ser uma das funções da Filosofia como disciplina no EM: mostrar ao jovem que é gente e, por isso mesmo, é condicionado pelas diversas facetas do mundo, de forma a ter consciência de que está no mundo e, por isso, é um ser que pode ir além dele. Pode ter autonomia em seu pensar, autonomia entendida como crítica racional ao contexto da realidade onde está acontecendo.

Esse pensar a autonomia vai ao encontro ao que nos diz Habermas quando coloca que a Filosofia tem como função ser ciência reconstrutiva da racionalidade e intérprete do mundo vivido, através da interpretação do conjunto de momentos da racionalidade que se dão no ato comunicativo, ou seja, a filosofia se torna:

A mediadora entre os desenvolvimentos intrínsecos às esferas de validade ciência, arte e moral, representando respectivamente o momento cognitivo-instrumental, o estético-expressivo e o prático-moral da razão, e o mundo da vida, em que esses momentos têm de formar uma “síndrome”. (REPA, 2004, p.236).¹²

Em outras palavras, no agir comunicativo busca-se construir consenso, pois move-se ideias e movimenta-se entre elas, alcançando um novo patamar reflexivo. Este pensamento

¹²No sentido grego, como conjunto, na intenção de julgar formas de vida alienadas num jogo livre de momentos de ideias. (REPA, 2004, p 236)

reflete a metodologia usada em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia como disciplina curricular. Como também desafia a pensar acerca da capacidade de admiração¹³ - em seu sentido de arrebatamento, como o era para os gregos antigos - e busca do conhecimento do ser humano quando lançado ao desafio de olhar além do que está dado.

Esse Admirar-se ao observar a beleza da humanidade é intrínseco ao filósofo e, soa estranho àqueles que buscam apenas ver o mais fácil, o que está colocado sem questionamentos, à sua frente. Ver a Filosofia desta forma desafia o professor, como professor e alunos, a buscar métodos de filosofar-estudar filosofia. Refletir acerca do Agir Comunicativo e do diálogo como possibilidade de autonomia do pensamento e a metodologia para se alcançar tal intento é parte da realidade vivida como ensinante-aprendente da disciplina de Filosofia.

Claro que isso sem esquecer o que é preconizado pela legislação da educação nacional e outros documentos oficiais. Segundo as Orientações Curriculares Nacionais/Filosofia, 2008, cabe

[...] especificamente à filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo [...] e emitir opiniões acerca deles é um dos pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2008, p. 26).

Sendo esta uma visão decorrente da LDB onde a Filosofia, como disciplina curricular, tem a função garantir que o jovem reflita e participe de forma cidadã da construção do país.

Gallo, (2010, p. 162), coloca que a função da filosofia é a de criar conceitos, baseada no tripé: pensamento conceitual, caráter dialógico e crítica radical e que se une às outras formas de conhecimento no ambiente escolar para garantir formação humana completa aos adolescentes brasileiros. Neste sentido, as ciências estão presentes e trabalham com os conhecimentos de causa e efeito da natureza, assim como as artes com a construção de afetos estéticos e a Filosofia, para este autor, entra como “Oficina de Conceitos” que equacionar problemas e exprime, com isso, uma visão coerente do vivido.

Enquanto Kohan (2010) coloca a Filosofia como busca de emancipação num campo político e educacional prenhe de embates, onde é necessária a busca constante de emancipação e democracia tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores.

¹³ Segundo Jolif (1970, p. 21), essa admiração é aquela do arrebatamento. Citando Platão, este autor nos coloca que o filósofo é eminentemente humano por viver admirado, no *thaumazein*. Por isso o filósofo se distingue dos animais e dos deuses.

Estas diferentes maneiras de ver a Filosofia - como modo de conhecimento e como disciplina curricular - fazem com que, para entender se ela é possibilidade de autonomia do pensamento, investiga-se o processo histórico do ensino dessa disciplina no Brasil.

Numa breve busca histórica, pode-se observar que a Filosofia, desde seu surgimento é discutida enquanto conceito e enquanto forma de conhecimento, mas quem filosofa carrega o sentimento de ser estrangeiro em sua própria terra, em seu próprio mundo, na realidade da qual participa por ficar insatisfeito com as respostas dadas pelas tradições. Voltando-se, assim, ao próprio pensamento, para pensá-lo. Esta insatisfação fez com que questionassem e buscassem respostas para demonstrarem que mundo e seres humanos são objetos de conhecimento da razão humana e esta pode questionar as outras formas de conhecimento e também conhecer a si mesma. Como diz Caio Prado Jr, 1984, a Filosofia é,

Realmente é o que se verifica no desenvolvimento histórico do pensamento humano logo que o progresso do Conhecimento atinge certo nível. Isto é, um retorno reflexivo da elaboração cognitiva sobre si mesma, passando o próprio Conhecimento a se fazer objeto do conhecer. [...]a sua obra não deixará de refletir a duplicidade do assunto tratado e o novo rumo que tomava o pensamento e elaboração do Conhecimento; isto é, a par do Conhecimento, a do Conhecimento do Conhecimento. (PRADO JR., 1984, p. 15).

Conhecimento do conhecimento que se dá pela admiração, arrebatamento que acontece através de uma forma diferente de ver o mundo e volta-se a pensá-lo. Esse processo de conhecer o conhecimento envolve momentos distintos em uma sala de aula, pois na experiência de filosofar com adolescentes observamos que o VER a realidade prescinde o diálogo, a investigação e a reflexão acerca do acontecimento que é pensar o mundo vivido por cada um.

Esse processo entendido como Filosofar exige a dialogicidade proposta por Freire e Habermas enquanto investigação do mundo, buscando argumentação para comprovar sua visão, como também o imprescindível momento de reflexão silenciosa que leva à construção do conceito, à auto-reflexão é à autonomia do próprio pensar.

Assim, pelo diálogo e reflexão pode-se observar as diferentes subjetividades e abre caminho para a intersubjetividade. Diferentes consciências, que em “acordo” entre si constroem o conhecimento, agem de forma racional, ou seja, em cooperação os diferentes sujeitos investigam e constroem o conhecimento na busca da verdade.

Partindo do acima exposto, observa-se que a Filosofia enquanto disciplina do EM tem dois desafios a serem encarados:

1) A filosofia como forma de ver o mundo não se insere num sistema fechado como os sistemas das diferentes religiões, não há maneira de considerá-la um sistema de ideias prontas de onde os sujeitos partem para inserir-se na sociedade em que vivem. Mas é uma forma de dialogar com o pensamento humano nas diversas fases da história, que se pode dizer, de forma dialética, visto que avança através do estudo dos diversos autores. É por isso que à Filosofia, muitas vezes, não importa tanto a resposta, mas muito mais a pergunta que se faz. O que se torna um desafio quando inserido num sistema de ensino baseado em marcar respostas corretas num cartão de respostas objetivas como o é o concurso vestibular por exemplo.

2) Por outro lado, há de ser considerada, outra dificuldade que é a do método para ensino da Filosofia como disciplina curricular: Deve-se ensinar conteúdos filosóficos ou deve-se ensinar uma atividade mental e moral de se fazer filosofia? Como lidar didaticamente com a miríade de sistemas filosóficos e pensadores? Pois, é patente a detecção de que ao Ensinar Filosofia ou Filosofar com alunos no EM o professor não pode limitar-se a passar esquemas prontos¹⁴, mas passa refletir aquilo que é e aquilo que deve ser sua realidade humana e social.

Essa discussão acerca do método e do papel da Filosofia no EM tem como pano de fundo a ruptura entre o medievo e o advento da Modernidade e as transformações ocorridas no mundo após esse momento histórico. Assim, como a Europa se remodelava e buscava o caminho da Razão pelo Iluminismo que preconizava o ensino como uma eficaz ferramenta de transformação e controle social.

As relações estabelecidas no processo de industrialização em meados do século XVIII trouxeram como consequência a marginalização de uma parcela da população excluída das melhorias de vida implantadas e dos lucros advindos das atividades industriais, o que fez com que as elites atentassem para o perigo de revoltas populares.

Inicialmente, o discurso econômico, predominante nas nações da modernidade durante o século XVI, criticava a educação por considerá-la um empecilho à produção. Antes da propagação das ideias iluministas, esse contexto em relação à importância da educação não sofreu grandes alterações. A total ênfase na importância do trabalho e à nova percepção de tempo levou a que homens, mulheres e crianças fossem explorados de forma subhumana. As

¹⁴A este estilo de ensino, Paulo Freire, 2005, chama de educação bancária, como se o professor, ao transmitir conhecimentos, os depositasse na cabeça dos alunos. Não se importando com o contexto econômico, social, cultural e religioso de onde vem esse aluno.

palavras de Bernard de Mandeville (1723, p.91 apud Lins, 1999, p. 50)¹⁵, bem ilustram esse contexto,

Pouquíssimas crianças fazem progressos na escola, ao passo que estariam aptas para trabalhar em alguma atividade produtiva, de forma que cada hora que estas crianças passam em cima de livro é tempo perdido para a sociedade. Ir à escola é uma ocupação de repouso total em comparação com o trabalho, e quanto mais tempo as crianças passam nesta vida agradável, tanto mais se tornam inaptas para um trabalho duro quando crescerem, por falta de força e de disposição.

Este contexto social retrata o pensamento acerca desta camada da população, que seria ainda apegado às crenças, superstições, aspectos servis e total ignorância. O que tornava sua presença na sociedade incompatível com as relações de trabalho exigidas pela industrialização. Hoje isso é disfarçado como desenvolvimento de competências e habilidades, atendendo aos diversos acordos assinados pelo país com organismos financiadores internacionais.

Consequência direta é a transformação do ideal de educação para emancipação e cidadania em educação para ser bom consumidor, ser alguém que sabe lidar com a tecnologia existente sem pensar muito. Educação serve então como subsídio para a criação de um consumidor alienado e apaixonado pelo consumo desenfreado que põe em risco a sustentabilidade do planeta, mas garante a manutenção do sistema capitalista.

Essa situação é resultado da ascensão da burguesia ao poder político nos séculos XVIII e XIX, pois para garantir a ordem social era necessário instruir o povo, a fim de que todos tivessem o necessário para sua vida e consumissem sempre mais. Assim, a educação devia alcançar a maior fatia possível de população, mas de forma a saberem se portar, usar das ferramentas de trabalho então existentes e não se perder muito tempo com elocubrações. Ou seja, era necessário instruir o povo de forma rápida, com poucos recursos e com o tempo otimizado, de maneira que este pudesse estar inserido no mercado de trabalho e consumidor sem muitas abstrações.

Esta necessidade do Estado burguês encontrou uma opção de resposta no método educacional aplicado por Joseph Lancaster e Andrew Bell, nos arredores de Londres, o chamado método de ensino mútuo ou lancasteriano. Método que buscava atender ao maior

¹⁵LINS, Ana Maria Moura. O MÉTODO LANCASTER. Educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (ORGs) **A escola elementar no século XIX. O método monitorial mútuo.** Passo Fundo. Ediupf. 1999.

número possível de crianças proletárias e atingir os objetivos acima expostos¹⁶. Para obter tal intento a instrução devia ter um custo baixo, optando-se por turmas com grande número de alunos, onde os alunos destaque auxiliavam o professor como monitores. Conforme Lins, 1999, essas experiências foram publicadas¹⁷ por Bell e Lancaster, sendo que tal divulgação espalhou sua metodologia de ensino por várias regiões do ocidente, incluindo a Península Ibérica.

Em 1815, após a expulsão dos jesuítas do Reino de Portugal, Brasil e Algarves na reforma pombalina, o método lancasteriano foi implantado em Portugal e em suas colônias através das escolas militares. Sendo assumido por Dom Pedro I na Constituição de 1823 (data em que a Revolução Industrial Inglesa já caminhava a passos largos e a burguesia havia tomado o poder político na França), que tornou o ensino das classes populares, através deste método, responsabilidade da instituição militar¹⁸.

Assim, as tropas do Exército tornaram-se agentes de educação e de disciplinarização do povo. O que revela o intuito, por parte das elites, de se prevenir às revoltas populares através da transformação de populares em agentes do Estado. Dessa forma, o Estado dilata seu poder e institui mecanismos de regulação da vida do “populacho”.

Encaminha-se a formação do povo, iniciando por vigiar e disciplinar as pessoas que compunham as instituições repressoras, nas escolas militares e depois nas civis, por meio da instrução militar proposta na ética utilitarista de Bentham¹⁹ e na instrumentalização fornecida pelo método mutualista Lancasteriano. Método que prima pelo ensino da obediência e disciplinarização do corpo e da mente através de ordens simples dadas por um professor a monitores que cuidavam, por sua vez, de um grupo de alunos e da manutenção da escola. Este método se amparava no ensino oral, na constante repetição e memorização. O Sistema de Ordens tinha a função de ser simples para ser bem executado, para evitar a dispersão da

¹⁶ Habermas em seu livro “A crise de legitimação do capitalismo”, 1980, Ed Tempo Brasileiro, nos fala: “Os sistemas sociais adaptam a natureza externa à sociedade com ajuda das forças de produção: organizam e treinam força de trabalho; desenvolvem tecnologias e estratégias. A fim de agir, assim requerem conhecimento tecnicamente utilizado. Os conceitos de desempenho cognitivo e de informação, que são normalmente empregados neste contexto, sugerem demasiado rapidamente, uma continuidade com os desempenhos inteligentes dos animais. Vejo como um dos desempenhos específicos dos sistemas sociais uma expansão do controle sobre a natureza externa através de implicações que admitem a verdade. O trabalho ou a ação instrumental é governado com regras técnicas. Estas últimas incorporam pressupostos empíricos que implicam pretensões de verdade, isto é, pretensões redimíveis discursivamente e criticáveis fundamentalmente.”(1980, p. 21).

¹⁷ A publicação de Andrew Bell é intitulada de: *Essai d'éducation fait au collège de Madras*(1797) e a de Joseph Lancaster: *Amélioration dans l'éducation des classes industrielles de La société* (1798).

¹⁸ Para mais detalhes sobre esse assunto ver: ALMEIDA, J. R. P. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: Educ; Brasília: Inep/MEC, 1989.

¹⁹ Bentham, Jeremy. Fundador do chamado Utilitarismo ético. Doutrina que tem como valor fundamental é a felicidade ao maior número de homens, predominando o prazer sobre a dor. https://en.wikipedia.org/wiki/Jeremy_Bentham. acesso em 20/08/2011.

atenção e impedir que houvesse deslocamentos e também movimentos físicos desnecessários em aula. Seguindo a filosofia utilitarista, Lancaster propõe, assim, uma forma marcial de ensino, ou seja, tanto na sala de aula lancasteriana como nas Tropas, o saber se movimentar é prioridade, de forma a que o homem seja disciplinado a fazer o bem para a sociedade, colocando-a acima de seus próprios interesses, em obediência aos governantes. Esse método de ensino perpassou todo o período imperial brasileiro, tendo sido questionado apenas no início do século XX, quando da consolidação da República. Porém, questionou-se apenas a mudança de método continuando a ser um sistema excludente, no sentido de não buscar mudanças de realidade, servindo a educação, agora, à nascente indústria brasileira.

Referente ao acima exposto, observa-se claramente a educação como instrumento legitimador da ideologia do sistema capitalista. Essa citação faz refletir no modo como a educação tem sido usada como instrumento – desde o sistema lancasteriano – para esse agir-com-vistas-a-fins, onde o mundo do sistema interfere diretamente no mundo da vida, levando a técnica a legitimar, pela necessidade de força de trabalho e de consumo, o capital. Desse modo, quando olha-se o sistema educacional nacional (público ou privado), vê-se um sistema voltado à satisfação das necessidades mercadológicas do capital e não à emancipação humana como apregoava-se no Iluminismo. Ou seja, na realidade hodierna, a educação fica reduzida ao que é julgado por sucesso por ter alcançado determinada nota ou ter sido aprovado neste ou naquele concurso vestibular. O que é ideológico, pois retrata as questões de exclusão como sendo questões de pouco ou muito esforço.

De certa forma é mais cruel que a ideologia como analisada por Marx, visto que realiza parte dos interesses do indivíduo e encobre a não realização dos outros. Imprime um ritmo de vida que inviabiliza a possibilidade de ação prática pela criação da necessidade de consumo e inviabiliza a ação política, visto que o sujeito não tem tempo de refletir, apenas busca satisfazer seus interesses de consumo, crendo estar se tornando mais cidadão a cada item adquirido. Isso torna a ação político-governamental também escravizada ao capital, visto que o governo terá então de garantir a manutenção da economia e a gestão das crises do capital, deixando de lado a política voltada ao bem da sociedade como um todo.

Quanto à Filosofia como disciplina curricular, sua presença foi constante nas escolas católicas voltadas para a formação sacerdotal, de magistério ou das próprias elites. De forma que as Universidades Católicas forneciam a mão-de-obra necessária às faculdades e aos cursos de magistério, não estando presente nas escolas que atendiam às camadas mais pobres da população. A estas era destinada uma educação instrumentadora, para servir ao mercado de

trabalho. No contexto da educação brasileira, isto leva também a refletir acerca do próprio conceito de educação e das teorias pedagógicas implantadas no Brasil.

2.1 As teorias pedagógicas modernas e contemporâneas

A realidade acima mencionada, no contexto da educação brasileira, leva também a pensar acerca do próprio conceito de educação e das teorias pedagógicas implantadas no Brasil e do papel da Filosofia como disciplina curricular.

Libâneo (2005) relata que desde a Modernidade são vários os conceitos de educação e as teorias pedagógicas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Os pensadores modernos veem o homem com sujeito educável e que pode ser emancipado através da razão, o que o tornaria livre. A escola seria o instrumento utilizado para tornar os jovens livres e autônomos através da oportunidade de aprender todo o possível acerca do conhecimento humano.

No entanto, em meio ao capitalismo - e seu alcance cada vez maior na vida das pessoas - a escola pouco contribui para isso. Luckesi, 1996, apresenta a escola em três diferentes tendências: a redentora (otimista, pois coloca a educação influenciando a sociedade), a transformadora (de cunho crítico) e a reprodutivista que, em certo sentido, vê a escola como organismo inserido na sociedade e que, portanto, serve ao sistema que esta segue. Assim, a escola, como organismo instituído pela sociedade a reproduz.

Estas teorias perpassam o trabalho da escola e têm algumas características comuns: o poder da atividade racional (livre de qualquer forma de obscurantismo), a reprodução da cultura universal objetiva para com as gerações futuras, direitos humanos universais devem ser respeitados e os educadores como legítimos representantes dessa cultura e agir humanos.

Os problemas decorrentes desse pensamento são: a fragmentação do conhecimento acumulado em diversas disciplinas e a separação entre razão e subjetividade. Em outras palavras, em nome da “racionalidade” científico-tecnológica são abafados no ser a imaginação, o sentimento, e tudo aquilo que pareça irracional como, por exemplo, a fé. Outra consequência é a dissociação do saber em diversos campos de conhecimento e vivência: cultura, ética, política...

Assim, o desenvolvimento do capitalismo se associa a esta forma de reproduzir a cultura e cada vez mais se impõe como contexto histórico-social onde a produção exige mais conhecimento tecnológico do trabalhador, a divisão entre realidade e imagem torna-se cada vez mais efêmera. Além da relativização do conhecimento acentua-se o poder da linguagem e

a rejeição a grandes sistemas teóricos que levam à emergência de novos atores políticos como ONGs e instituições que relativizam a realidade e organizam-se de forma independente para protestar, passando ao largo dos tradicionais partidos políticos ou sindicatos.

Estas características trazem como consequências: a ideia de sujeitos como produtores de conhecimento, o individualismo nas relações de busca de sucesso pessoal, mais do que saber usar o conhecimento adquirido, toda cultura tem igual valor, princípio de integração entre os diversos saberes, e o educador transforma-se de transmissor de conteúdos em mediador do conhecimento. No Brasil, segundo Libanêo (2005), não poderia ser diferente, em qualquer das esferas de poder (pública municipal, estadual ou federal – e privada) os currículos são embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e estes organizam-se para formar pessoas que saibam trabalhar, que desenvolvam habilidades e competências²⁰ de forma a poderem melhor resolverem problemas em seus ambientes de trabalho, mas que não questionem a realidade vivida.

Esta situação se traduz pelo uso – principalmente – da racional-tecnológica que busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental. Essa teoria pedagógica pode ser traduzida em duas modalidades: por um lado, o ensino de excelência, para formar a elite intelectual e formação técnica para o sistema produtivo e formação de mão-de-obra intermediária. Por outro lado, o uso das mídias e tecnologia da informação como aparato para produção de um aluno como ser tecnológico. Ser este que seja competente o suficiente para atuar no mercado sem questioná-lo, como consequência direta das exigências dos mecanismos internacionais de propagação do sistema capitalista.

Observa-se, assim, que o sistema econômico impõe ideias sobre educação²¹ e as tem implementado a partir de documentos como os PCNs. Nos PCN-EM, 1999, é apregoada uma

[...] educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. [...] Essa educação geral permite a construção de competências que se [sic] manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. (BRASIL, 1999, 30-31).

²⁰As competências seriam a capacidade de o indivíduo mobilizar diversos recursos cognitivos a fim de solucionar uma série de situações, utilizando para isso de habilidades aprendidas e que garantem ao sujeito esses recursos cognitivos necessários à sua vida. O modelo de ensino por habilidades e competências é designado pelo MEC como sendo útil para o desenvolvimento dos estudantes do país em função do processo de globalização. BRASIL, MEC 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

²¹[...] “o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 1995: 244-245).

Portanto, uma forma de educação onde o “aprender a aprender” é visto como aquisição de instrumentos necessários à sua inserção no mundo do trabalho, sem que reflita acerca das estruturas sociais em que vive. Essa teoria educacional tecnicista chama atenção justamente por servir aos desígnios do capital, de forma a ter escolas de “excelência”, que alcançam ótimos resultados em testes como ENEM²², ENAD²³, PROVA BRASIL²⁴. Essa prática/teoria pedagógica, assim como outras teorias educacionais criticadas por sua racionalidade, ênfase na moral do dever, do autocontrole hoje, assume-se também como interdisciplinar, que propõe o uso da razão sem esquecer a subjetividade e a emoção. Numa perspectiva epistemológica trabalharia de forma a contextualizar e integrar os diferentes saberes na realidade do aluno, buscando sair do modelo de ensino fragmentado. Dessa forma, o paradigma de aprendizagem centra-se no saber fazer, bem mais do que no saber. O pensar eficientemente seria uma questão de aprender fazendo, comunicando, usando.

Assim, a meritocracia imbricada nesta escola de “excelência”, que ensina pela tecnologia, de forma interdisciplinar, pode ser vista nos resultados propagandeados pelo Ministério da Educação em testes avaliativos de alunos do ensino fundamental ao ensino superior, como sendo melhoria na qualidade da educação nacional. Não importando, para isso, se o aluno está crescendo como ser, ou apenas como trabalhador intelectualizado, especialista em usar tecnologia e alienado da realidade circundante ou do próprio processo econômico do qual é partícipe.

2.2 A Filosofia como disciplina no Ensino Médio

Através da leitura de Fávero, 2003, no relatório sobre o ensino de Filosofia no Brasil e do livro: **La Filosofia, una escuela para La libertad**, de 2005, pode-se observar que o Brasil sempre esteve mais voltado a agradar à indústria e ao sistema capitalista. Não proibindo o ensino de filosofia, mas nunca o incentivando ou dando alguma importância apesar de ser signatário de diversas resoluções e diretrizes desse organismo internacional que desde 1946 propõe o ensino de filosofia como método de reflexão da realidade e busca da liberdade.

A Lei Nº 5.692 de 1971, que reformou a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4024/61), substituiu o ensino de Filosofia e de Sociologia pelos ensinamentos de Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo dos Problemas

²² Exame Nacional do Ensino Médio – aplicado aos alunos concluintes do ensino médio.

²³ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – aplicado aos alunos concluintes do Ensino Superior.

²⁴ Prova Brasil, aplicada aos alunos do nono ano do ensino fundamental.

Brasileiros (respectivamente no ensino primário, secundário e superior). Desta forma, relegou Filosofia e Sociologia aos cursos de magistério ou às casas de formação clerical católicas. Assim, para estimular o desenvolvimento do país buscou-se uma educação que não perdesse tempo com discussões desnecessárias, ao mesmo tempo em que eram cumpridos os acordos firmados com organismos internacionais – como os acordos MEC/USAID²⁵ e hoje acordos MEC/Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Segundo Carminati (1997), os diversos movimentos pedagógicos ocorridos no Brasil, e principalmente entre 1964 e 1985, afastaram a Filosofia dos bancos escolares por ser algo inútil, dentro do contexto tecnoburocrático desenvolvimentista proposto, isto é, para o capitalismo cientificista, as ciências humanas em geral e a Filosofia, especificamente, são inúteis.

A partir de 1986, a luta para tornar a Filosofia obrigatória, nas classes escolares viu-se novamente pautada pela discussão acerca da formação docente, que se fez manifestar, ora confessional católica, ora marxista comunista. Segundo os contrários à obrigatoriedade destas disciplinas no EM, a falta de pessoas formadas e o aumento dos custos aos sistemas estaduais seriam empecilhos que justificariam sua posição, corroborada então pelo Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso. Em outras palavras a reflexão não cabia à proposta neoliberal assumida pelo governo à época.

Em 2008, sob lei de número 11.864 as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram tornadas obrigatórias no EM, como elementos necessários ao exercício da cidadania. Analisando as diversas teorias pedagógicas e a história do ensino de Filosofia presentes em nosso sistema educacional principalmente da teoria racional-tecnológica, pode-se dizer que o ensino dessas disciplinas insere-se neste contexto de integração dos saberes e do aprendizado de vida em sociedade, o aprender a conviver proposto pela UNESCO.

Porém, segundo esse organismo das Nações Unidas (2011), deve-se prestar atenção no método de ensino da disciplina, que tem estado sob o signo de cinco paradigmas:

1) Dogmático-ideológico – a filosofia serve ao Estado, a política ou o governo não são questionados. Pelo contrário, a filosofia, neste sentido, serve de justificação à doutrina imposta pelo Estado. É transmitida pelo professor como verdade doutrinal, na qual o Estado é colocado em sua realidade global como sendo perfeito. Erigida como saber absoluto para um Estado perfeito como aqueles países em que a religião se impõe à vida das pessoas, e está

²⁵ Acordos MEC/USAID: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm

entrelaçada à vida estatal, bem como países totalitários do antigo regime comunista da Europa central.

2) Histórico-patrimonial – a reflexão humana, a história do pensamento, é transmitida como se fosse uma disciplina da história das ideias, na qual o ensino passa a ser a rememoração de esquemas prontos, de pensamentos já pensados, sem desenvolvimento do próprio pensamento por parte do aluno.

3) Problematizante: segundo o qual o educando deve saber filosofar por si mesmo, de forma emancipada e livre. A problematização parte da argumentação de cada educando para tornar-se filosofar. Diferente de acúmulo de ideias ou de bagunça generalizada, o educando discute com base em diálogo e investigação. Busca a verdade não pelo acúmulo de conteúdos, mas pelo princípio da argumentação.

4) Democrático-discussional – discute os problemas, procura soluções. Propõe que um país livre e democrático precisa de pessoas que reflitam, de forma que a democracia seja assegurada pela resistência de pessoas reflexivas. Que não se deixem dominar por opiniões baseadas no senso comum ou nas ideologias dominantes.

5) Prático lógico-ético – o ensino de filosofia está baseado no aprender a agir. Para bem viver é preciso pensar e agir. É um ensino baseado na aprendizagem que se volta para a vivência em sociedade, ou seja, é um ensino que se baseia na teoria e no agir éticos.

Desta forma, nas diversas regiões do mundo, a filosofia é lecionada sob diferentes conotações, contextos e realidades, o que a torna elemento de questionamento ou de doutrinação do homem, ou seja, é elemento de questionamento a diversas formas de governar, o que a torna elemento de conflito pela criticidade que lhe é inerente. Claro que nestes diferentes contextos, diferentes métodos são utilizados e seguem a lógica imposta pelos organismos gestores da educação.

Fávero (2004, p. 271) nos coloca que no Brasil, os professores costumam atuar em sala de aula através de quatro grandes modelos:

- 1) Por temas: nesse caso, predominam temáticas como: conhecimento, verdade, valores, cultura, ideologia, alienação, sexualidade, condição humana, finitude, liberdade, poder, política, justiça, arte, meios de comunicação.
- 2) Por domínios ou campos filosóficos: aqui aparecem prioritariamente os campos já citados anteriormente, como cultura geral, filosofia antiga, ética, história da filosofia, teoria do conhecimento e política.
- 3) Por problemas: nesse caso, os conteúdos são articulados em torno de problemas filosóficos, entre os quais o problema do ser, do conhecer, do agir, da ciência etc.
- 4) Por critérios cronológicos: aqui o referencial passa a ser a história, sendo que predominam as filosofias antiga e moderna.

Dessa maneira, é possível observar duas situações:

- 1) As diferenças são resultados daquilo que os governos dos diversos países creem ser necessário ao seu desenvolvimento como pensamento e como forma de pensar.
- 2) Cada professor tem autonomia para agir em sala de aula, conforme crê ser o mais correto. Sendo que os livros utilizados em geral já lançam o professor neste ou naquele método.

Podemos observar que, no Brasil, se fazem presentes vários destes métodos de ensinar Filosofia elencadas pela UNESCO. No caso do CMSM busca-se atuar de acordo com a Oficina de Conceitos (Gallo, 2003), isto é, por problemas, que pode ser contextualizada entre as concepções democrática-discussional e problematizante. De forma que os educandos busquem construir seu conhecimento filosófico e com isso pensarem de forma autônoma, tendo visão de conjunto da realidade, questionando-a.

Porém, ao estudar Habermas, vê-se também que a Filosofia torna-se uma forma de resistência do mundo da vida ao mundo do sistema (e a constante burocratização na vida cotidiana das pessoas). Portanto, pelo diálogo o educando deveria encontrar-se com outros, discutir, refletir, silenciar e filosofar, realidade que o ajudaria a ser autônomo. Em sala de aula, essa práxis é a de problematizar, questionar o aluno acerca de suas ideias e desafiá-lo a entender o pensamento do outro, discutindo suas reflexões.

Ensinar e aprender filosofia, ou a filosofar assim, exige uma relação docente-aluno que vai além da sala de aula, pois exige que o professor saia de seu lugar de “sabedor” para o de “*Filosofar com*” o educando. Um processo que leva em conta a ignorância do adolescente quanto à disciplina e deve, segundo a LDB, suscitar o desejo de conhecer e desenvolver a capacidade de integrar homem, mundo e natureza num projeto de compreensão existencial e transformação consciente (ideia geral e abstrata como convém a uma lei). Isso nos mostra claramente o ensino de Filosofia, principalmente no EM e, em geral, na educação básica brasileira, como desafio a todos os partícipes do processo educacional do país.

A Filosofia, neste sentido, é um desafio, principalmente, porque os indivíduos estão inseridos num sistema em que a alienação da mente e a disciplinarização dos corpos servem para a manutenção do *status quo*, de forma a não questionar as elites e ser dócil ao capital e seus jogos de mercado. Desafio que é histórico e intrínseco à realidade histórica do ensino de Filosofia no Brasil.

Essa realidade histórica quanto à Filosofia no EM brasileiro é cheia de inconstâncias e de esperanças. Inconstâncias por estar atrelada à regulação do mercado na educação – serve aquilo que ajuda a produzir de forma imediata – não perder tempo com abstrações - e ter

mão de obra preparada para o mercado. Mercado este que se insere também nas questões de governo e de Estado, onde a burocracia se torna arma de manutenção ideológica do poder de uns sobre os outros.

Portanto, o ensino de Filosofia no EM brasileiro está inserido numa realidade pautada pelo uso da educação como forma de desenvolvimento da economia, visto como acúmulo de capital por alguns em detrimento da grande maioria que, por sua vez, pensa ser cidadã ao obter sucesso profissional ou maior poder de compra, ou seja, a educação brasileira é ideologicamente voltada a garantir que o povo seja obediente aos mandos e desmandos do mercado que, de uma forma cruel mascara a realidade, apontando como felicidade aquilo que é mera vivência hedonista do ser humano: o consumo.

Dessa forma, o Filosofar no EM é um acinte àqueles que pregam um ensino de coisas “úteis” ao sucesso profissional dos adolescentes brasileiros, fugindo de discussões desnecessárias, pois discutir leva à comunicação e põe os seres humanos em igualdade de fala. Consequentemente, o ensino da filosofia não pode ser visto como mais uma disciplina dentro do currículo escolar - que apenas oferece condições de o aluno decorar frases e fórmulas para usar no concurso vestibular - mas como construção do conhecimento. Segundo Becker (2001) nessa construção o professor e o aluno se posicionam num patamar relacional onde um não é superior ao outro, mas juntos discutem e buscam o saber.

Essa prática relacional-dialógica nos leva a Paulo Freire e seu método de diálogo-problematizador, visto que, por ser necessariamente dialética, a filosofia exige a “visita” à teoria e a relação desta com a realidade e a prática da vida. Na busca da emancipação humana cria-se a necessidade fundamental da práxis, da teoria que se torna ato vivido.

A práxis relacional, acima descrita, como práxis de emancipação humana, pode-se dizer que é uma forma de enfrentamento/resistência ao mundo do sistema, à burocracia e aos valores impostos pelo capitalismo até mesmo no campo educacional brasileiro. Conforme Habermas (1989) é o mundo da vida resistindo ao mundo do sistema.

Assim, pode-se inferir que por ser essencialmente dialógica, a Filosofia como disciplina é relacional e que, ao problematizar a realidade e partir dela mesma para estudar o pensamento dos filósofos se está filosofando (sem perder de vista a história do pensamento ocidental). Essa relação investigativa coloca professor e educando numa situação ideal de ato comunicativo.

3 EMANCIPAÇÃO E DIÁLOGO – ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA

Pensar o ensino de Filosofia no EM, é pensar acerca de uma disciplina pautada no diálogo, na relação entre pessoas, que ao problematizarem a realidade, estudam também o pensamento ocidental e sua história, isto é, dialogando, professor e educando se colocam numa relação ideal de ato comunicativo. Agir comunicativamente, neste sentido, é ser participante de um processo de prática de vida e de busca do conhecimento que escapa à educação bancária, tornando-se produção de conhecimento na perspectiva de “desconstruir” o aparato ideológico presente nas relações sociais, econômicas, culturais. Por isso, neste capítulo, tratamos acerca de Emancipação e diálogo como elementos de construção da autonomia.

O diálogo é visto como relação de busca do conhecimento entre professor e educando que ajuda a captar as mediações determinantes e constituintes das relações dinâmico-causais reais que subjazem ao que está posto. De forma, a contribuir para a possibilidade de um processo de pensamento investigativo e reflexivo acerca da realidade humana.

Seguindo o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985), vê-se que, nos séculos XVII e XVIII, a razão foi tornada foco de atenção através de suas descobertas e invenções. Buscou-se dominar as forças da natureza através do conhecimento adquirido pela experimentação e matematização: mensurou-se o mundo. A consolidação da razão como norte para a ação humana no mundo gerou uma visão de mundo onde a confiança nesta mesma razão é absoluta.

A consequência lógica deste processo de cientificação do mundo, da natureza, é também a explicação científica e consequente dominação do mundo humano, da sociedade e do homem como indivíduo. Ao dominar o indivíduo, a ciência, como sinônimo de racionalidade, torna-se propulsora das Revoluções Industriais do século XIX e do próprio capitalismo, ou seja, o desejo de dominação do homem sobre a natureza se converte em desejo de domínio do homem sobre o homem, traz também o desenvolvimento do capitalismo: de indivíduo e cidadão emergido na modernidade o homem passa a ser indivíduo consumidor e peça mantenedora do capitalismo e sua contradição concretizada no socialismo real soviético durante o século XX – a chamada Guerra Fria.

Esse contexto levou os pensadores da Escola de Frankfurt, na esteira de Marx, a repensarem o Iluminismo - onde a ciência era o meio de construção de autonomia humana e a escola (local privilegiado de construção do novo humano, livre de qualquer forma de

dominação), seu local de construção. Principalmente Adorno e Horkheimer (1985), criticaram a sociedade burguesa, a indústria cultural, o processo de desumanização do homem, o papel da técnica, o cientificismo, os sistemas políticos, bem como o não alcance da emancipação humana. Para estes pensadores o projeto de esclarecimento foi unilateral, pondo a dominação da natureza como fim último do saber, enquanto que a razão é uma faculdade que nos permite construir e modificar o mundo, e não apenas conhecê-lo.

O conhecimento como tal, deve ter como objetivo compreender o dado tal como está inserido no contexto total, compreendendo “seu sentido social, histórico, humano” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Assim, o conhecer, para estes filósofos, não é apenas selecionar, quantificar, relatar, observar e organizar o mundo, mas deve ter uma perspectiva de compreensão dos fatos dados. Se não o fizer, tornar-se-á apenas algo que se conforma aos fatos, o homem acaba por não transcendê-los em sua consciência.

Não transcendendo dos fatos dados pela natureza e seu empirismo, a tendência moderna é a de massificação, enquadrando os indivíduos de forma perfeita e harmônica ao todo pré-estabelecido, tornando, em sua forma positivista, o homem a ser esclarecido, mais um objeto de dominação. De emancipado a dominado pela crença na técnica, na quantificação e no pensamento de que esta é a forma correta de pensar. O homem perde sua criticidade, torna opaca sua capacidade de auto-reflexão, de encontrar um sentido à própria existência.

3.1 Habermas e o projeto emancipatório

Habermas admite as críticas de Adorno e Horkheimer à modernidade e à desconfiança destes quanto ao alcance de seu projeto emancipatório, porém defende a modernidade e seu projeto colocando que não há ruptura, ou seja, o projeto de racionalidade e emancipação é ainda possível, devendo ser superada a visão da razão como apenas razão instrumental (o que, para Habermas, é a limitação dos frankfurtianos). Nesta limitação, a razão é vista apenas como a capacidade de compreender e dominar o mundo. Habermas propõe que para compreender o atual período histórico é necessária agora a racionalidade comunicativa (razão alicerçada no reconhecimento do intersubjetivo).

Por outro lado, Habermas (in ARAÚJO, 1996, p. 43) critica a história, rejeitando a “determinação do curso da história como um processo de ‘desenvolvimento unilinear, necessário, ininterrupto e ascendente de um macro-sujeito’”. Habermas substitui a filosofia da história pela teoria da evolução social, pois busca entender a história sem um sujeito anterior a ela.

Neste paradigma de comunicação proposto por Habermas o sujeito não é definido pelo modo como se relaciona com objetos para conhecê-los ou dominá-los, mas como aquele que é obrigado a interagir e entender-se com outros sujeitos, em seu processo de desenvolvimento histórico. Esta ação comunicativa é voltada para o entendimento, visto como a capacidade dos sujeitos de chegarem a um consenso. Para Habermas, o ideal iluminista de emancipação humana se realiza no entendimento mútuo e no entendimento livre do indivíduo. Logo, o que precisa-se compreender:

Não é o conhecimento ou submissão de uma natureza objetivada tomados em si mesmo, senão a intersubjetividade do entendimento possível, tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco se desloca então de uma racionalidade cognitivo-instrumental a uma racionalidade comunicativa. (HABERMAS, apud PRESTES, 1997, p.81).

Para Habermas, a racionalidade tem uma concepção dialógica, social. Não se efetiva apenas no contato do sujeito com o mundo, mas primordialmente, na interação entre sujeitos, através do processo de comunicação. Essa razão, mesmo convivendo com a razão instrumental nas atuais sociedades, não foi completamente encoberta por essa última de forma que é possível vislumbrar uma sociedade racional baseada no diálogo.

O Diálogo é nomeado por Habermas como a razão comunicativa sempre presente na vida humana, mas “só a modernidade tornou possível sua racionalização à medida que, liberando os sujeitos do peso inibidor das tradições culturais, tornou faticamente possível o processo discursivo...” (OLIVEIRA, 1990, p. 93). No discurso é feita a avaliação crítica das pretensões de validade, implícitas na interação linguística usual²⁶.

Através do conceito de razão comunicativa, Habermas problematiza as modernas sociedades ocidentais, pois, nestas, operou-se a distinção entre o mundo do sistema e o mundo vivido. No mundo do sistema, as ações são estratégicas, ou seja, se constituem em articulação de meios para obtenção de fins que se orientam para o sucesso (principalmente política e economia onde o dinheiro e poder substituem a linguagem).

No mundo vivido, os sujeitos interagem na busca do consenso. As ações comunicativas envolvem as relações entre os homens, ou seja, o consenso se efetiva na linguagem e permite a articulação e elaboração de normas e valores, e o conseqüente questionamento acerca dos mesmos. Essa é a diferença entre agir comunicativo e agir instrumental.

²⁶Habermas distingue dois tipos de comunicação: “o nível da ação ordinária, no qual as pretensões de validade não são problematizadas e o nível da problematização, que ele denomina discurso, em que as pretensões de validade implicitamente levantadas na prática comunicativa ordinária são objeto de argumentação”. (OLIVEIRA, 1993, p. 49).

No primeiro há reconhecimento das relações humanas intersubjetivas de pretensão de validade, no segundo há a sobreposição de um indivíduo sobre o outro para atingir os fins que ele definiu como necessários (exploração do trabalho escravo, por exemplo). Assim, o processo de emancipação exige um processo de racionalização, de diferenciação entre os dois mundos em que o sujeito interage e de aperfeiçoamento da comunicação entre sujeitos.

Nas sociedades atuais, há um descompasso entre a razão instrumental (entre o nível do fazer, do inventar e da produção, muito avançado), e o nível de comunicação, do convívio e dos processos de libertação do ser humano, ainda precários – razão comunicativa. Isso faz com que Habermas coloque que a racionalidade moderna é o fundamento último da história que gesta e é gestada pelo sujeito.

O pensador alemão propõe a história como a história dos diferentes níveis racionais de comunicação que a humanidade conseguiu alcançar utilizando a linguagem – o mundo vivido – e a complexificação crescente dos sistemas sociais – mundo dos sistemas. Observado como mundo vivido, de forma simbólica, este processo torna-se capacidade de dialogar, observado como mundo do sistema esse progresso se torna diferenciação progressiva dos mecanismos sistêmicos.

A partir disso, nota-se a gestação dos diversos sujeitos no processo social. Não um macro-sujeito, mas um sujeito que se auto-produz nas relações sociais. Esse progresso evolutivo depende do desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos que a ela pertencem. Estes sujeitos não adquirem competências como seres isolados, mas enquanto crescem inseridos num mundo vital. A racionalidade é construída através da internalização de normas sociais e para realizar-se depende do processo intersubjetivo de comunicação.

A evolução social demonstra uma lógica da aprendizagem que ocorre no sentido de maior racionalização através de etapas distintas de aprendizagem, de comunicação e de argumentação. Assim, o processo de racionalização do mundo aparece como um desenvolvimento através do qual a linguagem vai desenvolver sua lógica interna. Ou seja, no projeto emancipatório habermasiano encontramos um sentido: a racionalidade lingüística em evolução. (DANTAS, 2004, P).

Essa evolução social está baseada numa lógica da aprendizagem que busca uma maior racionalização e se desenvolve em três etapas distintas de aprendizagem, de comunicação e de argumentação de forma a que o processo de argumentação desenvolva-se em sua lógica interna, ou seja, neste projeto emancipatório a racionalidade lingüística está em evolução. Não deixa de haver progresso com essa mudança de visão de história para evolução social, porém esse progresso ocorre na história através do diálogo.

A proposta de Habermas (2003) aponta para o desafio de construir uma racionalidade que seja caminho de superação da atual crise sociocultural que atinge nosso mundo. Crise causada pelo *déficit de comunicação* produzido por um modelo de racionalidade que burocratiza a existência humana através do controle dos sistemas sobrepostos à vida em sociedade. Visto que a “comunicação” produzida atualmente pela mídia ou pelas chamadas redes sociais reduz-se a troca de informações ou se torna tão efêmera que acaba-se ouvindo muito, escutando pouco e não prestando atenção ou refletindo acerca do que é dito. A saída para a crise deverá partir de uma nova racionalidade, essencialmente crítica e emancipatória frente à herança sociocultural e os desafios de transformação da realidade social. Essa racionalidade deverá cultivar o debate, a comunicação e a produção do entendimento como fundamento primeiro.

Dessa forma, Habermas coloca a alternativa para emancipação do homem, mesmo no contexto atual, no poder crítico da razão. O debate, nesse campo, visa proporcionar um ambiente democrático onde agir e falar não sejam passíveis de coação. Essa articulação leva à construção de uma racionalidade intersubjetiva e comunicativa. Partindo dessa racionalidade intersubjetiva e comunicativa torna-se necessário repensar e analisar criticamente a educação de maneira que seja provocadora do desvelamento dos valores da vida na perspectiva dos sujeitos no desenvolvimento de suas interações. Assim, pensar a educação de forma a que se torne emancipatória é buscar que ela se reaproxime dos ideais da cultura como forma a presentificar o passado para construir o futuro, distanciando-se da realidade para refletir sobre ela. Reflexão que leva a um afastamento do imediatismo da cultura hodierna para refletir acerca daquilo que se vive de forma a escapar da dominação ideológica e da crença exacerbada no poder da razão.

Habermas propõe que o diálogo seja fonte de comunicação, na qual novas teorias possam surgir. O processo comunicativo torna-se pretensão de evolução social, cultural e educativa que supere os paradigmas da filosofia ocidental e o pensamento puramente objetivista das ciências. Não refuta o saber do progresso intelectual e científico de emancipação, mas busca outro sentido da razão como potencial de comunicação e linguagem.

A cultura é entendida como núcleo da educação que abrange o âmbito mais variado e amplo possível da comunicação. É uma relação intersubjetiva por excelência e, por essa razão, revela as diversidades culturais que podem ser restauradas através da ação comunicativa e interpretativa que reconstrói as relações humanas pela via comunicativa da cooperação e linguagem. *"Para mim, cultura é o armazém de saber, do qual os participantes*

da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo" (HABERMAS, 2002, p.96).

Assim, a ação docente, em sala de aula, pode ser inspirada por uma racionalidade comunicativa, reflexiva e participativa, pois permite uma comunicação autêntica entre sujeitos iguais, não coagidos por fatores econômicos, políticos ou de qualquer outro matiz. A esta ação comunicativa não é dado seguir a padronização da ciência que tudo objetiva, mas, sim, as próprias experiências comunicativas do mundo da vida²⁷, que possibilitam a re-construção do saber a partir da pluralidade de ideias e saberes e é nesse sentido que Habermas afirma:

Em qualquer processo de entendimento do mais simples ao mais complicado, todos os partidos apóiam - se num ponto de referência comum: o de um consenso possível, mesmo que esse ponto de referência seja esboçado a partir do respectivo contexto individual, porque ideias tais como verdade, racionalidade ou justificação desempenham a mesma função gramatical em toda a comunidade linguística, mesmo que venham a ser interpretadas diferentemente e aplicadas com critérios distintos. (HABERMAS, 2002, p.175).

Nesta expectativa de consenso, está a ideia de verdade, construída na perspectiva ideal de um consenso crítico e auto-crítico, de forma a interromper o discurso hegemônico, ou seja, é uma noção transitória que busca interpretar a realidade e superar os limites básicos da reflexão, propondo uma ação pedagógica onde:

Todo o agir, também o agir comunicativo, é uma atividade que visa a um fim. Porém, aqui se interrompe a teleologia dos planos individuais de ação e das operações realizadoras, através do mecanismo de entendimento, que é coordenador da ação [...] que habita nas estruturas linguísticas força aquele que age comunicativamente a uma mudança de perspectiva. (HABERMAS, 2002, p. 130).

Assim, a ação comunicativa não é igual à racionalidade orientada para um fim, mas é um conjunto de condições de validade como requisito dos atos de fala²⁸ e por pretensões de validade que se manifestam por razões discursivas. A ação comunicativa habermasiana pode gerar tanto o entendimento e o consenso, como o dissenso, e, de forma dialética, possibilita a reconstrução de argumentos racionais na própria ação. É uma tentativa de escapar da razão monológica e mostrar a prática usual da fala. A validade do processo comunicativo encontra,

²⁷ Em Habermas (1989), “mundo da vida” é o espaço onde os sujeitos, em situação de diálogo e isentos de qualquer tipo de pressão, podem problematizar sua experiência, argumentar com as melhores razões, e colocar-se em diversas posições de falantes, ouvintes e participantes reflexivos, tendo o direito e o dever de participar.

²⁸ Atos de Fala, para Habermas (1989, pág 143): quando o indivíduo pretende comunicar-se e esse ato comunicativo reflete a relação entre aquilo que comunica e a forma como age. Os atos de fala podem ser ilocucionários (os atos que expressam ações voltadas ao entendimento) e perlocucionários (quando voltados à ações estratégicas, que buscam atingir um fim, que tem um efeito teleológico). Ao comunicar-se o sujeito estreita a relação entre aquilo que comunica e a forma como age. A linguagem, assim, é vista como modo de comunicação que leva em conta o uso pragmático da comunicação na relação intersubjetiva.

portanto, na fala humana o mundo prático e concreto. Em consequência disso, Wellmer, falando sobre Habermas, diz que a concepção da ação comunicativa pode ser percebida,

Não só como um ‘mecanismo de coordenação’ de ações dos indivíduos em sociedade, mas também como portadora de um potencial de racionalidade comunicativa que só pode tornar-se manifesto depois que se tenha destruído o dogmatismo implícito das concepções do mundo tradicionais, e de que os requisitos de validade tenham sido reconhecidos como aqueles para os quais não há nenhuma justificativa, exceto por meio de argumentos. (WELLMER, 1994, p.92).

Assim, o agir comunicativo habermasiano torna-se constructo de interação entre sujeitos que usam de sua razão de forma reflexiva e respeitosa ao posicionamento do outro, onde o saber é partilhado a fim de que todos sigam a mesma norma, mesmo que para isso use do agir estratégico do mundo do sistema.

Nesta perspectiva, o ensino de Filosofia no EM torna-se prática de diálogo e busca de autonomia do pensar entre professor e educandos enquanto cada qual assume como função trazer o mundo da vida à discussão. Refletir acerca dele, sem pestanejar ao procurar fazer essa reflexão baseando-se nas ideias já concebidas pelos diversos pensadores no percurso da história do pensamento humano. Ao professor, como coordenador do processo, cabe então o papel não só de coordenar, mas também de suscitar essa discussão, fazendo ver que alguém já refletiu acerca de temas semelhantes em diferentes momentos históricos. Nessa perspectiva, o diálogo permite a democratização do saber, não deixando que o mundo da vida se torne apenas um adendo ao mundo do sistema. Assim, a emancipação surge como crítica à razão instrumental endeusada como única forma de alcançar o conhecimento.

Seguindo o raciocínio de Habermas pode-se ver que a escola – por ser parte do sistema e estar a ele subordinada por relações de poder e de dinheiro – tem suas ações pedagógicas coordenadas pela racionalidade instrumental (quanto mais atender as necessidades do mercado melhor a escola). Para que ela saia dessa crise – entre ser a busca de emancipação humana e o resultado pedido pelo mercado – é necessário reconstruir a educação escolar como processo interativo buscando a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para Habermas, a saída dessa crise é o Agir Comunicativo, pois este pressupõe que os atos de fala, tornados ação, efetivem-se na busca da verdade no cotidiano humano que discute democraticamente as situações vitais de suas experiências cotidianas. Não nega o mundo do sistema – burocratizado na busca por excelência e de sucesso como política e dinheiro – mas propõe que o viver humano, em sua totalidade, seja um ato de resistência ao mundo do sistema.

Dessa forma, a escola e a sala de aula, em específico a aula de Filosofia, neste trabalho, podem ser vistas como lugares de desafio e de crise. Lugar de crise porque, a escola, como a concebemos, é propagadora da ideia de emancipação que, no entanto, torna-se lugar de propagação da ideologia capitalista sob a qual se vive. Desafio por dever recuperar-se como lugar de diálogo racional e de construção de conhecimento; por dever reassumir seu papel como indutora de autonomia dos sujeitos. O que leva a desafiar ao docente, visto que ele deve estar preparado para tal objetivo, pois o ato educativo desafia o professor a instigar seu corpo discente a construir verdades sobre si e sobre a sociedade, num processo de conscientização individual e intersubjetivo, em que é necessário o diálogo para que ocorra a construção do conhecimento.

Estes desafios trazem à reflexão acerca do agir comunicativo e sua aplicabilidade no mundo escolar célere por resultados, e com docentes que podem não estar preparados ou mesmo saber o que é ser esclarecido nesse sentido de liberdade para pensar acerca do mundo da vida experienciado por seus alunos ou colegas, ou seja, torna-se desafio maior, o próprio docente assumir que não se forma isoladamente, mas que é sujeito que interage e se forma intersubjetivamente; que para erigir um processo de emancipação social é seu desafio auxiliar o educando a desenvolver sua capacidade dialógico-argumentativa, que problematize a fala cotidiana e participe da construção das normas que regem sua vida em sociedade. Esse agir comunicativo torna-se então referência que impediria a aprovação de decisões contrárias à emancipação.

Conclui-se então que a emancipação humana continua a ser um sonho a construir. Continua também a ser um desafio principalmente à instituição escolar e seus corpos docente e discente, visto que é necessário, em sua construção suscitar curiosidade, diálogo, problematizar a realidade, fazer com que se questione o mundo do sistema que burocratiza a vida em todas as suas instâncias.

3.2 O diálogo

Ao refletir-se acerca dos desafios e crises inerentes à realidade escolar e seu entorno, vê-se que essa realidade desafia docentes e discentes ao diálogo, não como imposição de uns sobre os outros, mas como partilha de conhecimento. Todos, nesta realidade que ora se coloca no mundo em que se vive, são também – educandos e educadores – desafiados a buscar novas respostas; a construir conhecimento de uma forma diferente daquela tradicionalmente usada nas escolas (principalmente nas escolas ditas de “excelência”), onde o que importa são os

resultados e o processo de ensino aprendizagem se dá pela via do tecnicismo resultando no que Becker (2001, p.18-19) caracteriza como:

O produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu exercício da política no seu mais pleno significado: qualquer projeto que vise a alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança.

Dessa forma, em resposta a este formato de escola tecnicista relatado por Becker, apresenta-se ao ensino de Filosofia o desafio de filosofar pelo diálogo partindo da realidade vivida por cada ser humano. Como resposta a esse desafio tem-se a reflexão de Habermas acerca do projeto de emancipação da modernidade e sua proposição de um agir comunicativo, que leve os homens a viverem de forma alternativa ao mundo do sistema e sua burocracia. Uma espécie de resistência por parte do mundo da vida que se dá no diálogo entre iguais.

Assim, olha-se para um pensador que propõe um agir que leva a um comportamento ético baseado na igualdade do ato da fala por todos os partícipes de um diálogo e de onde se constrói conhecimento; ao encontro dessa proposta pode-se citar a práxis de Paulo Freire, um apaixonado pelo ser humano enquanto ser que se constrói no diálogo e na educação formal ou não. Seu modo de ensinar parte dessa crença e militância pela humanidade como forma, de pela leitura do mundo e não apenas da palavra, emancipá-la, torná-la melhor.

Por isso, ao tratar do ensino de Filosofia no EM, trabalhando com adolescentes, opta-se por basear esta ação no diálogo emancipatório, que acontece por meio do método dialógico-problematizador. Ao pesquisar-se acerca do sentido que os educandos do primeiro ano do EM do CMSM dão ao ensino de Filosofia e se vislumbram nisso uma forma de pensar com autonomia. É imperioso que se tenha conhecimento da realidade do ensino de Filosofia no país e o que é proposto pelos diversos organismos à educação – PCNs, PCN-EM, UNESCO, Banco Mundial entre outros – mas também analisar esta realidade e esta forma de conhecer partindo daquilo que é próprio da Filosofia como forma de olhar o mundo: o diálogo e a reflexão.

Um agir comunicativo pautado na realidade do ser humano que parte dessa realidade e se torna construção do conhecimento iniciada pela relação entre humanos que não dicotomiza o ensino e a aprendizagem, pelo contrário faz com que professor se torne aprendente e educando se torne educador.

Relação que se faz reflexão acerca da ação livre, não aprisionada pela repetição e monotonia. Portanto, o que se propõe é estudar essa epistemologia que em princípio não está

baseada no conteúdo transmitido pelo professor, nem no conhecimento do aluno. Mas na relação dentro da sala de aula *que produz não só o conhecimento no seu conteúdo, mas no conhecimento na sua forma, e, sobretudo, o conhecimento nas suas estruturas básicas, ou seja, na sua condição de possibilidade* (BECKER, 2001, p. 37).

Por essa experiência de possibilidade, a reflexão liberta o sujeito que se descobre histórico, participe da realidade em que vive e faz história, ou seja, toma consciência de seu ser no mundo, de que tem intenção e por essa mesma intenção objetiva o mundo, descobrindo-se ser histórico e de consciência se constitui humano. Essa intencionalidade que o torna humano lhe permite recriar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações que tentam aprisioná-lo.

Assim, a intencionalidade da consciência a torna transcendental, faz da reflexão a raiz da objetivação do mundo, isto é, faz do homem, um ser que aprende e que se comunica, que fenomeniza e se historiciza na intersubjetividade. Portanto, no encontro entre humanos, o diálogo torna este mundo objetivado, re-elaborado no reflexo dos sujeitos entre si. Nessa re-elaboração o sujeito apercebe-se de que não vive, não é para si, mas para os outros.

A relação educativa é, então, relação de diálogo autêntico no qual o reconhecimento do outro é reconhecimento de si, da inconclusão humana e da luta para transformar o mundo de forma emancipadora. Essa luta, segundo Freire, tem seus momentos que levam ao sucesso. Num primeiro momento quem luta para se emancipar da opressão se torna opressor da mesma forma, pois a estrutura do seu pensar é condicionada pela contradição existencial em que se forma. O sujeito encontra-se imerso na “concretude” de sua existência que não busca a superação da contradição em que se encontra, e sim, se identifica com o opressor. Não basta, portanto, saber-se oprimido, transformar a realidade, é preciso libertar-se. *“Liberdade que é conquista e não acontece por doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem o faz.”* (FREIRE, 1979, p. 35)

Esse modo de pensar a educação como emancipação, usado por Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos, quando utilizada na disciplina de Filosofia, dá novo sentido a esta, pois retoma o diálogo como forma de parir o conhecimento. É também maneira de descobrir a todos, professores e educandos, como oprimidos e acomodados à situação colocada pelos mais diversos meios sociais e de mídia. Pelo diálogo se constrói abertura a um conhecimento construído na intersubjetividade que se contrapõe à realidade de opressão.

Faz com que adolescentes dominem signos e símbolos, saibam do que estão falando e filosofem e deve fazer com que os partícipes deste processo não apenas entendam a relação dialética entre sujeito-objeto, mas usem esse conhecimento de forma libertadora, numa práxis

solidária. “*Dizer que homens são pessoas e, por isso, livres, sem ser para o outro, como ser solidário, sem ação concreta, é farsa*” (FREIRE, 1979, p. 38).

Claro que cabe perguntar quem é o oprimido hoje, se apenas quem não tem condições de acessar os meios educacionais ou de acesso à cidadania, ou todos os que são vítimas de qualquer tipo de ideologia, que não se perguntam acerca de sua condição real de liberdade. Para isso acontecer é preciso que os envolvidos no processo, no caso, adolescentes, dominem os signos e símbolos culturais, de forma a desvelar a realidade em suas contradições, não fazer isso é transformar-se em massa de manobra.

Quando isso acontece, ocorre desvelamento que se transforma em ação política que torna educador e educandos co-intencionados à realidade, recriam-na, e recriando-a, recriam o conhecimento. Esse movimento é movimento de não assunção por parte, principalmente do educador em seu papel de pessoa que teve mais acesso ao conhecimento construído pela humanidade, da educação que Freire chama de bancária. Bancária por colocar o educando como objeto submisso a um educador sujeito de conhecimento, um domina o conhecimento o outro é apenas objeto aonde deve ser depositado o conhecimento através de exercícios, treinamentos e adaptação. O professor, nesse sentido, é um instrutor que repassa técnicas de memorização, muitas vezes pensando de forma humanitarista, sem se dar conta de que também é um alienado pelo sistema. Um repetidor de fórmulas e técnicas.

A este professor bancário o pensar autêntico de um educando é perigoso, pois este deseja ser mais. É permitido a esse sujeito que quer pensar diferente ser apenas reproduzir o pensamento formatado de seu mestre. Como se o homem fosse apenas um reproduzidor daquilo que já foi criado e conhecido, um expectador daquilo que outros fizeram e não tivesse a mesma capacidade para transformar o mundo. Quanto mais adaptado ao mundo, mais esse aluno será parte desse mundo, tornando-se peça de manobra. Ao professor cabe o papel de disciplinador e repassador-ordenador do conhecimento. Ao aluno cabe a paz de saber-se peça de um quebra-cabeça, onde tem seu lugar certo, reproduzindo a consciência opressora da sociedade em que está inserido.

Neste sentido, a educação e a Filosofia (como disciplina curricular), de forma dialógico-problematizadora se torna um risco à engrenagem do sistema e do *status quo*, pois exige a todos que aprendam a **com-viver**, a comunicar-se, re-criar sentidos à própria vida. Isso vai ao encontro dos paradigmas do ensino de Filosofia colocados pela UNESCO, onde para que seja Filosofia deve buscar ser problematizante, que leve os educandos a saberem pensar e agir sem esquecer-se do pensamento construído ao longo da história humana.

Para isso é necessário o respeito fundamental ao outro como ser de consciência e intencionalidade, de corpo e alma, de afeto que busca a essência de sua realidade e a transforma. Respeito que faz com que educandos e educadores se vejam como investigadores conscientes de que são construtores da própria liberdade, da própria história, pronunciando palavras autênticas acerca do próprio mundo. Pronúncia que se dá pelo diálogo como encontro entre seres que não tentam impor as ideias de um sobre os outros, ou apenas depositar ideias, mas o diálogo que é “*conquista do mundo para a libertação dos homens*” (FREIRE, 1979, p. 93).

Não há diálogo se não há amor ao mundo e aos homens, pois diálogo pressupõe humildade, fé no ser humano como ser consciente de si e do mundo. Nessa relação homem-mundo, Freire propõe o diálogo-problematizador da realidade que se transforma em tema gerador²⁹ que busca compreender as relações homem-mundo através do mundo vivido por cada um. Investigar temas alienados à realidade é como investigar a fome num país que não existe.

Portanto, a construção do conhecimento pelo método dialógico-problematizador deve ser iniciada pela realidade histórico-social de quem participa do processo, visualizando a maneira como objetiva o mundo, seus interesses e pontos de partida.

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz no processo de investigação, detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade. (FREIRE, 1979, p. 116).

A relação dialógica que constrói o conhecimento pela interação entre sujeitos é ação que gera investigação a partir de situações vividas pelos próprios sujeitos que participam do processo. Ver a situação em que estão é ser capaz de se admirar com ela, de colocar-se e re-colocar-se no mundo vivido é viver as situações limites, investigando o mundo, apreendendo o real, entendendo-o a partir da visão de quem vive naquela situação e ter a visão do inédito viável; de ser possível transformar, começando por analisar as contradições presentes na situação-limite que suscitaram o debate e que se traduzem em leque temático que decodifica a realidade existencial e essencial de quem participa da investigação, tornando estes partícipes sujeitos de seu pensar, de sua visão de mundo.

²⁹ Temas geradores, para Paulo Freire (2005), são o resultado do diálogo entre educandos e educadores. Cada pessoa, cada grupo, possui, pela experiência vivida, os conteúdos necessários dos quais partir para seu aprendizado. Ou seja, uma relação dialógica que deve despertar uma nova relação com o contexto vivido pelos educandos. Portanto, é necessário conhecer o contexto social de onde sairá o “conteúdo” a ser trabalhado.

O filosofar no ensino médio, colocado como investigação que parte da realidade do aluno e o desafia a conhecer o já pensado durante a história da Filosofia, é desafiá-lo a pensar sobre as situações limites em que vivem, e que transformam essa reflexão em ação.

Em princípio isto parece ser uma utopia, mas um inédito viável a quem sonha com um mundo melhor, pelo menos onde as pessoas sejam emancipadas no uso de sua racionalidade e possam pensar por si mesmas de forma autêntica e não se deixam abater pela dominação do sistema.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Como pesquisador, o professor é um ser que se põe em marcha investigativa e busca compreender a forma pela qual se dá o processo de construção de conhecimento desvelando possibilidades. Compreender o processo de aprendizagem, aprender como acontece a interação professor-educando, educando-educando e como isso leva a construir conhecimento torna-se, partindo desse princípio, mais significativo que a avaliação que aprova ou reprova um aluno ao final do ano letivo.

Assim, ao pesquisar o problema: **Em que medida a Filosofia, como conhecimento particular, contribui para que os educandos do EM, do CMSM desenvolvam um pensamento emancipado?**

Com o objetivo geral: Analisar se o filosofar no Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria é possibilidade de autonomia do pensamento.

E objetivos específicos:

- Refletir acerca da experiência do Filosofar na construção da autonomia do pensamento através da Teoria do Agir Comunicativo.
- Interpretar e compreender o significado da Filosofia para os adolescentes do Ensino Médio em seu cotidiano através de seus escritos.
- Entender o impacto deste filosofar em seu pensamento perante a realidade de um “mundo do sistema” tão presente em suas vidas como o é no CMSM.

A pesquisa tem por objetivo analisar as possibilidades pelas quais o Ato Comunicativo possibilita a construção do conhecimento por meio da busca do consenso. Ato que é ousadia quando pensado num contexto de educação que, em geral, prima pelas respostas em cruz dos testes avaliativos, dos vestibulares ou respostas dadas por educandos instruídos a decorarem o conteúdo ao invés de entenderem o processo pelo qual podem construir seu entendimento acerca da própria realidade.

Em outras palavras, o educando alcança o resultado desejado pelo avaliador, não porque entendeu o processo, mas porque memorizou os passos a serem dados na resolução do problema. Nas palavras de Becker (2001) essa aprendizagem é aquela diretiva, onde o aluno, ao final dos anos escolares, é um sujeito pronto para o mercado de trabalho. Obediente e não reflexivo, pois foi treinado a resolver questões através de intermináveis repetições e não a aprender a partir das ações que usou para abstrair de sua ação anterior.

Dialogar e buscar fazer com que se reflita acerca desta realidade é um sonho “*inédito viável*”³⁰, uma possibilidade a ser buscada. Possibilidade esta que se torna viável na ousadia de filosofar com adolescentes numa comunidade investigativa. Tendo estes objetivos como horizontes da pesquisa, observa-se que é um processo dialético, pois envolve o diálogo, o silêncio necessário à reflexão e à escrita e o reconhecer-se na própria reflexão expressa em sua escrita e na ideia do outro, no consenso que se torna conhecimento.

4.1 Natureza e Tipo de Estudo

Seguindo o raciocínio anterior, não há outra metodologia a ser usada nesse estudo que não seja a da pesquisa qualitativa e participativa que parte do método histórico-dialético através do estudo de caso documental. Esse tipo de estudo de caso, para Triviños (1987) é útil quando o intuito do pesquisador é analisar objetos que não podem mais ser alcançados de forma direta, pois são desenvolvidos mediante a análise de todo e qualquer registro capaz de servir como fonte de informação.

O método histórico-dialético também foi usado por Paulo Freire em sua prática educativa que é social-crítica. Proposta em que relaciona a educação e o ensino à vida em sociedade e à historicidade humana. Dessa forma, a pesquisa qualitativa pelo método histórico-dialético também é uma pesquisa que se preocupa com a observação do próprio homem acerca dos significados que produz enquanto ser de sociedade que faz ciência.

Com esse enfoque metodológico procuramos obter uma aproximação com sujeitos que desvelem a essência de suas vivências e que possibilite a captura das perspectivas dos participantes.

4.2 O material de pesquisa

Pesquisar a contribuição da Filosofia aos educandos do EM no desenvolvimento de seu pensamento é pesquisar a forma pela qual estes educandos constroem o conhecimento a partir do próprio modo que se dá a pesquisa, que é o da escrita de redação analisada a partir da Teoria do Agir Comunicativo habermasiana. Dessa forma, a pesquisa é de natureza qualitativa

³⁰Inédito viável – Paulo Freire trata desta categoria em seus livros: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, colocando que todos, homens e mulheres, têm certa consciência de suas realidades e dos problemas vividos. A estes percalços ele chama de “situações-limite”. A estas situações-limite os homens e mulheres podem escolher subjugarem-se aos seus dominadores, ou a buscarem conhecer a realidade, afastando-se dela e refletindo-a para transformá-la. Essa busca de transformação é o que Freire chama de inédito-viável, ou seja, um sonho a ser construído, que mesmo parecendo difícil é sempre possibilidade a ser alcançada.

por ser ela a que oferece maior possibilidade de alcançar as respostas para questões particulares e que desvela os aspectos subjetivos da experiência humana. Em outras palavras, é uma pesquisa que revela se a Filosofia como disciplina curricular é possibilidade de autonomia de pensamento e emancipação humana ao partir da realidade dos educandos.

O material utilizado para esta pesquisa são as redações de treze (13) educandos do EM, que estudam no CMSM, seis meninas e sete meninos, com idades entre 14 a 18 anos, filhos de militares e de civis oriundos de diversas classes sociais. As redações foram escritas durante a IV Olimpíada de Filosofia, no ano de 2011 em Porto Alegre, RS, que tinha como tema: “O que nos torna plenamente humanos? O que torna o mundo admirável?” e posteriormente publicadas no sítio de internet deste evento. Sendo então públicos para qualquer estudo. Bem como se garantiu a imparcialidade na relação material de pesquisa e pesquisador pelo tempo passado entre o início da pesquisa e o tempo de análise.

Para fins de anonimato dos autores das redações, seus nomes foram substituídos pelo nome de deuses do panteão grego. Assim, nos quadros em apêndice é possível ver a redação, a idade, a série e o “pseudônimo” de cada educando.

A Olimpíada de Filosofia é um evento anual que objetiva a realização de atividades didáticas de cunho filosófico sobre um tema proposto pela Coordenação do Evento. Em 2011, este tema fez com que os educandos do Estado do Rio Grande do Sul refletissem através do diálogo e da escrita, sobre o mundo, a sociedade, os seres humanos, bem como os fatores que os levam a um humanismo como a um não-humanismo.

Reunidos numa escola participante, os educandos dividiram-se em grandes grupos de discussão, sendo que cada grupo tinha participantes de várias escolas. Assim, todos refletiam e dialogavam acerca de um tema geral, com suas diversas opiniões e histórias de vida subjacentes ao que era expresso no momento. Ao final das atividades, os educandos foram convidados a escrever suas próprias reflexões numa redação a ser publicada posteriormente no sítio do evento na internet. Ao escrever as redações os educandos colocaram-se em silêncio. Silêncio que, segundo Sardi³¹ (2008), é momento de tensão, de retroceder e ver-se como ser pensante. Ser que, ao silenciar, reconhece a si e ao outro, significa e re-significa o mundo e sabe que ao expressar com a linguagem essa relação cada linha escrita, cada significado dado é momento de tensionamento, pois aponta uma direção, uma forma de pensar, de filosofar.

³¹SARDI, Sérgio. O silêncio e o sentido. 2008. Disponível em: <http://conhecimentodoconhecimento.wikispaces.com/filosofiadalinguagem>.

Dessa forma, o filosofar se configurou como momentos de ver-o-mundo através do olhar dos outros e da discussão. Em atos de fala, e de interioridade para refletir no silêncio e no encontro consigo, com seu eu mais interior, isto é, escutar seu próprio ser como ser pensante e expressar essa reflexão em atos de linguagem, num ato que exige racionalidade linguística em maior ou menor grau, mas que a exige.

4.3 Modos de análise das informações

Quanto ao conteúdo destas redações, sua análise se dá a partir da metodologia da análise de conteúdo visto que esta análise interpretativa é uma construção que parte da realidade concreta, histórica e social dos homens.

Segundo Bardin (1979, p. 22), a análise de conteúdo faz com o pesquisador questione-se, de forma rigorosa, acerca do que vê na mensagem. Para desenvolver o seu estudo, o pesquisador pergunta acerca do que vê e do que outros veem. Com isso, afasta-se das incertezas e enriquecendo sua leitura.

Assim, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979, p. 42) pode ser colocada como um conjunto de técnicas de análise através de procedimentos sistemáticos que permitem a inferência de conhecimentos acerca da produção/recepção das mensagens analisadas, tendo como referência seu autor, o contexto e impacto dessa mensagem. Neste sentido, é necessária uma análise de conteúdo, a categorização do texto a partir da totalidade da mensagem. Buscando colocar ordem no caos aparente. Essa categorização serve para analisar os dados e entendê-los no contexto da pesquisa, construindo um novo conhecimento, ou seja, pelos dados inferidos, o pesquisador conhece o emissor ou o contexto onde se produziu a mensagem.

Esse processo de categorização do que se busca conhecer pelos textos escritos, ainda segundo Bardin (1979) pode, entre outras formas, ser feito a partir do referencial teórico e depois com categorias eleitas após análise do material. Este processo deve suscitar homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a exclusão, a fidelidade e a objetividade. No texto: Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação³² são elencados princípios para que a análise de conteúdo seja feita com qualidade: coerência e simplicidade do referencial de codificação; transparência da documentação; fidedignidade; validação; e boa resolução dos três principais dilemas estabelecidos na análise de conteúdo (que se traduz pela observação

³²OLIVEIRA, Eliana de. ENS; ANDRADE; DE MUSIS. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/ac2003.pdf>.

das relações estabelecidas entre: 1 – amostragem e codificação, 2 – espaço de tempo e complexidade da codificação e 3 – fidedignidade e validade).

Dentro desta metodologia, buscou-se ler as redações e reconhecer, numa primeira leitura, os temas mais abordados. Num segundo momento buscou-se reunir esses temas em assuntos de cunho mais geral. Após isso, analisou-se também o desenvolvimento do pensamento de cada educando, partindo das teorias de Piaget e Kohlberg citadas por Habermas no livro *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1989). Até o momento de tentar entender as pretensões de Validade Cognitiva, Pretensão de Correção Moral e Pretensão Estético-Expressiva, chegando às diferenciações necessárias entre mundo do sistema e mundo da vida, buscando, então, responder ao problema de pesquisa posto no início deste estudo.

5 AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO FILOSOFAR COMO PROCESSO EMANCIPATÓRIO

Habermas (1989) coloca que para entender os diferentes graus de emancipação e racionalidade humanos é preciso entender as categorias que envolvem o Agir Comunicativo. Categorias que envolvem três pretensões presentes no ato comunicativo: validade, correção e verdade. Pretensões que levam a conhecer os “mundos” que são comunicados e vivenciados pelo sujeito que age comunicativamente: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Assim, neste trabalho, usa-se dessas categorias para analisar redações de estudantes do EM, partícipes de aulas de Filosofia. Análise esta usada para entender se ao filosofar estes estudantes dialogam e problematizam a realidade em que vivem desenvolvendo um processo emancipatório expresso pela racionalidade linguística.

Filipozzi (2011), baseada em Habermas, explica que todo agir comunicativo e relação cognoscente e ética dos sujeitos humanos estão baseados nos atos de fala; atos que podem ser locucionários que transmitem observações sobre o mundo objetivo e expressam pretensões de verdade, ilocucionários atos de fala por meio dos quais realiza-se algo, tal como prometer, abençoar, presidir uma seção de apresentação de defesa de tese ou dissertação etc. e que envolvem pretensões normativas (os atos que expressam ações voltadas ao entendimento) e perlocucionários (quando voltados a ações estratégicas, que buscam atingir um fim, que têm um efeito de pressão ou coerção). O ato de fala, assim, reflete as pretensões que o sujeito tem ao comunicar-se. Comunicar-se que estabelece conexão entre o ato de fala e a ação do sujeito, isto é, ao comunicar-se o sujeito estreita a relação entre aquilo que comunica e a forma como age. A linguagem, assim, é vista como modo de comunicação que leva em conta o uso pragmático da comunicação na relação intersubjetiva.

Assim, ao construir conhecimento através da relação intersubjetiva, o sujeito, ao falar, diz algo e dá sentido ao mundo em que vive. Mundo, que, em Habermas, é a totalidade de entidades sobre as quais as afirmações verdadeiras são possíveis.

Portanto, segundo o raciocínio de Habermas (1989), o processo de Agir Comunicativo é um movimento circular, onde o ator o inicia e o domina nas situações por meio de ações imputáveis, como também é produto deste mesmo ato comunicativo, visto que não deixa de ser parte das tradições nas quais se encontra ou dos grupos a que pertence.

Tendo em vista essa circularidade do processo comunicativo, a ação do sujeito está sempre se referindo a algo no mundo objetivo, no mundo social, e no mundo subjetivo,

mesmo quando em sua manifestação somente se refiram a um destes três componentes. Neste sentido, qualquer ato de fala tem como pano de fundo o mundo da vida.

Habermas (1989, p 167) diz que ao buscar entender-se nas diferentes situações de ação surgidas no ato de fala, os agentes comunicativos devem se entender “*acerca de algo no mundo*”, fazendo isso *eles presumem um conceito formal do mundo enquanto totalidade dos estados de coisas existentes, como aquele sistema de referência com ajuda do qual podem decidir o que, em cada caso é ou não é o caso.*

O **mundo objetivo** então pode ser explicado como sendo o mundo enquanto totalidade das coisas existentes, do ser. Que difere do **mundo social** por este estar composto das diversas regulações que fazem parte das regulações interpessoais e também para manifestar a auto-representação: quando o falante se refere a algo a que tem acesso privilegiado de seu **mundo subjetivo**, de suas vivências e seus afetos.

Esses mundos podem ser comparados às diversas realidades em que o sujeito vive. Ao comunicar-se ele as reflete e tem como pretensão que essa comunicação seja validada como sendo: **verdadeira** quando está de acordo com a verdade que pretendo expressar; **correta**: quando o ato comunicativo está em acordo com as regras e leis que permeiam nossa vida em sociedade e **sincera**: “que a intenção manifestada do falante é visada do modo como é proferida”. (HABERMAS, 1989, p. 168).

Assim, seria possível dizer que as pretensões que se tem ao comunicar revelam o modo como se vive e considera-se a realidade da qual se faz parte. O que revela a racionalidade comunicativa é a busca de consensos e entendimentos objetivando a verdade. A outra pretensão do sujeito no ato comunicativo é a de **correção**: ou seja, aquilo que é comunicado se pretende dentro das regras e normas vigentes na sociedade.

Dessa maneira, o processo comunicativo desenvolve racionalidade quando o sujeito faz apreciações críticas. É essa linguagem como meio de racionalidade, por fazer apreciações críticas, que torna a educação e o filosofar no EM, um processo emancipatório, pois ao “forçar” o ato comunicativo entre estudantes e professores faz com que estes partícipes do processo educacional possam ir além do agir instrumental que permeia a realidade hodierna. Assim, ao comunicarem-se os sujeitos buscam conhecer levando em consideração o uso de inteligibilidade, de verdade e de correção no que é comunicado. Pelo agir comunicativo burla-se a instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem tornando-o práxis de justificação no mundo vivido, reconstrução da compreensão crítica da vida e da realidade.³³

³³“O acompanhamento reflexivo da práxis da justificação no mundo vivido, do qual nós mesmos participamos como leigos, permite traduções reconstrutoras que incentivam uma compreensão crítica. O filósofo amplia a

Ao analisar as redações de alunos do EM do CMSM foi possível observar os diversos “mundos” expostos por Habermas em sua Teoria do Agir Comunicativo. Bem como observar o que elas tinham em comum, a forma pela qual expressam seu pensamento, entender que a realidade vivida por cada estudante é refletida diretamente em seus escritos e transforma-se em pensamento impregnado de características do Agir Comunicativo. Essas características retratam, de forma simultânea, a evolução na construção moral do indivíduo e nas relações deste com a sociedade.

A obra *Consciência Moral e Agir Comunicativo* de Habermas (1989) possibilitou analisar os escritos dos educandos. Dessa forma, nas redações estudadas, pode-se ver que estes estudantes se encontram num processo de reflexão que retrata também o desenvolvimento de suas próprias identidades norteadas por princípios morais que envolvem a relação comunicativa entre o Eu em construção e a sociedade.

Em suma, na sociedade a personalidade se desenvolve como identidade. Claro é, que cada estudante expressa em seu texto, apesar do tema único, reflexões e pensamentos em diferentes estágios. Bem como diferente é a maneira como vê o mundo e como se dá essa relação com a sociedade.

Assim, Ares (15 anos/1º ano EM) é um garoto que expressa ceticismo em sua comunicação escrita:

Afinal, existem os admiradores que são suficientemente iludidos ou influenciados para crer que o mundo é algo admirável e existem aqueles **que como eu**, acreditam que a raça humana, tendo notáveis características como o individualismo, cria ideias para manipular as coisas a seu favor.

Bem como, expressa que as pessoas autoenganam-se procurando crer que se importam com seus pares, quando, na verdade, são individualistas tudo que fazem é para garantir os próprios interesses.

O homem é individualista ao extremo. Temos amigos e até família por interesse, mesmo não acreditando nisso, na maioria das vezes. Até cuidar dos filhos é um ato individualista, pois visa perpetuar a espécie e não cuidar do próximo. E é este fator que nos torna humanos e plenos, o nosso interior distante, ganancioso, isso não é tão mostrado hoje, pois está oculto por nossas próprias criações.

Ao analisar estes dois fragmentos do texto de Ares (15 anos/1º ano EM), é possível observar – onde está destacado em negrito – que há uma pretensão de verdade e de sinceridade, pois o estudante se coloca em primeira pessoa como pensando dessa forma: “que

perspectiva de participação fixada para além do círculo dos participantes imediatos” (HABERMAS, 2002, p. 14).

a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida” (HABERMAS, 1989, p. 168).

Ao se expressar de forma sincera e verdadeira, Ares expressa também a forma como vê o mundo objetivo. Um mundo objetivo que existe como mascaramento do mundo social e suas regulações interpessoais, que se manifestam como auto-representação dos indivíduos que buscam adaptar-se a estas mesmas representações, assumindo-se como solidários, quando na verdade estão apenas buscando garantir a própria sobrevivência e interesses.

Claro que esta redação e análises devem refletir também a faceta chamada de mundo subjetivo, das vivências e afetos do autor. Nesse sentido, é possível observar que o estudante está em processo de reflexão mais elaborado, pois parte de uma abstração mais profunda acerca da realidade. O que seria o Estágio no qual o indivíduo relativiza as normas vigentes em função de valores e opiniões pessoais, autônomas. Sendo que está iniciando esse processo reflexivo.

Nesse mesmo caminho, de abstração reflexionante, num Estágio de relativização das normas vigentes e busca de comunicação e entendimento ao refletir acerca do mundo e da própria personalidade pode-se ver a redação de Afrodite, uma estudante de 15 anos, e no 1º ano do EM. Na redação, ela coloca o ser humano como instintivamente individualista e manipulador: *“O individualismo é um instinto: precisamos dos outros sim, mas o fazemos para o nosso próprio bem-estar, não importando em primeiro plano o bem-estar dos outros.”*(...) *“E, na medida em que crescemos, nossos interesses mudam, e procuramos realizá-los utilizando (manipulando) outras pessoas”*.

Ao ler as redações de Ares e Afrodite é possível notar que a argumentação dos dois não é passível de comparação num mesmo patamar. Visto que os argumentos de Afrodite ainda são pouco convincentes, bastante centrados na concretude da vida cotidiana, não fazendo referências a conceitos que denotem uma reflexão ou leitura de mundo mais aprofundada. Ao relatar o individualismo como instintivo no ser humano coloca num mesmo patamar questões como sucesso profissional e a necessidade de relações afetivas para que *“o faça sentir bem”*.

Afrodite, em sua redação, revela-se uma observadora do mundo social e suas regulações legais e interpessoais: *“Os humanos estão sempre em busca de sua auto-realização, seja ela qual for: profissional ou amorosa.”* Dessa forma, está iniciando um processo de abstração reflexionante, questionando o mundo em que vive, e observa que esse está impregnado do mundo do sistema. Porém, ainda não consegue questioná-lo mais profundamente para ver o mundo em sua totalidade objetiva, como proposta por Habermas. Em seu texto, a pretensão de correção não é tão explícita quanto à pretensão de verdade e de sinceridade. Ao pensar acerca

da plenitude humana e da admiração ao mundo que a cerca, a estudante filosofa sem coerção, pretende comunicar aquilo que pensa. Assim, Afrodite, ao redigir seu texto demonstra a interação entre seu mundo subjetivo – seus afetos e intenções – e o mundo social do qual está cercada, estando ainda presa na concretude da vida, sem abstrair além, para observar e refletir acerca do mundo em sua totalidade.

Outras duas redações analisadas são as de Psique e Cronos (ambos com 15 anos e no 1º ano do EM). Nestas redações é patente a presença do mundo do sistema e do agir estratégico, pois elas transparecem uma forte presença da orientação para a lei e a ordem.

Numa análise mais profunda, pode-se ver que Psique argumenta de forma fraca, sem conceituar ou explicitar os conceitos que usa: *“Não se pode dizer o que é certo e o que é errado, pois existem diferentes pontos de vista de uma questão”*. Ao longo do texto observamos que a estudante está em sintonia com seu presente, com as emoções necessárias ao humano e seu desenvolvimento. Em outra passagem, Psique diz:

Apesar do ser humano ser egoísta necessita antes de mais nada de carinho, cuidados especiais, principalmente quando nascidos. Necessitamos viver e conviver com seres da mesma espécie na sociedade que desde cedo nos estimula vários tipos de valores.

Cronos também usa de argumentos fracos com pouca conceituação e bastante presos à materialidade da vida cotidiana, além de uma visão de mundo que é admirável por ter coisas boas e crenças. Nota-se que busca refletir acerca do mundo, mas sua reflexão é uma reafirmação do mundo e das regras com as quais convive: *“Meu conceito de mundo é Deus e minha família é o que me resta, pois amigos para mim são passageiros, um dia irei me esquecer deles, somente algum dia voltarei a lembrá-los quando contar para meus filhos.”*

Ambas as redações refletem pretensões de sinceridade e de correção, pois se enquadram naquilo que é confortável escutar ou ler. Não choca pelo questionamento, mas pela conformação ao que está posto. Em comparação com Ares, se poderia dizer que estão iniciando o processo de reflexão, porém estariam num nível de Orientação de Lei e Ordem, pois seus escritos revelam adolescentes que agem de acordo com a autoridade e a ordem social. Sendo filhos de militares, se conformam à vida que lhes é possibilitada pelos pais, sem questionarem as transferências de lugar que os pais fazem pelo país. Neste Estágio, importante para o desenvolvimento da criança ou adolescente, este passa a agir de acordo com um agir estratégico para a boa convivência, não só agindo pelas normas, mas de acordo com elas para alcançar um objetivo.

Neste sentido as redações de Psiquê e Cronos revelam a preocupação desses com as emoções humanas, com as amizades e crenças. O que denota a pretensão de correção bastante presente em suas vidas. Suas reflexões estão baseadas e, ao que parece, buscam justificar o mundo social em que estão inseridos, mundo este dominado pelo agir estratégico e pelo mundo do sistema representado pela instituição a que pertencem seus pais, assim como pela religiosidade que aparece nos escritos de Cronos.

Portanto, nessas quatro redações é possível observar que há reflexão, porém esta se dá em diferentes estágios para cada indivíduo que escreve, afinal, cada um, ao escrever revela seu mundo subjetivo, sua história de vida impregna em cada texto e revela o mundo social em que vive. Mundo esse também impregnado do chamado Mundo do Sistema, do agir estratégico, que pela regulação e normatização torna a própria vida cotidiana normatizada e faz esquecer que a vida é mais que regras e ordens, instituições e sucesso profissional.

As outras nove redações, também, revelam diferentes estágios de reflexão e de abstração. Sendo que Apolo e Hermes têm 16 e 17 anos respectivamente, e em 2011 ambos estavam no 2º ano do EM. Dois adolescentes reflexivos, que em suas redações colocam que o mundo é admirável pela capacidade criadora, que o humano é ser de trabalho e de convivência social. Ou melhor, o ser humano é um ser social, (e) de historicidade e dialético como mostra os excertos abaixo:

Nossa plenitude como humanos é alcançada com nossos questionamentos. No entanto, tais questões surgem com um estranhamento interno com relação a algo que nos é apresentado. É como se ao viver nossa vida cotidiana, de repente, algo acontece nos dando um choque de estranhamento e a partir disso devemos continuar a viver, contudo não seremos os mesmos de antes. (Apolo).

Os seres humanos nascem vazios e se fazem existentes no mundo através de experiências transmitidas na relação de comunicação e contatos sociais assim como o filósofo Sartre mencionou. (...) onde as situações que se apresentam a nós nos fazem crescer e amadurecer. (Hermes).

Ao refletir acerca da plenitude humana e da questão de admirar ou não o mundo, tema proposto pela Olimpíada de Filosofia da qual participaram, os estudantes se colocaram num patamar de reflexão e abstração que revela estarem no estágio chamado por Habermas de orientação no sentido de princípios éticos universais. Nesse estágio, a compreensão lógica torna o discurso mais abstrato, pois aquele que escreve se coloca numa distância maior dos acontecimentos cotidianos. Busca cooperativamente a verdade e um agir moral livre baseado na própria consciência, que não está mais atrelada às regras sociais e legais.

Dessa forma, é possível observar nas duas redações, citadas, que os estudantes estão refletindo e têm sua personalidade centrada, sabendo-se partícipes do mundo.

Um fato é que somos incapazes de sobreviver de forma isolada, tornando-se uma necessidade a relação com outros indivíduos. (Hermes).

Com relação ao mundo, num sentido amplo é admirável por ser independente de nós. Ele sobreviverá com a nossa extinção, claro, mas não existirá nenhum ser capaz de classificá-lo com o mundo. A paradoxalidade faz do mundo ao mesmo tempo objeto do ser humano e do ser em si.(Apolo)

Em outras palavras, estes educandos, em sua argumentação, revelam os três mundos: objetivo quando colocam: “(...) *faz do mundo, ao mesmo tempo objeto do ser humano e do ser em si.*” (Apolo) e “(...) *que se dá na relação de seres humanos de forma a valorizar o seu modo de ser, a relação Eu-Isso, onde um indivíduo coisifica o outro para obtenção de vantagens entre outros fins;*” (Hermes).

O mundo social enquanto regulações que manifestam a auto-representação e a adequação do humano na sociedade: “(...) *através de experiências transmitidas na relação de comunicação e contatos sociais assim como o filósofo Sartre mencionou.*” (Hermes) e Apolo diz: “*É como se ao viver nossa vida cotidiana, de repente, algo acontece nos dando um choque de estranhamento e a partir disso devemos continuar a viver, contudo não seremos os mesmos de antes*”.

E, por fim, nas redações destes dois adolescentes está presente o mundo subjetivo de forma bastante clara: “(...) *onde buscamos tornar visíveis no âmbito social e pessoal de alguns grupos sociais.*” (Hermes) e “(...) *desse modo percebemos quão subjetivos e maleáveis somos.*” (Apolo).

Ao revelar esses três mundos, esses adolescentes também revelam, em sua reflexão, argumentos que alcançam as pretensões de sinceridade, correção e verdade, pois ao articular seu texto, ambos o fazem discutindo conceitos e situações humanas e cotidianas com a paixão de quem busca fugir ao senso comum, mas o fazem com fundamentação teórica.

Questionar a vida cotidiana, a sociedade e buscar respostas às dúvidas surgidas também são preocupações encontradas em outros textos destes estudantes do EM do CMSM e participantes da Olimpíada de Filosofia em 2011. Essas preocupações aparecem de forma destacadas nas redações de Deméter, Hera e Gaia.

Três meninas adolescentes entre 15 e 16 anos, que, ao escreverem acerca de um tema determinado, revelam-se buscando refletir sobre o mundo em que vivem e da humanidade presente em cada ser humano. Humanidade que se revela historicidade, pois colocam o ser humano como ser social e histórico:

É isso que nos torna mais humanos, nossa capacidade de pensar, de tornar o mundo mais favorável. (Deméter).

O homem é capaz de se adaptar ao ambiente como todos os animais, mas, além disso, o ser humano adapta o meio às suas necessidades, age com razão, tem um senso comum e tudo isso o faz único, o faz humano. (Hera)

De acordo com Sartre “a existência precede a essência”, o que significa que não tem como você já nascer um ser humano formado. Você se forma com o decorrer do tempo, após trocas de experiências com o outro e reflexões sobre si mesmo. (Gaia)

Essa historicidade destacada pelas três jovens autoras é cercada, também, por sentimentos, valores, ideias construídas ao longo da existência. Existência que é difícil pela convivência entre humanos e que traz junto a si as contradições naturais da própria natureza humana.

Nota-se, ainda, que em suas argumentações as autoras estão em níveis diferentes de reflexão e abstração acerca do assunto. Gaia é a mais desenvolvida nesse sentido, já Hera e Deméter estão ainda presas ao senso comum e seus raciocínios não são concluídos. Por estarem neste Estágio de reflexão podemos dizer que as duas ainda estão se reconhecendo e ainda colocando-se no mundo. Não se distanciam deste para pensá-lo. Assim, ficam presas em seus pensamentos entre o mundo social e o mundo subjetivo. Seus pensamentos refletem isso quando dizem, por exemplo,

A partir disso que se conclui que os “mundos” são cada um em sua essência e individualidade admiráveis. Porém, a partir do momento em que se vive em sociedade, os mundos se encontram e desse encontro se forma um ponto em comum. Esse ponto em comum pode e deve ser admirável a todos, partindo do conceito de ética, senso comum e respeito. (Hera).

Sou capaz de criar algo da natureza, transformá-la, adaptá-la de acordo com minhas necessidades. É ter crenças, costumes, cultura; não apenas instinto. (Deméter)

Nisto, Gaia se diferencia, pois está num processo de reflexão maior, está iniciando esse distanciamento necessário a pensar conceitos e questionar aquilo que é realmente mundo:

O avanço da tecnologia trouxe obstáculos para a formação humana. O tempo de ócio aumentou significativamente com o uso da televisão, da internet, causando a alienação e nos levando a distanciar-nos do ócio criativo, que seria um momento de introspecção, reflexão e desenvolvimento da nossa humanidade.

Também essa estudante ainda é bastante ligada ao mundo social: *“Você se forma com o decorrer do tempo, após trocas de experiências com o outro e reflexões sobre si mesmo.”*

Da mesma forma que as colegas, Gaia também está mais ligada ao mundo subjetivo, apenas inicia o processo de se desvencilhar para buscar respostas. Assim, é possível afirmar que todas três estão naquele que Habermas chama de Estágio de concordância interpessoal,

onde o indivíduo busca realizar boas ações, ser reconhecido por elas e experimenta os papéis que a sociedade lhes coloca, ou seja, buscam responder àquilo que a sociedade lhes pede e como lhes é pedido.

No mesmo Estágio de desenvolvimento estão Poseidon e Pã com 16 anos cada e Héstia com 14 anos. Porém, mudam as formas de expressão, estando elas baseadas em argumentos também ligados ao senso comum, mas refletem acerca da plenitude humana e do mundo como lugar admirável de outras formas. Revelam a questão da ideologia como indução social, à busca da superação justamente por serem humanos que têm sentimentos, valores, ideias construídas no decorrer da existência.

Ao observar esses textos e o que dizem, vê-se que todos três estão pensando de forma concreta ainda, ligadas ao senso comum, buscando refletir e abstrair acerca do mundo em que vivem, mas num estágio ainda inicial.

Portanto, ao dizer que estão num estágio inicial enfatiza-se que suas pretensões ao escrever são bastante “presas” à pretensão de correção – dentro das regras ou buscando reconhecer-se nela:

Os conhecimentos são adquiridos desde o berçário, com a família, sendo esta a primeira fonte de relação social ou com o contato social, o ser pensante expõe-se à sociedade com o que aprendeu e suas conclusões. (Poseidon).

Precisamos da companhia ou “calor humano” de outros da nossa espécie para sobrevivermos, sempre precisamos de ajuda para enfrentar problemas. (Pã).

Um robô, ou um animal que foram construídos não possuem estas ideologias próprias que foram construídas no decorrer de sua vida. (...) e se possuem foi porque aquilo foi imposto a eles. (Héstia).

Até aqui é possível observar que o Estágio de abstração e conseqüente reflexão, assim como as pretensões de correção, verdade e sinceridade independem da idade biológica ou do ano de estudo em que se encontra o estudante; outra observação possível é que apesar de cada um poder ser classificado em determinado Estágio, ele também é único em seu processo de reflexão.

Exemplificando isso, pode-se analisar a redação de Zeus (17 anos, 2º ano do EM). Nessa redação é possível notar que está em fase de transição no processo de reflexão e abstração na busca do conhecimento. No entanto, seus argumentos ainda não são totalmente conscientes. Poderia dizer que é a mediatrix desse grupo de estudantes, pois não deixa de estar ligado ao mundo social e intersubjetivo:

Assim, mesmo com o crescimento racional em nosso dia-a-dia, as nossas características nos tornaram plenamente humanos, conseguindo diferenciar-nos de nossas criações tecnológicas (roboshumanóides), que são semelhantes a um humano, pois facilitam nosso trabalho e podem agir praticamente que nem nós; e somente existe uma coisa a qual nos difere, o sentimento. (Zeus)

E, ao mesmo tempo, de forma até inconsciente, reconhece que o mundo é mais que o que se vê quando apenas se olha a realidade imediata, reconhecendo o mundo objetivo colocado por Habermas: *“O que se pode responder é, depende da pessoa, de sua percepção de mundo, como ela se encontra sentimentalmente dentro dele; assim o admirável é uma consciência de todo modo de pensar e ser o nosso mundo.”* (Zeus)

Ao reconhecer-se no mundo objetivo, Zeus também faz com que o leitor reconheça-se como partícipe da história e do pensamento no mundo social e no subjetivo. No mundo social quando diz: *“Vivemos numa sociedade que induz a nós, uma maneira de pensar e agir, que mesmo sem percebermos é dentro dela que, a priori, acontece”*; e do mundo subjetivo: *“(…) sentimento se aprende e se tem o como uma “a priori”; também a conquistamos na sociedade.*

Assim, no mesmo momento em que Zeus tem argumentos básicos, ligados à concretude da vida cotidiana humana, também tem um processo de reflexão e abstração em que exprime pretensão de verdade, sinceridade e de correção. Portanto, os escritos aqui estudados não fogem das pretensões argumentativas e se conformam aos três mundos propostos por Habermas em diversos aspectos revelando criticidade e reflexão.

Dessa maneira, após analisar as redações e saber os estágios em que os alunos se encontram pode-se relacionar suas reflexões e escritas com as duas grandes categorias habermasianas que são o mundo da vida e mundo do sistema. Habermas, em *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1989, p. 166) coloca:

O pano-de-fundo do mundo da vida: - O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo ele é também o produto das tradições nas quais se encontra dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Esse pano de fundo é o próprio mundo da vida que constitui o contexto da situação da ação. Mundo da vida que é a “propriedade” última do indivíduo que se comunica, pois é nele que se vive. Claro que não é possível esquecer aquilo que o próprio Habermas fala acerca do desenvolvimento da economia e a consequente colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema, no qual a busca incessante por dinheiro e poder, característica fundamental do capitalismo em que vivemos, causou o desacoplamento entre mundo da vida e o mundo do

sistema. O que se pode chamar de burocracia e questão estratégica quando, empiricamente, se busca atingir determinado objetivo. Dessa forma, torna-se palpável a racionalização do mundo da vida pelo mundo do sistema através de regras ou de “ideias” colocadas pelos meios de comunicação que atuam como “tradutores” de quem detêm o poder econômico.

Nessa perspectiva, a ideologia é a de que para ter sucesso é preciso ter poder de compra, bem como na escola e no senso comum é necessário ser aprendido àquilo que é “científico”, em que impera a técnica e as ciências empíricas. Raciocinando assim, vê-se que disciplinas como Filosofia e Artes são desnecessárias, afinal, fazem o estudante perder tempo e não aprender coisas necessárias para entender os instrumentos tecnológicos necessários ao sucesso profissional.

Essa é uma realidade exemplar da colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema. Assim, continuando nesse exemplo, estudantes e professores não se comunicam, os primeiros recebem as informações contidas nas palavras dos segundos. Tendo a escola como “micro-realidade” do que acontece no cotidiano da sociedade é possível imaginar o quão cruel é a realidade em que se vive e, muitas vezes, não se têm consciência dessa realidade em sua totalidade mesmo estando nela inseridos.

Dessa forma, a teoria habermasiana se torna uma teoria pertinente para analisar essa realidade e suas contradições, visto que não nega a necessidade da racionalidade do sistema, mas afirma a necessidade de fortalecer a esfera privada da família e da integração social, e de uma certa “revolta” que exija a aplicação de normas e da utilização de estruturas simbólicas.

Assim, quando se analisa e categoriza as redações dos estudantes do EM do CMSM participantes da IV Olimpíada de Filosofia, alguns dados se destacam por ser parte da realidade vivida pelos estudantes e professores. Uma delas é que, apesar das idades parecidas, do mesmo nível escolar e de estarem nos bancos escolares de uma escola reconhecida por seus resultados nos diversos concursos vestibulares os estudantes traduzem seu pensamento em escritos bastante diferentes, com níveis de reflexão de certa forma, muito díspares. Enquanto uns têm nível alto de abstração e reflexão, outros, na mesma situação escolar, têm uma reflexão bastante pobre.

Ao categorizá-los nos estágios propostos por Habermas vê-se que no processo de escrita estavam inseridos num mesmo contexto e discussão: “O mundo é admirável? O que nos torna plenamente humanos?” que é o primeiro passo para a racionalização através dos atos de fala, pois contextualiza e faz com que o sujeito esteja em pé de igualdade para discutir seu pensamento com outros sujeitos, o mínimo de interação necessário. Em outras palavras,

para que haja discussão e argumentação válida é necessário o pressuposto do mundo comum, vivido.

Dessa forma, quanto mais livre de coerções externas, mais o indivíduo torna-se sujeito detentor de poder. Quanto mais racional naquilo que comunica, mais o indivíduo torna-se emancipado do “mundo do sistema”. A manutenção dessa racionalidade e emancipação é a garantia de sua autonomia frente ao que se lhe coloca como realidade cotidiana e suas interações simbólicas.

Autônomo, o indivíduo consegue compreender a realidade em que vive e coloca-se criticamente perante o sistema econômico e político como formas de estratégias para obtenção de poder social ou econômico. Seguindo esse raciocínio o humano é emancipado, autônomo quando questiona, reflete e expressa sua reflexão no ato de comunicar-se, no ato de fala.

Quando se olha as redações analisadas (escritas por adolescentes do EM com idades entre 14 e 16 anos), se encontra seres humanos em processo de emancipação. Seres humanos construindo sua personalidade e colocando-se entre um e outro mundo – mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo –, de forma que esses mundos se fazem presentes nas escritas. Quanto mais é emancipado, mais ele é crítico e mais consegue ver o mundo em sua realidade e questionar conceitos.

È destacado, neste sentido, os casos de Apolo e Hermes que, em suas redações, comunicaram seu pensamento e os tornaram presentes e, assim, os três mundos que Habermas usa para categorizar o ato da fala:

Com relação ao mundo, num sentido amplo é admirável por ser independente de nós. Ele sobreviverá com a nossa extinção, claro, mas não existirá nenhum ser capaz de classificá-lo com o mundo. A paradoxalidade faz do mundo ao mesmo tempo objeto do ser humano e do ser em si. (Apolo).

Ao estudar essas características, Buber mencionou as relações de Eu -Tu, que se dá na relação de seres humanos de forma a valorizar o seu modo de ser, a relação Eu - Isso onde o indivíduo coisifica o outro para obtenção de vantagens entre outros fins; e a relação Eu - Tu - Eterno, onde a relação de afeto e de amor vai além da morte. Destacam-se as relações EU - TU e EU – TU - ETERNO, onde estas são as que compõem a transcendência, onde buscamos tornar visíveis no âmbito social e pessoal de alguns grupos sociais. (Hermes).

Claro que não são pessoas com grande experiência de vida ou diplomadas que estão escrevendo/falando, são adolescentes expressando, quase de forma espontânea, o que pensam. Dessa forma, agem comunicativamente ao demonstrarem, em suas escritas, questões como as relações de alteridade, de exploração do trabalho e cotidianidade. Bem como o próprio afastamento necessário à reflexão e ao pensamento crítico:

Podemos ressaltar também nossa capacidade de criar que de tão livre, e às vezes pessoal, não conseguimos prever as consequências da criação. E podemos avançar e retroceder ao mesmo tempo. Como se uma solução já venha com seus problemas. A plenitude reside na não - acomodação. (Apolo).

Assim, enquanto esses adolescentes conseguem ver a realidade com mais acuidade - e, por isso, são mais emancipados - outros estão ainda presos ou no mundo social ou no mundo subjetivo, não conseguindo fazer ligações que aprofundem suas reflexões.

Usando de imaginação, podemos vislumbrar uma pirâmide de três lados. O indivíduo, no meio dessa pirâmide está inserido nos diferentes mundos de Habermas, porém é alienado quando fica preso a apenas um dos lados dessa pirâmide.

De certa forma, essa pirâmide retrata a capacidade reflexiva de cada indivíduo. Quem consegue se colocar no meio, olhar todos os mundos em que está inserido e pode questioná-los está mais emancipado e este é o caso de Apolo e Hermes.

Realidade diferente é a de Poseidon, Hera, Pã, Héstia, Deméter e Cronos, que têm sua argumentação bastante presa ao concreto, às relações intersubjetivas e às familiares. Mas, que por outro lado, questionam-se também em relação a isso, portanto estão iniciando o processo reflexivo.

Outro Estágio de reflexão, ainda, é o de Gaia, Ares, Psiquê e Afrodite, que estão em fase de transição quanto à sua reflexão e abstração acerca da realidade que os cerca. Sua argumentação já é mais aprofundada que dos colegas citados anteriormente, mas não tanto quanto Apolo e Hermes.

Em uma fase ainda diferente, pode-se citar Zeus que serviria, num trabalho positivista como o padrão a ser alcançado. Nem reflexivo, nem de argumentação tão mais concreta, ou seja, o mediano e em fase de transição em sua argumentação.

Desse modo, o que se pode ver nessa análise de textos escritos pelos estudantes do EM do CMSM foi que a Filosofia, como disciplina curricular, não é o único fator, mas contribui significativamente para um pensamento emancipado. Isso ficou demonstrado nas diversas redações, pois o processo emancipatório do pensar existe, está retratado ali. Assim, também se alcança o objetivo geral desta pesquisa: Analisar se o filosofar no Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria é possibilidade de autonomia do pensamento.

Ao responder o problema da pesquisa de forma afirmativa, e alcançar seu objetivo geral, também é alcançado os objetivos específicos. Pelos escritos, observa-se claramente que ao filosofar em grupos de discussão, na IV Olimpíada de Filosofia, os educandos utilizaram do ato de fala para entender a realidade, buscaram se colocar, pensar e refletir acerca dela à sua

maneira, mas buscando autonomia. A pouca abstração ou o colocar-se no mundo, a partir da realidade que lhes é mais cara – família, regras, instituições – reflete o grau de abstração e reflexividade que tem, revelando também que compreendem a necessidade de refletir acerca da realidade em que vivem:

Assim, mesmo com o crescimento racional em nosso dia-a-dia, as nossas características nos tornaram plenamente humanos, conseguindo diferenciar-nos de nossas criações tecnológicas (robôs humanoides), que são semelhantes a um humano, pois facilitam nosso trabalho e podem agir praticamente que nem nós; e somente existe uma coisa a qual nos difere, o sentimento! Sentimento se aprende como uma a “priori”; também a conquistamos na sociedade; como nossas criações não possuem mesma criação e vida de um ser normal, ela não possui essa característica. (Zeus).

Diversas visões de mundo são colocadas frente a frente em relação ao que de fato é admirável e se afinal o mundo é admirável? O que de fato deve estar claro é que como humanos, ao menos devemos pensar. Isso basta. (Poseidon).

Assim, a cada texto lido, pode-se ver que a Filosofia, como disciplina, é um dos elementos que contribui para que o estudante dialogue com a realidade. Mas não apenas isso, ela faz com que essa realidade seja problematizada e busque compreendê-la:

Se nascemos em uma sociedade capitalista, o individualismo é reforçado de diversas maneiras: competição por dinheiro, competição por notas e em concursos por exemplo. As pessoas usam as outras para seus próprios interesses: fazer amizade com o chefe do trabalho ou mostrar serviço para conseguir um aumento futuramente, e outras inúmeras situações. (Deméter).

Tendo por base o pensamento habermasiano acerca de racionalidade linguística e emancipação humana, também é possível observar que ao filosofarem os estudantes que, por suas redações, fizeram parte desta pesquisa e entenderam que a reflexão é busca de pensamento autônomo.

Nossa plenitude como humanos é alcançada com nossos questionamentos. No entanto, tais questões surgem com um estranhamento interno com relação a algo que nos é apresentado. É como se, ao viver nossa vida cotidiana, de repente, algo acontece nos dando um choque de estranhamento e a partir disso devemos continuar a viver, contudo não seremos os mesmos de antes. (Apolo).

A partir disso que se conclui que “os mundos” são cada um em sua essência e individualidade admiráveis. Porém, a partir do momento em que se vive em sociedade, os mundos se encontram e desse encontro se forma um ponto em comum. Esse ponto em comum pode e deve ser admirável a todos, partindo do conceito de ética, senso comum e respeito. (Hera).

Portanto, ao analisar essas redações de adolescentes no EM do CMSM, pode-se ver que a Filosofia como disciplina, somente é Filosofia enquanto for diálogo emancipador. É

possível lecionar Filosofia olhando-a como uma disciplina igual às outras, através da memorização de conceitos, porém, assim ela deixa de ser Filosofia, pois o conhecimento e a reflexão, em consonância com o autor, acontecem na interação, na discussão.

Assim, Filosofia no EM se faz pela aquisição de conhecimentos através do estudo do pensamento de filósofos que perpassam a história do pensamento ocidental (no caso da Filosofia estudada nos bancos escolares brasileiros) e depois pela discussão desses conceitos.

Nessa discussão a interação entre estudantes e professores, entre estudantes e estudantes se torna o princípio básico de desenvolvimento do conhecimento filosófico em sala de aula. Torna-se também fator de desenvolvimento do processo emancipatório e de racionalidade linguística. É impossível, através deste estudo, dizer que estes estudantes são emancipados completamente, mas é possível dizer que estão em processo de desenvolvimento de sua racionalidade linguística. Nesse sentido, como humanos adolescentes pode-se dizer que são humanos em processo de reflexão acerca do mundo em que vivem, seja ele objetivo, social ou subjetivo. Cada um em diferente estágio, mas em processo.

Em todos os textos se observa as formas como expressam essa “presença” dos diversos mundos propostos por Habermas e, nisso, entender que como seres humanos estão em desenvolvimento, que muitos estão centrando seus olhares sobre um ou outro mundo. Enquanto que outros de forma consciente ou não já conseguem olhar a realidade e questioná-la bem como colocar outros parâmetros para os próprios pensamentos.

Portanto, em princípio, analisando essas redações escritas para uma Olimpíada de Filosofia, na qual os estudantes passaram o dia discutindo acerca de um tema e trocando ideias com pessoas totalmente estranhas, é possível concluir que a disciplina de Filosofia é importante no EM do CMSM como de qualquer escola. Sua importância parte do pressuposto de que a reflexão e o questionamento é fundamento de resistência do mundo da vida à burocratização do mundo do sistema.

Não se quer dizer com isso, uma eliminação de fins estratégicos como o são os das normas e regras governamentais, nem o fim deste ou daquele sistema econômico, mas uma maneira de colocar o humano acima da tecnologia ou do poder econômico e político. Em outras palavras, a reflexão filosófica no EM é preponderante para que o adolescente de hoje e adulto de amanhã tenha condições de saber-se instrumento de manutenção do sistema, que é alienado enquanto não questiona o modo como vive.

O mundo da vida torna-se referência a estes estudantes, pois se sabem humanos que podem ser enredados no mundo do sistema voltado a fins estratégicos e ao questioná-lo podem garantir eticidade à comunidade humana. Garante-se racionalidade nas decisões

necessárias ao desenvolvimento e manutenção do humano no mundo. Dessa forma, filosofar no EM torna-se um espaço de esperança no que é inédito viável.

6 CONCLUSÃO - A CAIXA DE PANDORA

Diz a mitologia grega que Pandora foi presenteada com uma caixa a qual não poderia abrir. No entanto, sua curiosidade foi maior e Pandora abriu a caixa, ao abri-la todos os males do mundo saíram, restou, então, a Esperança. Lembrar desse mito serve como início à conclusão deste trabalho por ser ele um bom exemplo do que aconteceu nesse tempo de pesquisa para o mestrado. Em meio a várias experiências de vida, observa-se como que abrindo a caixa de Pandora.

Para descrever tal experiência imagina-se uma pirâmide com três lados. Por um lado descobrindo coisas novas, remexendo nos escritos, remexe-se na reflexão dos estudantes e tenta-se entendê-los enquanto seres de racionalidade que buscam emancipar-se ao tentar objetivar o mundo real em que vivem. Por outro lado, sente-se o quanto são dominados pelo mundo do sistema, pois ao estudar essas redações e os escritos de autores como Habermas e Freire, observa-se o quanto o sistema usa de estratégias para permear a vida. Permeia a vida tornando os indivíduos dependentes e pouco reflexivos. Em outro ponto de vista, regozija-se em ser professor ao filosofar com estudantes e sentir a esperança de que é possível sim, buscar um mundo onde a técnica seja colocada em seu lugar de técnica, a serviço do ser humano.

Em outras palavras, o indivíduo pode-se ver entre os três mundos propostos por Habermas – o mundo objetivo (das coisas em si), o mundo social (com suas normas e regulações) e o mundo subjetivo (onde apenas o indivíduo tem acesso). Nessa imagem, pode-se adicionar o componente de que mesmo olhando a realidade tal como se apresenta é possível vislumbrar esperança, de que é possível mudar o mundo a partir de pequenas revoluções do cotidiano. Revoluções estas que tornam o filosofar com adolescentes um inédito viável, como diria Paulo Freire, ou nas palavras de Ernst Bloch um sonho possível.

Sonho que é alimentado pela realidade desafiante de ser professor de uma disciplina que no Brasil, dado ao seu positivismo arraigado na área da educação, tem uma história de constante inconstância. Ao olhar a história da Filosofia (tanto em sala de aula como no intercurso da pesquisa), como disciplina curricular na educação básica brasileira, foi possível ver essa inconstância de ser polêmica pela própria existência e não servir aos desígnios das classes dominantes.

Enquanto colônia portuguesa, o Brasil seguia os desígnios da corte e quando o Marques de Pombal assumiu o método lancasteriano como sistema educacional no Reino de Portugal, assumiu-o também nas colônias. Com a Independência, na constituição de 1823, Dom Pedro I corroborou tal método educativo. A função educacional foi dada ao EB, pois era a instituição

com maior acesso às populações do interior do país e serviria também aos propósitos de disciplinarização do povo de forma a estender o poder do Estado. A Filosofia como disciplina estava destinada - por ser elocubração desnecessária às classes populares que deveriam aprender a ser bons cidadãos, trabalhar e obedecer - às faculdades e à formação do clero católico e ao magistério.

No século XX não foi diferente, conforme a época e os interesses do governo a Filosofia, bem como a Sociologia como disciplinas curriculares foram banidas ou incorporadas ao currículo escolar. Bem como as artes, de forma a garantir que a tecnologia formasse bons técnicos e trabalhadores. Apesar do discurso pela formação de cidadãos, esse nunca foi objetivo sério. Afinal, como alguém pode ser cidadão se não assume os destinos de sua cidade e país como sendo seus?

Dessa forma, a Filosofia, novamente entrou nos currículos escolares em 2008, após mais de vinte anos de luta pela sua volta. Luta que foi composta de discussões entre associações de filósofos e suas ideias acerca da necessidade ou não da Filosofia na educação básica, bem como com a resistência dos governos liberais da década de 1990 e início do século XXI, pois estudantes que sabem marcar “cruzinhas” em testes objetivos e memorizar conceitos não precisam pensar muito, podem se sentirem livres e emancipados sendo alienados em seus diplomas técnicos de ensino médio ou superior. Afinal, ao marcarem testes objetivos não precisam refletir, apenas demonstram ter memorizado conceitos e ao memorizar e relatar esses conceitos em um concurso vestibular, não são desafiados, não se obrigam a refletir, não discutem e não incomodam quem manda, não revolucionam o dia-a-dia do mundo da estratégia que tudo instrumentaliza e em tudo se imiscui.

Nessa pesquisa, são analisadas redações escritas por adolescentes para a IV Olimpíada de Filosofia (Porto Alegre/RS, 2011), num contexto educacional que prima pela técnica e pela busca da excelência, no sentido de se entender que o mundo da vida é uma realidade de aparente fragilidade. É como uma flor que nasce entre as pedras de uma rua. Esse contexto educacional é o reflexo do SCMB - pertencente e herdeiro das tradições do EB (que, em sua história é coerente com suas necessidades e deve buscar o primor da técnica e da excelência para cumprir seu papel constitucional). Porém, ao investir na técnica e na busca da excelência, às vezes, esquece que seus educandos do ensino básico, são humanos em construção, são mais que notas, medalhas ou resultados são, sim, seres humanos.

O SCMB, como relatado acima, foi idealizado por Duque de Caxias, e tem como função apoiar a família dos militares no campo educacional e é regulado por leis como a LDB e as

Leis de Educação do Exército. Quanto ao currículo, a Filosofia e a Sociologia já estavam presentes antes da obrigatoriedade de estarem na grade curricular em 2008.

É óbvio que o SCMB também é resultado de diversas convergências de teorias pedagógicas que perpassaram a educação brasileira no século passado, assumindo a Taxonomia Bloom como sistema de ensino, o qual o educando é avaliado em seus aspectos cognitivos, afetivos, físicos de forma a ser avaliado em sua totalidade.

Para as disciplinas de Filosofia e Sociologia adotou-se a metodologia da Oficina de Conceitos proposta por Silvio Gallo, com base na teoria de Deleuze e Guatarri, 1992, a qual a Filosofia é “*a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos*”. Essa oficina é colocada como forma de racionalmente equacionar problemas e exprimir uma visão coerente do que se está vivendo e tem quatro passos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Dessa forma, sendo professor de Filosofia no CMSM, obriga-se usar a metodologia da Oficina de Conceitos em aulas e ao utilizá-la torna-se patente que os educandos passam por dois momentos distintos e intrínsecos ao próprio fazer filosófico: o silêncio e o diálogo.

Silêncio, pois é preciso estudar e observar o mundo para questioná-lo, e, sobretudo, é necessário entender o pensamento dos pensadores que fizeram acontecer a Filosofia ocidental. Outro elemento importante é o diálogo, pois ele viabiliza a discussão, a problematização daquilo que pensa. Dessa maneira, pelo silêncio e pelo diálogo se filosofa.

Nesse sentido, a IV Olimpíada de Filosofia, realizada em 2011, em Porto Alegre, organizada pelo Fórum Sul de Filosofia, foi um momento exemplar. Nesse ambiente de discussão em que participaram educandos de diversas escolas e classes sociais do estado do Rio Grande do Sul os educandos do CMSM foram questionados em seus saberes, bem como questionaram e discutiram com outros estudantes e, no fim do dia, filosofaram no silêncio do momento da escrita.

Essa escrita foi publicada no sítio da Olimpíada e foi o objeto de pesquisa deste trabalho. Uma pesquisa de caráter dialético, baseada na análise de conteúdo como proposta por Bardin (1979). Assim, nesta pesquisa utiliza-se redações e busca-se entender os escritos através daquilo que se revelava nas entrelinhas dos textos, buscando nelas elementos que revelassem o processo emancipatório dentro do discurso escrito.

Nesse processo de análise, busca-se entender se a Filosofia, como forma de conhecimento, contribuía para o desenvolvimento de um pensamento emancipado. Fazendo com que o educando filosofasse e com isso problematizasse a realidade para buscar

compreendê-la. Questionar para tornar-se autônomo em seu pensamento, emancipado e exprimir isso através do agir comunicativo.

Para alcançar tal intento, busca-se referências na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, pois nela, aos poucos, identifica-se o que se buscava entender nos escritos dos educandos.

Pelo agir comunicativo, o indivíduo fala, comunica-se. O ato de falar, neste sentido pode ser locucionários (transmitem observações sobre o mundo objetivo e expressam pretensões de verdade), ilocucionários (por meio dos quais se realiza algo, tal como prometer, abençoar, etc), que envolvem pretensões normativas (os atos que expressam ações voltadas ao entendimento) e perlocucionários (voltados à ações estratégicas, que buscam atingir um fim, que tem um efeito de pressão ou coerção). O agir comunicativo assim, estreita a relação entre aquilo que comunica e a forma como age. Nesse sentido é o ato pelo qual o indivíduo conhece mediante o interagir com outros indivíduos. É uma relação cognoscente e ética, além de sempre ser uma relação intersubjetiva.

Portanto, ao pesquisar acerca da Filosofia, como elemento necessário ao desenvolvimento da racionalidade comunicativa e como modo de emancipação humana, busca-se entender, se, pela interação entre educandos, filosofa-se em sala de aula e se este filosofar contribui para que o indivíduo seja livre das amarras ideológicas do mundo do sistema. O agir comunicativo, dessa forma, é circular, pois depende da ação do sujeito que se refere, a cada vez que fala, a algum aspecto de sua realidade. Aspecto que retrata algo de seu:

- mundo objetivo (explicado como sendo o mundo enquanto totalidade das coisas existentes);
- mundo social (composto das diversas regulações que fazem parte das regulações interpessoais) e
- mundo subjetivo (quando o falante se refere a algo a que tem acesso privilegiado de suas vivências e seus afetos mesmo quando em sua manifestação somente se referam a um destes três componentes).

Nesse sentido, qualquer ato de fala tem como pano de fundo o mundo da vida. Esses mundos podem ser comparados às diversas realidades em que o sujeito vive. Ao comunicar-se ele as reflete e tem como pretensão que essa comunicação seja válida através da verdade, pois está de acordo com o que pretende expressar; é correto por estar de acordo com regras e leis da sociedade (escritas ou não) e sinceros, pois a intenção está de acordo como o modo como é proferida.

A análise das redações passou por esses crivos de categorização para entender se eram ou não expressões de atos de fala, de objetivação do mundo e de emancipação no final das contas, pois é aí que o indivíduo faz apreciações críticas e objetiva o mundo. Objetivação essa que nunca é total, visto que todos são parte do grande mundo da vida.

Portanto, analisar o filosofar no EM do CMSM como possibilidade de autonomia do pensamento, é analisar até que ponto o mundo do sistema coloniza o mundo da vida e até que ponto a vida, em si, é passível de ser colonizada. Pela reflexão feita neste trabalho pode-se ver que a Filosofia se dá no filosofar e que se constrói dia-a-dia através do ato comunicativo. Através da análise destas treze redações, foi possível entender que a Filosofia, para os adolescentes, apesar das dificuldades de compreensão de uma geração acostumada à instantaneidade midiática, torna-se preponderante como forma de reflexão, mostra que existem outras maneiras de pensar que não apenas aquela da técnica.

Nesse sentido, fica evidente, que o adolescente mais reflexivo é também o mais “**chato**” com professores ou estruturas que o obriguem a seguir um determinado padrão imposto historicamente a uma instituição e suas representações sociais. Em que pese as dificuldades inerentes à carreira do magistério, isso revela o quanto o mundo do sistema ideologicamente tem se imiscuído nas consciências e práticas dos professores e o quanto estes se tornam reprodutores inconscientes deste mesmo mundo onde se esquece o Ser e comemora-se o Ter.

Assim, é possível concordar com o pensamento de Tesser, Horn e Junkes (2012), segundo os quais, a teoria habermasiana não trata especificamente acerca do qual não ensinamos Filosofia – como professores – nem aprendemos Filosofia – como alunos – mas Filosofamos. Afinal, seguindo o pensamento habermasiano, inserido na teoria crítica, pela racionalização acontece o processo de ampliação do conhecimento. Essa racionalização se dá na interação e socialização. Portanto, somente acontece processo de ensino enquanto Agir Comunicativo.

Dessa forma, somente se constrói conhecimento e emancipação no ato de fala livre de qualquer coerção. Sendo assim, volta-se a Freire e a detecção que faz da educação bancária, pois agir comunicativamente exige dos professores, o desafio da comunicabilidade, o desafio de descer do altar da sabedoria e passar a entender o educando em seu contexto histórico-social. Deve-se entender e refletir acerca do próprio contexto em que se vive e ao qual se contribui de diversas formas para a manutenção ou não do mundo do sistema.

Não é possível objetivar sempre o mundo, no entanto, é possível ter consciência do quanto o mundo do sistema acontece nas vidas. É possível, sonhar também, com uma realidade que seja mais emancipadora. Aqui se faz referência a dois autores: Ernst Bloch e

Paulo Freire. São citados porque ao falar em sonhar com pessoas mais emancipadas, numa sociedade mais livre, todos dois falam de formas diferentes, em sonhos possíveis, inéditos viáveis.

Bloch, fala em esperança, utopia, sonhos possíveis onde o sonho diurno é o que acomoda o indivíduo. Não mexe com nas utopias, apenas busca a realização do que está posto, é o sonhar com o que faz bem ao sonhador. Não se importa com revoluções ou utopias. Diferente do sonho da esperança, do que ainda não é, mas que concretiza na vida das pessoas o vir-a-ser, pois

só quando a razão toma a palavra, a esperança, na qual não há falsidade, recomeça a florescer. O próprio ainda-não-consciente deve se tornar consciente quanto ao seu ato; consciente de que é uma emergência e ciente quanto ao conteúdo, ciente de que está emergindo. Chega-se assim ao ponto em que a esperança, esse autêntico afeto expectante no sonho para frente, não surge mais como uma mera emoção autônoma, [...] mas de modo consciente-ciente como função utópica. [...] O que distingue a fantasia da função utópica da mera fantasia quimérica é o fato de apenas a primeira ter a seu favor um ainda-não-ser do tipo que pode ser esperado, isto é, que não gira nem se perde em torno de uma possibilidade vazia, mas antecipa psiquicamente um possível real. (BLOCH, 2005, p.144)

Ao analisar as treze redações dos educandos do CMSM, pode-se dizer que aparece essa emergência do ainda-não-consciente citado pelo autor, isto é, a antecipação de uma utopia real, em que as pessoas podem ser mais livres, emancipadas, autônomas em seu pensamento e reflexivas quanto à sua realidade.

O possível real, como disposição para o real, não só mantém esta em movimento, mas comporta-se também de modo essencial em relação à realidade já existente, sendo o totum definitivo dessa disposição que continuará a desenvolver-se cada vez mais. (BLOCH, 2005, p.235)

Esse possível real é a afirmação de que o ser humano é um ser em constante movimento, é uma realidade de abertura ao novo, mesmo que ainda não esteja consciente. Portanto, enquanto humanos somos seres em movimento, abertos.

Ao dizer isso, cita-se Paulo Freire e sua concepção de educação dialógico-problematizadora, como expressão e busca do sonho inédito-viável de uma educação emancipadora, que seja instrumento de libertação tanto do professor quanto dos educandos, no qual uns saibam aprender com os outros. Assim, Paulo Freire, nega a esperança ingênua, mas nos coloca o desafio de ver a esperança como semente de utopia, num projeto histórico aberto a projetar-se, à busca de um mundo onde o ser humano seja respeitado por ser humano.

Pode-se dizer, então, que é possível que este trabalho serviu, antes de tudo, para ser exemplo de que não apenas é possível fugir ao modelo muitas vezes utilizado de “lecionar”

Filosofia através de sua história, ou de simplesmente lançar problemas do cotidiano e deixar que se fique no senso-comum, como se isso fosse reflexão. É o início da reflexão, mas por ser Filosofia deve ser aprofundado em perguntas que busquem cada vez mais sentidos para a realidade em que vivem esses adolescentes. Portanto, é necessário o estudo da reflexão dos pensadores que perpassam a história da humanidade.

É possível, então, dizer que esse estudo é um exemplo de possibilidade de agir comunicativamente em sala de aula, de desafiar educandos adolescentes a fugirem do senso comum e refletirem. Do mesmo modo este estudo é um desafio a professores para estarem sempre buscando mais, sempre sonhando que seus alunos não sejam mais alunos, mas participantes no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao concluir essa dissertação, deve-se enfatizar que, adolescentes no EM do CMSM filosofam. São a prova de que o mundo da vida resiste mesmo nos ambientes em que mais se busca negá-lo. Assim, concluir esse trabalho é entender que grande utopia é ter o sonho da possibilidade permanente de emancipação e autonomia de pensamento, o que torna cada um mais livre e mais consciente de que faz parte de uma mesma realidade. Se alguém ponderar que foram alunos do autor que fizeram as redações, em um universo de quase 400 alunos, com várias séries, é quase impossível lembrar cada um, ainda mais com nomes fictícios que protegem suas personalidades. Isso por si só garante a imparcialidade da pesquisa.

Portanto, Filosofar em sala de aula, com adolescentes, pode-se dizer, é ajudar a girar a roda da história, pois o senso comum diz que adolescentes não querem responsabilidades, não querem pensar (palavras de professores), o que se constatou nesse trabalho, é que adolescentes não querem que os outros pensem por eles, querem que os outros sejam aqueles que os desafiam, que acreditam no seu potencial. Querem professores que sonhem juntos e os façam ver que o melhor da vida é saber-se projetado ao desafio de mover-se historicamente, querem professores que assumam estar em processo de aprendizado constante.

No dizer de Paulo Freire em Educação como Prática de Liberdade: *“Educar não é cortar as asas e sim orientar o voo”*.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985
- ALMEIDA, J. R. P. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: Educ; Brasília: Inep/MEC, 1989.
- ALVES, D. J. A Filosofia no Ensino Médio: raízes históricas e questões atuais. In: *Seminário A Filosofia no Ensino Médio: legislação e conteúdo programático – parte II*. Depto de Educação. UNESP/Rio Claro. 15/05/2003. Texto digitado.
- ANDREOLA, Balduino Antônio. **Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire**. Boletim bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação/UFRGS.Porto Alegre, jan./mar. 1976. Nova edição, jan./jun. 1985. Acessado em 20/07/2011.
- ANDREOLA, Balduino Antônio. **Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural**. Educação e Realidade, São Paulo, mai./ago, 1984.
- ARAÚJO, L. B. **Religião e modernidade em Habermas**. São Paulo: Loyola, 1996.
- ASPIS, Renata Pereira Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia - um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BECKER, Fernando. **Ensino e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Armed, 2001.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Edupf, 1999.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da Uerj, 2005. v.1.
- _____. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da Uerj, 2006. v.2
- BLOOM, B. S.; ENGLEHART, M. D.; FURST, E. J.; Hill, W. H.; KRATHWOHL, D. R. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo - Entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08/06/2011.

BRASIL. Ministério do Exército. **Lei de Ensino do Exército**. 3ª Ed. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm. acesso em 01/05/2011

BRASIL. Ministério do Exército. **Manual do Instrutor – T21-250**. 3ª Ed. 1997. Disponível em: <https://doutrina.ensino.eb.br/Manuais/T%2021-250.pdf>. Acesso em: 01/05/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais/Filosofia. Filosofia: ensino médio**. Coordenação: Gabriele CORNELLI, Marcelo CARVALHO e Márcio DANELON . – Brasília, 2010. 212 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 14)

BRASIL. Ministério do Exército. **Normas para Elaboração e Revisão de Currículos (NERC)**. 2009. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao/24%20currículos/Port%20n%BA%20103-DEP.pdf>. Acesso em: 12/02/2012.

BRONNER, S. **Da Teoria Crítica e seus teóricos**. Campinas: Papyrus, 1997.

CARMINATI, Celso João. **Pressupostos do ensino de filosofia no segundo grau: alguns aspectos históricos**. Parte do texto da dissertação de mestrado do autor: "*O ensino de Filosofia no Segundo grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução*". A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF". Florianópolis, 1997 In: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0029.html>. acesso em 30/07/2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite imperial**. Teatro de Sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Damará, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia**. *Revista do ICHL*, 2 (1), jan/jul: 1982.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Col. Primeiros Passos).

CUNHA, Celio & WERTHEIN, Jorge. Cadernos da UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>. acesso em 25/08/2011.

DANTAS, Leda. **Educação e projeto emancipatório em Jürgen Habermas**. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 15/01/2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p.10-13.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. e amp. – Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FACCHINETTI FREIRE, Fábio. **Os ensinos preparatório, assistencial e assistencialista**. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/artigos/EnsinosPreparatorioAssistencialAssistencialista.pdf>. Acesso em: 13/09/2010.

FÁVERO, Altair Alberto. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra; 41 Edição, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id186.htm>.

FURQUIM, Elvis Francis e SILVA, Valmir da. **A Teoria Crítica de Habermas como Possibilidades na Emancipação Formativa do Profissional da Educação**. Disponível em: <http://www.partes.com.br/>. Acesso em: 05/02/2012

GADOTTI, Moacyr. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

GALLO. A Função da Filosofia na Escola e seu Caráter Interdisciplinar. In: *Seminário A Filosofia no Ensino Médio: legislação e conteúdo programático - parte III*. Depto de Educação. UNESP/Rio Claro. 12.06.2003. Texto digitado.

GALLO, S. *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. In: SILVEIRA, R. J. T; GOTO, R. (Org.) *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos, in BRASIL. Ministério da Educação. 14 filosofia. 2010.

GENTILI, P. SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. Rio: Vozes, 1994, p. 177.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **UNESCO publica livro (ensino de filosofia) com erro sobre o Brasil**. Disponível em: <http://casadafilosofia.blogspot.com/2007/10/>. Acesso em 20/08/2011.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica - Para a Crítica da Hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **O Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fonte, 2002a.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002c.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I**. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Humanidades, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **História geral da civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (Aufklärung)? In: KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KANT, I. **Textos Seletos**. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOHAN, Walter Omar. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. in Ministério da Educação. 14 filosofia. 2010.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean, **A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBANEO, Jose Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBANEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.).

Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.** Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf. Acesso em 07/05/2011.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster. Educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org). **A escola elementar no século XIX - o método monitorial mútuo.** Passo Fundo: Edupf, 1999.

LINS, Ana Maria Moura. **A burguesia sem disfarce:** a defesa da ignorância versus as lições do Capital. Campinas: Unicamp, 1992. Tese (doutorado).

LIPMAN, Matthews; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LOVERA, Cleci Luisa e NOGARO, Arnaldo. **O diálogo como princípio filosófico.** *Revista de Ciências Humanas.* **Revista ano XII.** Número: 18/2011. ISSN: 1981-9250. http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_46.pdf acesso em 23/04/2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. “Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação”. In *Filosofia da Educação.* São Paulo: Cortez, 37-52, 1991 (1996)

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Autores Associados: 1991.

MARTINI, Rosa Maria F. **Habermas: 80 anos de percurso filosófico, novos rumos para a Teoria Crítica e reflexos na educação.** *Revista Reflexão e Ação,* Santa Cruz do Sul, v.19, n.1, jan./jun. 2011. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/102_p.187-208. Acesso em 20/07/2011.

MICHAUD, Y. **A violência.** São Paulo: Ática. 1989.

MORAN, Jose Manoel. **Educação que Desejamos:** Novos Desafios e como Chegar Lá. Campinas: Papirus, 2007.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889).** 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira:** 500 anos de história (1500-2000). São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1989.

PASCHOAL, Erlon José. **Dicionario de símbolos = HerderLexikon der Symbole.** São Paulo, Cultrix: 2004

PRADO Jr. Caio. **O que é Filosofia?** São Paulo: Brasiliense. 1981 (Coleção Primeiros Passos)

RECH, Rose Aparecida Colognese. O aprender a aprender: perspectivas e desafios no contexto do ensino militar. <http://hdl.handle.net/123456789/333>
<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/333>. acesso em 10/08/2011.

REPA, Luiz. **A transformação da filosofia em Jürgen Habermas: os papéis de reconstrução, interpretação e crítica.** 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la praxis.** México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

SARDI, Sérgio. **O silêncio e o sentido.** 2008. Disponível em: <http://conhecimentodoconhecimento.wikispaces.com/filosofiadalinguagem>. Acesso em 30/06/2012.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** São Paulo: Autores Associados Ltda., 2004.

SGRILLI, Haryanna Pereira. **A formação para a autonomia: contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.** *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 8, n.3, p. 307-318, 2000.

SIEBENEICHLER, Flavio. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G. Gurdorf e J. Habermas. **Revista Tempo Brasileiro 98.** Rio de Janeiro, jul./set. 1989.

TESSER, Gelson João; HORN, Geraldo Balduino e JUNKES, Delcio. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 113-126, out./dez. 2012. Editora UFPR. Acessado em 28/03/2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação:** 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **La Filosofía, Una Escuela para La Libertad.** Publicado por La Organización de las Naciones Unidas para La Educación, La Ciencia y la Cultura, Sector de las Ciencias Sociales y Humanas. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/>. Acessado em 07/03/2011.

WELLMER, A. Razón, utopia y ladialectica de lailustración. In: GIDDENS, A. [et al]. **Habermas y la modernidad.** Madrid. Cátedra, 1994.

APÊNDICES

Uso este espaço para acrescentar dois textos elaborados por mim. O primeiro: *Sonhei com o Ovo*, elaborado no início do mestrado em Educação na UNISC. O Segundo: *Plunct, Plact, Zum*, elaborado ao final da dissertação. Foram inseridos como apêndices por serem importantes e autobiográficos, para servirem de lembrança e a outros para conhecimento destes momentos vividos, tão próximos temporalmente e tão díspares em emoções, vivências e aprendizagens.

SONHEI COM O OVO³⁴

No trabalho solicitado no primeiro dia de aula do mestrado, em março do corrente, a professora solicitou uma narrativa de memória feliz que tenha contribuído para superar uma perda.

Entre tantas memórias, não de perdas de pessoas, mas de superação de doenças ou problemas algumas são mais presentes, outras significativas como forma de continuidade da vida.

No caso lembrado, não se refere necessariamente a uma perda, mas sim a um processo de acomodação e desesperança. Claro que este processo sendo analisado anos após, com outra visão do mundo e da realidade.

Em fins de 2007 quando da seleção para o Colégio Militar de Santa Maria, a preocupação era ter um emprego com melhor salário. Já no início de 2008, quando do estágio para militar técnico temporário a preocupação era acomodar-se à vida militar e suportar um estilo de vida diferente, com obediências desnecessárias a um civil ou a alguém acostumado ser gestor educacional em outras instituições voltadas para a educação popular.

Dessa forma, a adaptação ao novo trabalho foi difícil, adaptar-se novamente à sala de aula, com um público exigente foi outra batalha. Com o passar do tempo a acomodação ao que era exigido foi acontecendo, assim como ao conteúdo das disciplinas de filosofia, ensinadas de forma tecnicista e sem motivação.

Nesse processo de acomodação/transição, em 2009, numa mesa de cantina escolar, surgiu a ideia de um trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de filosofia,

³⁴ Texto escrito por mim como autonarrativa para a disciplina de Educação e Filosofia, em maio de 2011.

história e sociologia. Trabalho esse que envolvesse um problema a ser pesquisado pelos educandos e que tivesse como pano de fundo a realidade global com seus sistemas político, econômico, mundo do trabalho entre outros.

Esse trabalho usaria a ferramenta chamada *googledocs*, onde os alunos compartilhariam suas pesquisas entre si e com os professores que orientariam essas pesquisas. O resultado seria transformado em vídeo onde os alunos exporiam suas pesquisas e construção do pensamento.

Hoje, analisando a situação acima exposta, vejo que foi ela quem me levou ao mestrado em educação, pois, antes de tudo, suscitou em mim, como professor, a curiosidade de entender como os alunos fizeram bons trabalhos, ficaram curiosos e passaram a gostar das disciplinas envolvidas a partir de problemas que parecem distantes de suas realidades como adolescentes.

Neste sentido, surgiram diversas perguntas e também a motivação para buscar base teórica que me proporcionasse condições de entender e responder a essas perguntas. Aprofundando leituras sobre o processo que levou à motivação dos alunos cheguei a Paulo Freire, ao diálogo em Habermas, ao mundo vivido de Husserl, assim como à mimesis aristotélica.

Assim, posso dizer, com todas as letras, reencontrei o sentido de ser professor, não como mero depositário de informações a serem usadas no vestibular, mas como alguém que faz diferença enquanto suscita em outros, pelo diálogo e problematização, a vontade de ver o mundo por outro viés, de desnaturalizá-lo.

Dessa maneira, como pessoa e como professor, redescobri a paixão de ser docente, não como um operário que forma mentes, mas como pessoa que suscita reflexão. Redescobri o sentido do olhar filosófico na vida das pessoas e não apenas transmitido na academia como conteúdo. Em outras palavras, voltei a sonhar com o ovo, que segundo a mitologia é o símbolo do mistério e da vida; ou melhor, voltei a viver o mistério da vida enquanto construção de aprendizado e conhecimento, enquanto curiosidade e vontade de aprender/ensinar no contato com seres humanos adolescentes que, em princípio, são curiosos e questionadores.

Esse processo experiencial foi o que me trouxe a 2011, no mestrado em educação na UNISC.

“Plunct, plact, zum”³⁵

No início do curso de Mestrado em Educação, na UNISC, foi solicitado que escrevêssemos um texto narrando memórias felizes. Na ocasião escrevi um texto chamado: *Sonhei com o Ovo*. No texto, relatava o sonho e a transformação sofrida por mim de civil a militar temporário, a experiência com colegas professores e educandos numa escola com contexto diferente daquele a que estava acostumado (contexto da educação popular e não formal).

Hoje, abril de 2013, me pego escrevendo um texto sem necessidade de fazê-lo, porém com a necessidade premente de relatar a mim mesmo e a alguém o que foram estes dois anos e poucos meses de mestrado. E nisso relembro o *Carimbador Maluco*, Raul Seixas e sua metáfora numa música infantil que relata o quanto somos dominados pelo sistema que nos cerca. Metáfora inspirada no autor da música pelas ideias do anarquista Proudhon³⁶.

Porque lembrar uma música em princípio infantil ao terminar um trabalho de pesquisa acerca do *Filosofar no Ensino Médio*? Por que somos afetos, vivências, memórias. Porque a música, nesse sentido, se liga aos escritos de autores como Habermas e Freire e relata, metaforicamente, a denúncia de Habermas quanto ao capitalismo e forma como o mundo do sistema se insere e domina nossas vidas. Porque ao ler Freire, vemos o quanto, como brasileiros, somos alienados, enganados, ludibriados pelo sistema, que “parece” nem se dar conta da forma como se desenvolve.

Isso, ao pesquisar numa escola pertencente ao Exército Brasileiro se torna claro pelo sistema de ensino usado, o qual a avaliação técnica que busca medir inteligência pelas notas, é algo patente e que demonstra a ideologia usada na educação nacional. Uma educação que prima pelo atendimento às necessidades do mercado. Não em formar bons técnicos, mas em formar bons consumidores, pessoas com muita nota e pouca reflexão, pois para refletir é preciso contextualizar o conhecimento, entendê-lo na realidade em seu conjunto. E o que acontece, é, na maioria das vezes, apenas o adestramento para se pensar que se sabe. Digo o que vejo em alunos que chegam ao Ensino Médio.

Nesse sentido, a Filosofia ajuda realmente a que pensemos diferente, pois ao nos questionar, faz-nos questionar a realidade que vemos e vivemos. E neste sentido, o trabalho de pesquisa foi um grande presente, pois demonstrou que o trabalho de professor é parte disso.

³⁵Raul Seixas. “*Carimbador Maluco*”. 1983.

³⁶PINÉCIO. Fernando. *O Carimbador Maluco*. <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/129019> . Acesso em 30/04/2013.

Não por ser alguém que sabe um pouco mais, mas por buscar suscitar curiosidade, questionar e enfrentar a raiva de adolescentes por desafiar seus “saberes” prontos.

Foram meses intensos em emoções pessoais e profissionais. Foram meses, anos, em que meus pais se prepararam para uma vida nova – usando da fé católica – e que meu pai partiu para essa nova vida. Foram meses de perdas e saudades quanto a familiares, amigos e afetos diversos. Foram meses de descobertas quanto à autonomia do pensamento dos educandos com os quais trabalho. Mas também, como já dito, de ira, por entender, a partir do que foi estudado, a lógica do sistema e a forma pela qual ela domina cada ser humano, e mesmo assim, deixando-lhe a sensação de liberdade.

E apesar do que relatei até aqui, termino o mestrado com a sensação de ter aberto a Caixa de Pandora, bem como entender que ser professor é ser permanentemente um sonhador na acepção de Paulo Freire – Inédito Viável - ou à construção de um mundo com esperança como o pensa Ernst Bloch.

E assim, para concluir este pequeno relato, voltei a Raul Seixas e suas metáforas onde o cantor diz: *“Tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado se quiser voar!”* e esta retrata muito do que vivo. Burocratizando a vida e a o ser professor, a própria relação educando-educador, esquecendo-nos todos, que como professores, somos partícipes de um mundo em transformação. Por isso mesmo, somos convidados a sonhar diuturnamente para transformar o mundo, mesmo o que está a nossa volta e nos parece difícil de engolir. Transformar em um lugar melhor, mais justo, com mais liberdade e autonomia de pensamento.

Por isso, volto a citar músicas brasileiras numa forma de agradecimento à vida. Afinal, ela me mostrou que o importante é estar sempre querendo aprender. A viver aprendendo. Por isso, para concluir, cito Gonzaguinha³⁷ em seu disco de 1982 com a música “O que é. O que é?.”:

[...]Viver!
 E não ter a vergonha
 De ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser
 Um eterno aprendiz...

³⁷ Gonzaguinha, *Caminhos do coração – O que é, o que é?*, (1982), LP/CD EMI/Odeon.

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...[...]

ANEXO A - Redações dos educandos do CMSM – IV OLIMPIÁDA DE FILOSOFIA**1 - Nome:** Apolo**Data:** 05/11/2011**Idade:** 16 anos**Ano/série:** 2º ano EM**O que nos torna plenamente humanos? O que torna o mundo admirável?**

As questões que dirigimos a nós mesmos são talvez as mais difíceis de responder, pois é preciso vasculhar em nós e desse modo percebemos o quão subjetivos e maleáveis somos(III).

Nossa plenitude como humanos é alcançada com nossos questionamentos. No entanto, tais questões surgem com um estranhamento interno com relação a algo que nos é apresentado. É como se ao viver nossa vida cotidiana(II), de repente, algo acontece nos dando um choque de estranhamento e a partir disso devemos continuar a viver, contudo não seremos os mesmos de antes. Podemos ressaltar também nossa capacidade de criar que de tão livre, e às vezes pessoal, não conseguimos prever as conseqüências da criação. E podemos avançar e retroceder ao mesmo tempo. Como se uma solução já venha com seus problemas. A plenitude reside na não-acomodaçã(3).

Com relação ao mundo, num sentido amplo é admirável por ser independente de nós. Ele sobreviverá com a nossa extinção, claro, mas não existirá nenhum ser capaz de classificá-lo com o mundo a paradoxalidade(2) faz do mundo ao mesmo tempo objeto do ser humano e do ser em si.(I)

2 - Nome: Hermes

Data: 05/11/2011

Idade:

Ano/série: 2º ano EM

O que nos torna plenamente humanos? O que torna o mundo admirável?

Os seres humanos nascem vazios e se fazem existentes no mundo através de experiências transmitidas na relação de comunicação e contatos sociais assim como o filósofo Sartre mencionou(II). Assim, seguindo essa linha de raciocínio, o filósofo Pascal também citou que nós somos como caniços pensantes, onde as situações que se apresentam a nós nos fazem crescer amadurecer.

Uma clara diferença entre nós e animais, é que enquanto animais se adaptam à natureza, o homem adapta, pelo trabalho, a natureza à sua vontade(II 2). E assim sendo, com sua capacidade de desenvolver soluções a novos problemas, o que os animais são incapazes, pois agem por instintos, o homem fortalece sua diferenciação dos demais seres (3).

Um fato é que somos incapazes de sobreviver de forma isolada, tornando-se uma necessidade a relação com outros indivíduos. (III)Ao estudar essas características, Bubber mencionou as relações de Eu-Tu, que se dá na relação de seres humanos de forma a valorizar o seu modo de ser, a relação Eu-Isso, onde um indivíduo coisifica o outro para obtenção de vantagens entre outros fins; e a relação Eu-Tu-Eterno, onde a relação de afeto e de amor vai além da morte. Destacam-se as relações EU-TU e EU-TU-ETERNO, onde estas são as que compõem a transcendência, onde buscamos tornar visíveis no âmbito social e pessoal de alguns grupos sociais(II 2).

3 - Nome: Gaia

Data: 05/11/2011

Idade:

Ano/série: 2º ano EM

O que nos torna plenamente humanos?

Os mais racionais diriam que o que diferencia o homem dos outros animais e o caracteriza como humano são a massa encefálica e o polegar opositor, entretanto, o que, de fato, nos torna plenamente humanos? Seria o modo de pensar e de agir (II)? Ou a influencia do mundo que nos cerca (II)?

De acordo com Sartre “a existência precede a essência”, o que significa que não tem como você já nascer um ser humano formado. Você se forma com o decorrer do tempo, após trocas de experiências com o outro e reflexões sobre si mesmo (II III).

O avanço da tecnologia trouxe obstáculos para a formação humana (II. O tempo de ócio aumentou significativamente com o uso da televisão, da internet, causando a alienação e nos levando a distanciar-nos do ócio criativo, que seria um momento de introspecção, reflexão e desenvolvimento da nossa humanidade (2, II).

Ser humano nada mais é do que manter o equilíbrio entre os mundos (I). Entre o certo e o errado. Entre o útil e o inútil, saber lidar com as emoções e aceitar, ter empatia pelo próximo (1, 3).

4 - Nome: Ares

Data: 05/11/2011

Idade:

Ano/série: 1º ano EM

Desprezível passado

O mundo é admirável? Essa pergunta traz outras perguntas, porque existem muitas perspectivas sobre este tema. Isso é, não há um conceito, uma resposta definida para isso. Portanto, depende. Afinal, existem os admiradores, que são suficientemente iludidos ou influenciados para crer que o mundo é algo admirável e existem aqueles que como eu(III 2, 3, 1), acreditam que a raça humana, tendo notáveis características como os individualismo(II), cria ideias para manipular as coisas a seu favor.

Nascemos seguindo padrões (II), como o padrão de admirar o mundo. Logo, o mundo é algo desprezível, pois tudo o que sabemos já passou por outra mente. Outra corrente filosófica, diz que o mundo é admirável pelos atos do homem, mas novamente há controvérsias. O homem é individualista ao extremo, ao todo (III 3). Temos amigos e até família por interesse, mesmo não acreditando nisso, na maioria das vezes. Até cuidar dos filhos é um ato individualista, pois visa perpetuar as espécies e não cuidar do próximo. E é este o fator que nos torna humanos e plenos, o nosso interior distante, ganancioso, isso não é tão mostrado hoje, pois está oculto por nossas próprias criações.

5 - Nome: Psiquê

Data: 05/11/2011

Idade:

Ano/série: 1º ano EM

O ser humano

O mundo pode ou não ser admirável, tudo depende basicamente do próprio ser humano (III 1). Suas emoções podem contribuir para essa escolha. O mundo pode se tornar admirável por razão dos nossos sentimentos positivos, como o amor ao próximo ou pela harmonia social (II, 2, 3). Porém ao mesmo tempo, pode não ser tão admirável assim em decorrências às ações antrotópicas que traz um fator desarmônico e político-social. Apesar do ser humano ser egoísta necessita, antes de mais nada, de carinho, cuidados especiais, principalmente quando nascidos (III, 1). Necessitamos viver e conviver com seres da mesma espécie na sociedade que desde cedo nos estimula vários tipos de valores (3, II). Não se pode dizer o que é certo e o que é errado pois existem diferentes pontos de vista de uma questão (II). Entre os vários fatores que existem, possamos justificar o porque de sermos plenamente humanos o fato de possuímos sentimentos, racionalidade animal, instintos, além do ato de pensar, comunicar pela fala, linguagem humana e refletir sobre algo partindo da nossa própria consciência (I,III).

6 - Nome: Cronos

Data: 05/11/2011

Idade:

Ano/série: 1º ano EM

O mundo é admirável?

O tema que eu explano (III, I) é de uma imensidade a perde de vista, falo que sim e não muitos tem sua própria concepção à respeito disso.

O mundo (I) é sim admirável, pois é vivo em sintonia com o presente, como se fosse uma tomada, quando ligada só recebe tudo que se passa em nossa volta e quando a minha tomada é desligada eu fico perplexo com tudo de bom e de ruim, que eventualmente não deixa de ser rotineiro isso pra mim e para muitos é admirável, o fato de ter liberdade(III), passar por uma linda infância, meu conceito de mundo é Deus e minha família que é o que me(3 III) resta, pois amigos para mim são passageiros, um dia irei me esquecer deles, somente algum dia voltarei a lembrá-los quando contar para meus filhos.(2,3,1

O meu mundo é sim admirável. E muitos outros também acham que seu mundo é admirável, isso me faz tornar humano, “carpe diem” isso é o meu básico, o que é que um dia me tornarei é o “carpe diem” que futuramente me dirá.

7 - Nome: Zeus
Idade:

Data: 05/11/2011
Ano/série: 1º ano EM

O que nos torna plenamente humanos? O que torna o mundo admirável?

Para responder se o mundo é admirável devemos filosofar (1, 2 3), nunca expressar a própria opinião (III) e sim argumentar com nossas duvidas proporcionando novas ideias e perspectivas. O que se pode responder é, depende da pessoa, de sua percepção de mundo, como ela se encontra sentimentalmente dentro dele; assim o admirável é uma consciência de todo modo de pensar e ser o nosso mundo (I, III).

O humano possui características próprias, as quais nos diferenciam de todas as outras espécies, uma das características que nos diferem bastante é a racionalidade, outros também como os nossos sentimentos. (I, III)

Vivemos em uma sociedade que induz a nós(III), uma maneira de pensar e agir, que mesmo sem percebermos é dentro dela que, a priori, acontece; conseguimos saber ou agir de uma forma sem ter aprendido com alguém, praticamente possuímos isso de berço; a posteriori são assim atitudes nossas dentro de um padrão de vida, que ao longo do tempo nos definem, assim diendo, formamos novas características humanas, estas que nem todos irão possuir.(III)

Assim, mesmo com o crescimento racional em nosso dia-a-dia, as nossas características nos tornaram plenamente humanos, conseguindo diferenciar-nos de nossas criações tecnológicas (robôs humanóides), que são semelhantes a um humano, pois facilitam nosso trabalho e podem agir praticamente que nem nós; e somente existe uma coisa a qual nos difere, o sentimento!(III) Sentimento se aprende e se tem como uma “a priori”(1) ; também a conquistamos na sociedade(II 1,3); como nossas criações não possuem mesma criação e vida de um ser normal, ela não possui essa característica.

8 - Nome: Poseidon

Data: 05/11/2011

Idade: 15 anos

Ano/série: 1º ano EM

O ser e a filosofia

Diversas visões de mundo são colocadas frente a frente em relação ao que de fato é admirável e se afinal o mundo é admirável? O que de fato deve estar claro é que como humanos ao menos devemos pensar, isso basta (1, 2, 3, I, III)

Os conhecimentos são adquiridos desde o berçário, com a família (II), sendo esta a primeira fonte de relação social ou com o contato social, o ser pensante expõe-se à sociedade com o que aprendeu e suas conclusões.

A sociedade com todo o campo indutivo que possui induz, cada vez mais, e nos torna “normais”. (II)

Consideremos o ser sortudo, o que pensa (II) ato que deve ser estimulado. Porém pode até não encontrar verdade (1, 2,3), mas o que importa é a sabedoria e a inteligência de relacionar, todo seu conhecimento com ações e fatos do cotidiano.(I)

9 - Nome: Afrođite

Data: 05/11/2011

Idade:

Ano/série: 1º ano EM

Individualismo

O individualismo é um instinto: precisamos dos outros sim, mas o fazemos para nossa próprio bem-estar, não importando em primeiro plano o bem-estar dos outros. Quando nascemos, necessitamos de alguém que nos cuide (II), pois ainda não somos independentes. E a medida em que crescemos, nossos interesses mudam, e procuramos realizá-los utilizando (manipulando) (II) outras pessoas.

Se nascemos em uma sociedade capitalista (III) o individualismo é reforçado de diversas maneiras: competição por dinheiro, competição por notas e em concursos por exemplo. As pessoas usam as outras para seus próprios interesses: fazer amizade com o chefe do trabalho ou mostrar serviço para conseguir um aumento futuramente, e outras inúmeras situações (II)

Os humanos estão sempre em busca de sua auto-realização, seja ela qual for: profissional (I, II, 1,3) ou amorosa. A amorosa define interesses basicamente em prazer, continuação da espécie e a necessidade de ter alguém que os faça sentir bem.

“O Homem é o lobo do Homem.”

10 - Nome: Deméter
Idade:

Data: 05/11/2011
Ano/série: 1º ano EM

O que nos torna plenamente humanos? O que torna o mundo admirável?

Primeiramente, o que é admirar? Pode ser espanto ou respeito. Mas qual mundo você admira? O universo, o mundo animal, das plantas, ou o seu mundo? Eu posso admirar o mundo (I, III) por ter sido Deus que o criou, mas e se não acreditar em Deus, existem outras razões que me fazem admirá-lo, ou não fazê-lo. O mundo a que me refiro, o universo em si (I), a humanidade tem pontos negativos. Existe fome, pobreza, violência e outras diversas coisas, porém os pontos positivos podem se sobressair. A natureza das plantas, do desenvolvimento de uma criança na barriga da mãe, os animais domésticos com suas capacidades. A minha capacidade de pensar fazer, ter (1, 3, I,III).

É isso que nos torna mais humanos, nossa capacidade de pensar, de tornar o mundo mais favorável. Se eu não tenho as vantagens dos animais de se protegerem do frio, por exemplo. Sou capaz de criar algo da natureza, transformá-la, adaptá-la de acordo com minhas necessidades. (II) É ter crenças, costumes, cultura; não apenas instinto. Ter sentimentos descontroladamente, mas ter controle das atitudes sobre ele. O super ego, eu posso discernir o que é mais ético a se fazer. Razão e sentimento engloba em duas palavras bastante do que é o ser humano (III, 1, 3). Pensar, saber e saber que sabe e que pensa. Os diferindo novamente dos animais e tornando-nos capazes de nos admirarmos com o mundo.(I)

11 - Nome: Hera

Data: 05/11/2011

Idade:

Ano/série: 1º ano EM

O mundo é admirável?

Essa pergunta nos leva a questionar outras coisas como a definição de mundo (I) e admirável. Usando como ponto de partida o relativismo chegamos à conclusão de que cada um, cada ser humano, admira algo. Assim, o admirável é um conceito individual (1, II).

Platão diz que tudo aquilo se pensa existe, e só (I). Logo o desconhecido não faz parte do meu mundo, assim cada um vive no seu mundo. Cada um dentro do seu conhecimento, suas experiências constroem um mundo (III, 3).

A partir disso que se conclui que “os mundos” são cada um em sua essência e individualidade admiráveis (II, I, 1, 3). Porém, a partir do momento em que se vive em sociedade, os mundos se encontram e desse encontro se fora um ponto incomum. Esse ponto incomum pode e deve ser admirável a todos, partindo do conceito de ética, senso comum e respeito. (I, II)

O que nos torna plenamente humanos?

Vários filósofos “pesquisadores” e curiosos querem responder, mas filosoficamente o homem por ser instável é difícil de ser definido. Há quem diga que o que nos faz humanos é a capacidade de pensar, de adquirir conhecimentos e formar novas ideias.(II)

O homem é capaz de se adaptar ao ambiente como todos os animais, mas além disso o ser humano adapta o meio às suas necessidades, age com razão, tem um senso comum e tudo isso o faz único, o faz humano. (III)

12 - Nome: Pã

Data: 05/11/2011

Idade: 17 anos

Ano/série: 2º ano EM

O que nos torna plenamente humanos? O que torna o mundo admirável?

Segundo Descartes temos a capacidade de pensar e raciocinar. Somos humanos por ter características que todos os outros animais não possuem, ou seja, temos um corpo, pensamos, raciocinamos e sabemos como agir em certas ocasiões (I 1, 2, 3). Precisamos da companhia ou “calor humano” de outros da nossa espécie para sobrevivermos, sempre precisamos de ajuda para enfrentar problemas (III).

Nós não sossegamos enquanto não encontramos resposta para as dúvidas. Estamos sempre procurando sobrepujar os problemas e isso faz com que nós evoluímos, buscando e pesquisando (III) .isso faz o mundo ser admirável, pois muitas vezes encontramos a resposta no mundo em que vivemos apenas observando o modo em que as coisas acontecem.

Somos diligentes na forma de pensar, agir e falar, pois se não temos estes requisitos, não temos a capacidade de viver em sociedade. (II, III)

13 - Nome: Héstia

Data: 05/11/2011

Idade:

Ano/série: 1º ano EM

O que nos torna plenamente humanos? O que torna o mundo admirável? Eis a questão

Desde o princípio percebemos que o ser humano é um ser diferente, é um ser cheio de peculiaridades. Essas peculiaridades são tanto físicas quanto emocionais. A emoção e o que propomos com ela forma “valores” e ideologias em nossas vidas, cada ser possui uma ideologia e um/ou mais valores diferentes. A posição frente a problemas e dificuldade é estritamente ligada a estes valores e ideologias.

Ser plenamente humano é ter sentimentos, valores e ideias que foram construídos no decorrer de sua vida. Um robô, ou um animal não possuem estas ideologias próprias que foram construídas no decorrer de sua vida. Um robô, ou um animal não possuem estas ideologias próprias, e se possuem foi porque aquilo foi imposto a eles. Já o homem, apesar de também sofrer com a influência, ele organiza as diversas ideias, retém o que pensa ser o mais correto e propõe o seu próprio ponto de vista. Isso é ser plenamente humano, é o que nos diferencia dos outros seres.

Muitas vezes estas características humanas, como os pontos de vista, que tornam o ambiente em que vivemos especialmente volátil. Caracterizar um mundo como admirável não pode ser uma questão solucionada exatamente a partir desse ponto, no qual somos todos seres diferentes. Como podemos ter uma opinião a respeito do mundo cada individuo irá caracterizado e julga a partir da forma como pensa. Tudo é mutável, depende do ponto de vista, alguns pensam no mundo sendo admirável, pois juntamos as nossas diferenças e ajudamos uns aos outros. Por outro lado o mundo não é admirável, pois nem sempre conseguimos compreender e aceitar as diferenças do outro, um bom exemplo para isso são os governos, que nada mais são do que uma diversidade de ideias.

Então, somos seres diferentes e plenamente humanos, pois temos sentimentos, valores e ideologias próprias, tudo isso é transformado nas mais diversas formas de expressão pelo nosso corpo, já o mundo é muito dependente do ponto de vista a ser analisado, alguns acham que ele é, e outros que não é admirável.

ANEXO B - Critérios de identificação: nome da família, sexo, idade e série

Ao identificar as diferentes redações e para preservar o nome de seus autores foram usados nomes de deuses ou heróis gregos de sua mitologia.

Sexo/Idade/Série	Nome mitológico
M/16/2°	Apolo
M/17/2°	Hermes
F/16/2°	Gaia
M/15/1°	Ares
F/15/1°	Psiquê
M/15/1°	Cronos
M/17/2°	Zeus
M/16/2°	Poseidon
F/15/1°	Afrodite
F/15/1°	Deméter
F/15/1°	Hera
M/16/2°	Pã
F/14/1°	Héstia

Categorização redações

Entre novembro e dezembro de 2012

Redação/Autor Sexo/Idade/Série	Categorias	
Apolo M/16/2°	Humanismo e mundo melhor. Capacidade de criar. Avanços e recuos (dialética)	Alto nível de pensamento abstrato.
Hermes M/17/2°	Trabalho, natureza e sociedade. Historicidade. Ser no mundo social.	Diversas formas de transcendência. Abstração reflexionante.

Gaia F/16/2°	Modo de pensar e agir são construídos ao longo da vida. Mundo é construção histórica. Contradição.	Visão pessimista do homem. Processo de abstração reflexionante.
Ares M/15/1°	Ceticismo	Está iniciando o processo de abstração reflexionante mais elaborado.
Psiquê F/15/1°	Sintonia com o presente, necessidades humanas, emoção	Início do processo de abstração reflexionante. Argumentação fraca.
Cronos M/15/1°	Infância feliz, liberdade. Conceito de mundo e de família. O efêmero das amizades e possível esquecimento dos amigos	Transição para abstração reflexionante. Pouca argumentação.
Zeus M/17/2°	O admirável é uma consciência. Importância do pensamento racional e não baseado em senso comum.	Em fase de transição. Argumentação não totalmente consciente.
Poseidon M/16/2°	O pensar deve ser estimulado; a ideia de indução social (ideologia); separa verdade e sabedoria.	Argumentação básica.
Afrodite M/15/1°	Individualismo colocado como instintivo ao ser humano. Ser humano é manipulador.	Transição para abstração reflexionante. Argumentação pouco convincente.
Deméter F/15/1°	A capacidade de pensar, fazer, sentir, tornar o mundo favorável é o que nos torna humanos.	Pouca reflexão. Argumentação muito concreta

Hera F/15/1°	Viver em sociedade. Homem como ser instável e difícil de ser definido	Argumentação muito concreta. Presas ao senso comum.
Pã M/16/2°	Capacidade de viver em sociedade. Historicidade. Ser diligente na forma de pensar e agir. Procuramos e encontramos respostas às dúvidas. Buscamos superação.	Apresenta afirmações ligadas ao senso comum. Raciocínios não concluídos.
Héstia F/14/1°	Ser humano é pleno quando se tem sentimentos, valores, ideias que foram construídas no decorrer da existência.	Ligado ao senso comum. Em fase de transição.

Em fevereiro de 2013

Redação/Autor	Categorias
Apolo M/16/2°	Questões a si, subjetividade, reflexão leva à plenitude. Estranhamento no que se apresenta. Capacidade de criar. Não acomodação.
Hermes M/17/2°	Ser homem se faz no mundo e se comunicando. Pelo trabalho adapta o mundo a sua vontade. Homem se comunica.
Gaia F/16/2°	O homem forma sua essência. Reflete sobre si mesmo. Tecnologia trouxe entretenimento, não reflexão. Ser humano deve ser de bom senso.
Ares M/15/1°	Individualismo, ideologia, seguimos padrões, somos humanos. Interesse em sobreviver.
Psiquê F/15/1°	Relativismo. Ser humano – ser egoísta. Necessidade de afeto. Viver e conviver. Comunicação x reflexão.
Cronos M/15/1°	Viver no presente. Rotina – momento de pensar. Mundo = Deus. Família. Ser humano porque vive a cada dia.

Zeus M/17/2°	Refletir para responder questionamentos. Entender os próprios sentimentos. Racionalidade é característica humana. Sociedade induz modo de viver, ideologia. Humano não é máquina.
Poseidon M/16/2°	Relativismo, humanos devem refletir. Conhecimento. Relações sociais.comportamento induzido pela sociedade. Sabedoria não é inteligência. Conhecimento se dá pelo cotidiano.
Afrodite M/15/1°	O individualismo é instinto no ser humano. Crescemos manipulando outras pessoas. A competição é presente em nossas vidas. Sempre uns usam os outros. sucesso é buscado a qualquer preço.
Deméter F/15/1°	O que é admirar? Admirar é usar a capacidade de pensar, fazer, ter, criar, dar valor.
Hera F/15/1°	Relativismo. A vida em sociedade é o encontro de diferentes mundos (eticidade). Homem é ser que age com a razão.
Pã M/16/2°	Humanos por pensar. Seres de sociedade. Seres que questionam.
Héstia F/14/1°	Humano, ser de peculiaridades, emoções, valores, ideologia. Homem propõe ponto de vista próprio. Mutabilidade.

Categorias Finais

Humanismo e mundo melhor. Capacidade de criar. Avanços e recuos (dialética). Não acomodação (**mundo da vida**) Alto nível de pensamento abstrato.

Pelo trabalho adapta o mundo a sua vontade. Homem é ser histórico-social que se comunica. (**mundo da vida**) Diversas formas de transcendência. Abstração reflexionante

Modo de pensar e agir são construídos ao longo da vida (historicidade) (**mundo do sistema**). Contradição. O homem forma sua essência. Tecnologia trouxe entretenimento, não reflexão. Ser humano deve ser de bom senso. (**mundo da vida**) Visão pessimista do homem. Processo de abstração reflexionante.

Ceticismo, Individualismo, ideologia, seguimos padrões, somos humanos. Interesse em sobreviver. (**mundo do sistema**) Está iniciando o processo de abstração reflexionante mais elaborado

Sintonia com o presente, necessidades humanas – convivência, relativismo (**mundo da vida submisso ao mundo do sistema**) Início do processo de abstração reflexionante. Argumentação fraca.

Infância feliz, liberdade. Conceito de mundo e de família. O efêmero das amizades e possível esquecimento dos amigos. “carpe diem”, mundo: Deus e família (**mundo social – mundo do sistema**) Transição para abstração reflexionante. Pouca argumentação.

O admirável é uma consciência. Importância do pensamento racional e não baseado em senso comum.

Sociedade induz modo de viver, ideologia. Entender os próprios sentimentos. (mundo social – mundo do sistema) Em fase de transição. Argumentação não totalmente consciente.
O pensar deve ser estimulado; a ideia de indução social (ideologia); separa verdade e sabedoria. Relativismo. Conhecimento se dá pelo cotidiano. (mundo objetivo a ser alcançado, mundo do sistema invade mundo subjetivo) Argumentação básica.
Individualismo colocado como instintivo ao ser humano. Ser humano é manipulador. A competição é presente em nossas vidas, sucesso a qualquer preço. (mundo social leva ao mundo do sistema) Transição para abstração reflexionante. Argumentação pouco convincente.
A capacidade de pensar, fazer, sentir, tornar o mundo favorável é o que nos torna humanos. fazer, ter, criar, dar valor. (mundo da vida se dá pelo pensar, nos torna humanos) Pouca reflexão. Argumentação muito concreta
Viver em sociedade. Homem como ser instável e difícil de ser definido. A vida em sociedade é o encontro de diferentes mundos (eticidade) (mundo do sistema – correção). Homem é ser que age com a razão. Argumentação muito concreta. Presa ao senso comum.
Capacidade de viver em sociedade. Historicidade. Ser diligente na forma de pensar e agir. Procuramos e encontramos respostas às dúvidas. Humanos por pensar. Seres de sociedade. Seres que questionam. (Mundo do sistema ao mundoda vida que nos torna humanos) Apresenta afirmações ligadas ao senso comum. Raciocínios não concluídos.
Ser humano é pleno quando se tem sentimentos, valores, ideias que foram construídas no decorrer da existência. Mutabilidade. (mundo da vida,) Ligado ao senso comum. Em fase de transição.

CUNHA, Celio & WERTHEIN, Jorge. Cadernos da UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>

Oliveira 1993, p 49

Prestes, 1997, 81)