



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

SANTIAGO PONTES FREIRE FIGUEIREDO

**A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E
EMANCIPAÇÃO DOS ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO
NÍVEL MÉDIO**

FORTALEZA

2020

SANTIAGO PONTES FREIRE FIGUEIREDO

A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E
EMANCIPAÇÃO DOS ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira.

FORTALEZA

2020

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

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

F492i Figueiredo, Santiago Pontes Freire.

A importância da Filosofia na construção da autonomia e emancipação dos alunos de cursos técnicos integrados ao nível médio / Santiago Pontes Freire Figueiredo. – 2020.
108 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira.

1. Filosofia. 2. Autonomia. 3. Emancipação. 4. Ensino Técnico. I. Título.

CDD 100

SANTIAGO PONTES FREIRE FIGUEIREDO

A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E
EMANCIPAÇÃO DOS ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: 16/11/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Isabel Magda Said Pierre Carneiro
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Aos meus familiares, amigos, alunos e
professores.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade de um jovem do interior do Ceará ter a possibilidade de concluir um curso de pós-graduação.

Ao Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho, pela excelente orientação mesmo em momentos de adversidades durante a pandemia.

Ao Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira, por ter aceitado orientar-me de maneira cuidadosa mesmo no meio do caminho.

Aos professores participantes da banca examinadora Marcos Fábio Alexandre Nicolau e Isabel Magda Said Pierre Carneiro pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos membros do núcleo gestor da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia, especialmente a ex-diretora Silvana Modesto, por ter feito todo o possível para que eu obtivesse liberação para assistir as aulas do mestrado.

Aos colegas da turma de mestrado, Dayane, Alexsandra, Karla, Fabrício, Rogean, Ronnieri e Lane, pelas reflexões, acolhidas, críticas e sugestões recebidas, além dos momentos marcantes que ficarão guardados para sempre na memória.

Aos professores do Mestrado Profissional em Filosofia da UFC, pelas excelentes aulas e conhecimentos repassados.

Aos meus familiares, em especial, minha mãe, Matilde Smith, minha avó, Nazaré Pontes e meu Tio/Pai, Marcos Pontes, por todo o apoio nos momentos que eu mais precisei e também naqueles em que eu nem merecia.

A minha esposa, Luana Brito, por me amar e segurar a barra firmemente nos momentos de desilusão e crise.

“Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto.”
Theodor Adorno

RESUMO

As escolas de ensino técnico integrado ao nível médio oferecem uma formação que visa prioritariamente a profissionalização dos indivíduos. Nesse sentido, a Filosofia, incluída neste cenário, poderia contribuir para este processo educacional e, para além dele, desenvolver a autonomia e emancipação dos estudantes para que se tornem, também, cidadãos críticos e reflexivos? Por meio de uma análise histórica será possível analisar a inserção e consolidação do ensino profissionalizante no Brasil desde a colonização, destacando o papel excludente com que esta modalidade de ensino se configurou ao longo dos anos, ao formar uma cultura de subserviência, caminhando, porém, através do tempo, para uma formatação mais completa do ponto de vista da educação integral. À luz do pensamento de Theodor Adorno, observar-se-á como o capitalismo penetra nas entranhas dos indivíduos, ditando o ritmo de suas vidas, ações, pensamentos, moldando o modelo humano que mais adequa a esta lógica de coisificação. Como consequência temos o desvelamento de uma semi-formação e semi-cultura gerada pela intensificação do consumo das massas e da hipervalorização dos saberes práticos. Como saída, serão apontadas metodologias que promovam uma educação integral e afetiva, incentivando a apreensão dos conteúdos que levem os estudantes a um pensar crítico, questionador, autônomo e emancipador. Por meio da aplicação de um questionário semiaberto com alunos da terceira série de uma escola de ensino médio com curso técnico integrado, será observado como o ensino de filosofia pode contribuir para a formação da autonomia e emancipação dos estudantes, a fim de demonstrar com dados a efetividade da filosofia nesta modalidade de ensino, relacionando criticamente as respostas com a pesquisa bibliográfica, confirmando que a Filosofia no ensino médio possui um papel fundamental, através de aulas que promovam a reflexão crítica, através da leitura, interpretação e produção de textos, além de outros métodos utilizados pelos educadores que incentivem os alunos e alunas a, gradativamente, desenvolverem a autonomia e a emancipação.

Palavras-chave: Filosofia. Autonomia. Emancipação. Ensino Técnico.

ABSTRACT

Schools of technical education integrated at the secondary level offer training that primarily aims at the professionalization of individuals. In this sense, could Philosophy, included in this scenario, contribute to this educational process and, in addition to it, develop students' autonomy and emancipation so that they also become critical and reflective citizens? Through a historical analysis it will be possible to analyze the insertion and consolidation of vocational education in Brazil since colonization, highlighting the exclusive role with which this modality of education has been configured over the years, when forming a subservience culture, walking, however, through time, towards a more complete formatting from the point of view of integral education. In light of Theodor Adorno's thought, it will be observed how capitalism penetrates the entrails of individuals, dictating the rhythm of their lives, actions, thoughts, shaping the human model that best suits this logic of objectification. As a consequence we have the unveiling of a semi-formation and semi-culture generated by the intensification of the consumption of the masses and the overvaluation of practical knowledge. As a way out, methodologies that promote integral and affective education will be pointed out, encouraging the apprehension of the contents that lead students to a critical, questioning, autonomous and emancipatory thinking. Through the application of a semi-open questionnaire with third grade students from a high school with an integrated technical course, it will be observed how the teaching of philosophy can contribute to the formation of students' autonomy and emancipation, in order to demonstrate with data the effectiveness of philosophy in this teaching modality, critically relating responses to bibliographic research, confirming that Philosophy in high school has a fundamental role, through classes that promote critical reflection, through reading, interpretation and production of texts, in addition to other methods used by educators to encourage male and female students to gradually develop autonomy and emancipation.

Keywords: Philosophy. Autonomy. Emancipation. Technical Education.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DENTRO DO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO | 14 |
| 2.1 | Educação Profissional brasileira: origens e finalidades histórico-políticas | 17 |
| 2.2 | Semiformação e Mercado: a fetichização da consciência .. | 33 |
| 2.3 | Educação e o desenvolvimento do pensar crítico | 43 |
| 3 | OS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA NA ESCOLA DE MASSA | 52 |
| 3.1 | A Filosofia na construção da autonomia | 54 |
| 3.2 | Filosofia e prática docente | 63 |
| 3.3 | As formas e os objetivos da aprendizagem filosófica no ensino médio | 74 |
| 3.3.1 | Problematização como transposição à resposta pronta | 76 |
| 3.3.2 | Conceituação como exercício de criação de sentidos | 79 |
| 3.3.3 | Argumentação para a fundamentação ética e política | 82 |
| 4 | O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO-TÉCNICO | 85 |
| 4.1 | Aplicação, análise e discussão de questionário com alunos do ensino médio-técnico | 86 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| | REFERÊNCIAS | 107 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva compreender a influência da Filosofia para a construção da autonomia e emancipação dos alunos no âmbito das escolas de ensino médio com curso técnico integrado, no contexto de um ensino prioritariamente voltado para as competências técnicas profissionais e mercadológicas. As escolas de ensino técnico integrado ao nível médio oferecem uma formação que visa prioritariamente à profissionalização dos indivíduos. Nesse sentido, a Filosofia, incluída neste cenário, poderia contribuir para este processo educacional e, para além dele, desenvolver a autonomia e emancipação dos estudantes para que se tornem, também, cidadãos críticos e reflexivos? O Ministério da Educação (MEC) define esta modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como tendo “a finalidade de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (BRASIL, 2018)”. No entanto, para além desta formação prática do ponto de vista das nuances do mundo capitalista e das necessidades materiais dos indivíduos, pode-se perceber que uma formação de fato integral só pode ser possível quando há também a valorização de outros conteúdos curriculares que oferecem um conhecimento histórico, filosófico, político, social, artístico e literário, geralmente presente nas disciplinas da área de Ciências Humanas, onde está inserida a Filosofia.

. Todavia, percebe-se uma “marginalização” desta área do saber que, nas referidas instituições de ensino, atuam como coadjuvantes, não sendo reconhecida, muitas vezes, a sua devida importância. No caso específico da Filosofia, a disciplina dispõe, geralmente, de apenas uma hora/aula de cinquenta minutos, semanalmente, para desenvolver os seus conteúdos. Mesmo assim, demonstrar-se-á a possibilidade de emancipação que estudantes terão ao se relacionar com um ensino de Filosofia que propõe um processo de ensino e aprendizagem efetiva, crítica e autônoma dentro destes ambientes pensados, prioritariamente, para o a absolvição de métodos e práticas que têm como base as ciências pragmáticas.

Longe de argumentar absolutamente contra o aprimoramento destas, é essencial demonstrar que a integralidade dos saberes prevista na legislação somente será possível quando se colocar em evidência também os outros aspectos dos seres humanos como o emocional, social e o político, aspectos esses

trabalhados pela disciplina de Filosofia. Através destes questionamentos pretende-se revelar de maneira clara como esta disciplina está sendo assimilada, destacando as principais contribuições que a mesma é capaz de trazer para a vida dos jovens inseridos no ensino médio técnico. O caminho a ser percorrido para chegar a tal entendimento inclui à compreensão do passado no que tange à origem da educação profissional no país para verificar de que forma ela se desenvolveu e como se relaciona com a Filosofia, em tempos pretéritos e também de maneira contemporânea, pretende também analisar criticamente os efeitos do capitalismo na vida dos indivíduos e como a educação se encaixa nesse contexto, seja como forma de dominação ou resistência e, por fim, verificar como a Filosofia pode se constituir dentro de sala de aula para que a autonomia e a emancipação possam ser construídas gradativamente na escola.

No primeiro capítulo, *A educação filosófica dentro do contexto de desenvolvimento do ensino técnico*, far-se-á uma análise dos processos e fundamentos históricos que possibilitaram a criação e desenvolvimento da educação profissional no Brasil desde a colonização, destacando o papel excludente, em diversos âmbitos como raça, sexo e classe social, com que esta modalidade de ensino se configurou ao longo dos anos, destinando-se, até meados do século XX, com resquícios no século XXI, a formar uma mão de obra subserviente às classes altas portadoras de privilégios de diversas ordens, realidade esta que, de acordo com as inúmeras legislações investigadas e decretos, mudará o seu contraste parcialmente somente com a federalização de parte do ensino médio profissionalizante.

À luz do pensamento do filósofo Theodor Adorno e Max Horkheimer, será possível vislumbrar como a promessa do esclarecimento dos indivíduos por meio do desenvolvimento das ciências, concebida na modernidade europeia, penetrou na sociedade, gerando e fortalecendo o capitalismo, ditando o ritmo de suas vidas, ações, pensamentos, inclusive na educação, moldando o modelo humano que mais adequa a esta lógica do lucro e do pragmatismo que coisifica as relações e encaminhou a humanidade para a barbárie. Ficarão estabelecidos alguns dos principais perigos de uma escola que privilegia a técnica em detrimento de outros saberes que poderiam contribuir para a construção integral dos estudantes, mas que acabam se banalizando num ambiente pensado para a padronização dos sujeitos.

Como consequência observa-se o desvelamento de uma semi-formação oriunda de uma semi-cultura gerada pela intensificação do consumo das massas e da hipervalorização dos saberes práticos. A escolha dos autores para debater a temática se dá pelo fato, especialmente no caso de Adorno, da imersão mercadológica em que se encontra o ensino técnico em nível médio e o pensador em questão, elabora uma crítica justamente à instrumentalização do saber em sua época, afirmando que os indivíduos necessitam de uma formação escolar mais crítica para se constituírem realmente como humanos autônomos apesar das forças coercitivas que apontam para a direção oposta.

Saídas possíveis serão apontadas para metodologias que promovam não somente a apreensão dos conteúdos socialmente considerados importantes, mas aqueles que levem os estudantes a um pensar crítico, questionador, autônomo e emancipador, partindo da ideia de que a escola deve formar não somente cientistas, homens e mulheres especialistas em uma área, o que em tempos não muito distantes nos levou à barbárie, mas deve dar a liberdade para que os discentes descubram por si, com a orientação dos professores e demais atores da escola, suas habilidades e as possam desenvolver, fortalecendo assim o convívio entre os mesmos, o respeito aos valores fundamentais da vida humana e às diferenças, fortalecendo os laços afetivos e ajudando a desenvolver a prática da cidadania, fundamental para o aprimoramento da democracia.

No segundo capítulo, *Os desafios e contribuições do ensino da Filosofia na escola de massa*, será possível observar como as idas e vindas da Filosofia no ensino médio brasileiro fizeram com que ela se deparasse com um público de estudantes diferente daqueles da metade do século XX. Mesmo nas escolas públicas, observou-se um elitismo predominante que, em tese, gerava a premissa de uma maior carga cultural dos educandos, o que não será observado na escola de massa de maneira homogênea, situando o retorno da Filosofia no ano de 2008, pelo então Presidente em exercício, José de Alencar, lembrando que havia sido retirada em 1971 para dar lugar, justamente, ao ensino técnico profissionalizante em nível secundário.

Contudo, será destacado que o ensino da Filosofia pode contribuir para a formação da autonomia emancipação dos estudantes, fugindo assim do caráter massificante em que a educação se encontra, sendo que isto se dá por meio da

prática filosófica dos docentes da área e dos discentes de nível médio, dentro e fora de sala aula, gerando um sentimento de reponsabilidade pela formação dos nossos jovens. A Filosofia será entendida como uma proposta de resistência ao culto da ignorância e do pensamento rápido, da resposta pronta, que se traveste de inúmeros preconceitos geradores do aumento dos índices de violência nos últimos anos, bem como da propagação de notícias falsas que acabam alimentando o ódio, além de eleger candidatos e colocar partidos no poder de maneira imoral e ilegal. Nesse sentido, caminhos possíveis serão apontados para que a Filosofia na escola de massa possa se constituir como um saber de protesto de reconhecida importância e real contribuição, fomentando o desenvolvimento da criticidade na construção de indivíduos dotados da capacidade de melhorar o próprio pensar e agir e, conseqüentemente, o mundo que os cerca.

A obra *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* (2014), da filósofa Lídia Maria Rodrigo, pesquisadora do ensino de filosofia, será utilizada como base metodológica para se pensar saberes e práticas eficientes para a realização da aprendizagem filosófica em sala de aula, visto que os alunos não chegam ao ensino médio com um interesse latente no que concerne à Filosofia, mas no caso dos cursos técnicos, uma ansiedade muito maior, talvez, pelas aulas práticas do eixo profissionalizante. Percebe-se então, que professores e professoras de Filosofia necessitam conquistar os estudantes para a disciplina em questão, adotando uma postura eclética onde possam utilizar diversos recursos didáticos para a simplificação dos conteúdos e para que possam relacionar outros saberes como a arte ou a literatura, por exemplo, para inserir discussões filosóficas aos estudantes. Supera-se, então, o falso dilema da dicotomia kantiana de ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, visto que conteúdo e forma não são instâncias separadas, mas constituintes de uma mesma ação que incentivará os jovens a pensarem e agirem de maneira que as suas escolhas aconteçam de maneira mais refletida e embasada.

Com a garantia da presença da Filosofia no ensino médio, deve-se discutir a sua eficácia e possibilidades de ensino e aprendizagem. Apesar das dificuldades, como o reduzido tempo de aula, a não cobrança da mesma na maioria dos vestibulares, a prioridade a outras áreas do conhecimento, podemos pensar numa efetividade da ação filosófica dentro dos ambientes escolares de nível médio com ensino técnico integrado. Dentro desta linha de raciocínio, serão sugeridas, como

prática docente da aula de Filosofia as etapas ou funções de problematizar, conceituar e argumentar, constituindo os pilares da Filosofia em nível médio.

No terceiro capítulo, *O ensino da Filosofia na escola de nível médio-técnico*, será apresentada o resultado da aplicação de um questionário com perguntas semiabertas sobre a importância da Filosofia na construção da emancipação e autonomia dos estudantes, realizado com alunos e alunas de uma escola que oferece o ensino técnico integrado ao ensino médio, na faixa etária entre 16 e 18 anos, por meio de formulário eletrônico. A realização e posterior interpretação dos dados colhidos no tornou possível justificar com dados quantitativos e qualitativos a efetividade do ensino da Filosofia em sala de aula nesta modalidade de ensino, confirmando assim a tese de Adorno de que uma educação crítica se faz por meio da afetividade e da autonomia dos estudantes, bem como o pensamento de Lídia Rodrigo que estimula professores e professoras a utilizarem ferramentas criativas e disponíveis para a conquista dos alunos e conseqüentemente o seu interesse pela disciplina filosófica. Alguns depoimentos, dentro do questionário, foram selecionados para ilustrarem ainda mais o que pensam os discentes acerca das perguntas realizadas. Este capítulo, particularmente, é de suma importância para qualificar de maneira real o que se afirmou na pesquisa bibliográfica dos capítulos anteriores, proporcionando o fortalecimento do ensino e defesa da permanência da Filosofia no ensino médio.

2 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DENTRO DO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO

A educação profissional técnica tem sido uma modalidade com bastante procura nos últimos anos, superando o número de 1,9 milhão em matrículas em 2019, segundo dados do Censo Escolar realizado e contabilizado pelo Ministério da Educação através do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, divulgado em 31 de janeiro de 2020¹. Pode ser oferecida na modalidade Articulada, podendo ser “integrada”, onde o estudante concludente da etapa do Ensino Fundamental cursa, na mesma instituição e ao mesmo tempo, as etapas de nível médio e profissional técnico; “concomitante” e

¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/educacao-profissional-cresce-em-2019-e-alcanca-1-9-milhao-de-matriculados-mulheres-sao-maioria/21206>. Acesso em: 30.06.2020.

“concomitante na forma”, seja quando o estudante já está no ensino médio e efetua matrícula em diferentes cursos de instituições distintas, no caso daquela, ou mediante convênio, no caso desta, quando é desenvolvida em instituições educacionais distintas, mas de maneira articulada; e também na modalidade Subsequente, onde somente indivíduos que já concluíram o ensino médio podem cursar². No que tange à forma integrada, a procura cresceu 6,6%, o que representa 38,6 mil estantes a mais em relação ao ano anterior, 2018. Tais resultados refletem não só a boa estrutura das instituições de ensino profissional no país, o que representa um avanço ao perceber-se que no decorrer da história nem sempre foi assim, mas também o aumento da demanda por uma formação para o mercado de trabalho em um tempo mais hábil.

Contudo, muitos questionamentos têm sido realizados quanto à necessidade que as instituições educacionais, as escolas profissionalizantes, têm de realizar quanto ao oferecimento de uma educação integral³, crítica, questionadora e não, meramente, pragmática, voltada para a apreensão de habilidades de uma profissão, que fosse capaz de gerar nos estudantes capacidades de emancipação ética e política, individual e coletiva, bem como o aflorar da autonomia.

A Filosofia, disciplina presente no currículo da educação básica no itinerário formativo das Ciências humanas e sociais aplicadas, juntamente com História, Geografia e Sociologia, teria a função de despertar nos jovens habilidades como melhoria da leitura e escrita, desenvolvimento da criticidade e do pensamento sistemático, além de ser uma ferramenta para a construção da autonomia, cidadania

² Os dados mais precisos podem ser encontrados na resolução nº6, de 20 de Setembro de 2012 do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trazendo no Capítulo I do Título II, Organização e Planejamento, as formas de oferta desta modalidade de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30.06.2020.

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma em seu texto direcionado ao Ensino Médio que firma um compromisso com a educação integral, reconhecendo que a “Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em 30.06.2020.

e emancipação dos indivíduos. Neste sentido, a filosofia enquanto uma disciplina presente na grade curricular do ensino médio poderia contribuir de fato, tanto para a formação profissional dos indivíduos como para a emancipação e exercício da cidadania dos mesmos?

Theodor Adorno em sua obra “Educação e Emancipação” fornece elementos que possibilitam uma maior compreensão dos rumos que a educação enquanto formação necessita tomar para fugir de certos abismos que solidificam e perpetuam a barbárie. O pensador alemão elucida, de maneira crítica, os resultados da promessa iluminista de progresso e esclarecimento que se deu através da extremada valorização da técnica, da ciência, em detrimento ao pensamento criativo, livre e autônomo. À luz de “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer afirmam que o esclarecimento tal como visto e difundido na Europa como a salvação dos homens, não conseguiu impedir as piores desgraças da humanidade, a violência, a bomba atômica. Relacionando as ideias das obras, é possível observar a necessidade de discutir uma formação para além da especialização dos indivíduos, capaz de transcender e transformar a sociedade, sabendo, porém, da profunda complexidade desta tarefa.

Neste capítulo, serão apresentadas importantes reflexões acerca das intenções e pressupostos de se adotar o ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio como forma de inserção os indivíduos no mercado de trabalho, trazendo à tona os interesses desta ideologia pedagógica, bem como os impactos gerados por esta prática naqueles que são os principais atores desta história: os estudantes. Será dado destaque também ao importante papel prestado pela Filosofia para a construção de um pensamento crítico através do exercício teórico e prático da autonomia e da cidadania, que gera a emancipação ética e política dos seres humanos frente aos conflitos existenciais, afetivos e sociais enfrentados por eles dia-a-dia.

A partir destes pressupostos proposições serão problematizadas de saídas para o sistema quase inquebrável e inabalável da dinâmica capitalista, isto sob algumas óticas, traçando rotas possíveis para que a Filosofia possa, a cada dia, justificar o seu espaço e ampliá-lo, como projeto de uma educação que não reproduza as desigualdades existentes do lado de fora da escola, mas sim atuando para solucioná-las ou reduzi-las como forma de resistência, contribuindo para o

exercício da democracia, a efetivação do respeito e do reconhecimento dos direitos da pessoa humana, fomentando uma cultura progressista do diálogo e da paz.

2.1 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: ORIGENS E FINALIDADES HISTÓRICO-POLÍTICAS

A educação tem sofrido, ao longo do tempo, inúmeras transformações, ante o pretexto de um melhor aperfeiçoamento dos indivíduos. Novos modelos educacionais são propostos, novas referências pedagógicas, mas também há o resgate de práticas realizadas no passado que, adequadas ou não ao novo contexto, podem ou não atender às demandas do mundo contemporâneo. Neste emaranhado de proposições surge, então, como uma alternativa ao ensino escolar regular, o ensino técnico profissionalizante integrado ao nível médio, sendo que nesta modalidade, seria gerido um saber-fazer, uma profissão.

Porém, este ensino que pretende ensinar aos indivíduos os ofícios de uma profissão, nem sempre se apresentou na roupagem em que se apresenta em na contemporaneidade, observando-se ao longo da história do país, uma tendência: modelos educacionais diferentes para classes sociais distintas. A divisão das “educações” diferentes para os indivíduos reflete os objetivos, principalmente, das classes dominantes de se perpetuarem no poder, gozando dos privilégios que lhes estão à disposição, como refletem Gomes, Araújo e Moraes (2017) ao refletirem sobre as diferentes ofertas presentes em território nacional para as diferentes camadas sociais:

O ensino médio no Brasil tem sido historicamente uma etapa educativa caracterizada por dois fenômenos articulados e, ao mesmo tempo, distintos. O primeiro se refere à dualidade essencial que acompanha a educação escolar (entendida, no geral, como a diferença de formação oferecida às classes), marcada pela divisão classista do país e pelas adaptações da economia nacional ao movimento do capital mundial. O segundo, atrelado ao primeiro, manifesta-se na identidade do ensino médio, ora direcionando os sujeitos formados nesta etapa ao ensino superior, ora restringindo suas trajetórias à profissionalização de grau médio, sendo esta última mais específica aos trabalhadores e sua prole. (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 173).

Percebe-se, então, um viés ideológico, ora sutil e outras vezes nem tanto, nas medidas tomadas para as reformulações das escolas, e mais especificamente ao ensino médio. De maneira geral, às classes ricas é ofertado um modelo que leva os

estudantes ao ensino superior, simbolizando a elevação intelectual e mantendo o *status quo* dos mesmos. Às classes pobres, em muitos momentos, não foi oferecida sequer a chance de estudar, mas quando esta oportunidade surgiu em adaptação aos ditames do mercado financeiro e industrial a nível mundial, ofereceram-lhes a chance de escolarizarem-se a fim de obterem um sustento em médio prazo, ensinando o básico para que pudessem se comunicar, centrando, porém, o ensino, nas habilidades necessárias para a realização de tarefas laborais. Longe de ser um fenômeno atual, fruto da contemporaneidade, percebem-se evidências históricas que demarcam o tratamento diferenciado na oferta de escolarização das pessoas, desde a colonização do Brasil pelos portugueses:

A escolarização no Brasil tem sua emergência com a chegada dos jesuítas, para os quais o ensino, num primeiro momento, objetivava a domesticação e a redenção dos múltiplos povos ameríndios que habitavam as terras da recente colônia de Portugal. Na sua etapa subsequente, já um pouco mais estruturada, a escola assumiu como fim a formação das classes dominantes, preparando-as para a continuidade dos estudos e, naturalmente, para os postos de controle dos setores socioeconômicos da época. (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p.174).

Ao se depararem com uma cultura nunca vista, os portugueses recém chegados às índias, não mediram esforços para catequisar os nativos, ao mesmo tempo em que exploravam a sua mão de obra por meio de processos escravizatórios, levando embora as riquezas naturais, a custo de muito suor e sacrifício, e muitas vezes da morte, dos que trabalhavam. Com o passar do tempo, observou-se um comportamento dos nativos que não condizia com os interesses de Portugal, pois os mesmos vinham de uma cultura não acostumada ao acúmulo, mas sim à simplicidade, pois viam na natureza uma representação divina, que merecia respeito, cuidado e não exploração⁴.

Com o apoio dos jesuítas, devido ao apego da convivência depois de certo período, a mão de obra indígena foi ocupando papel secundário, a partir da chegada

⁴ Silva (2018, p. 167) em *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, reflete que: “A escravização e a destruição das comunidades indígenas pelo conquistador foram os grandes problemas enfrentados pelos jesuítas no Brasil. Apesar de o governo português estabelecer regras para que os indígenas não fossem aprisionados, os colonos portugueses os escravizavam em larga escala, principalmente nas regiões menos favorecidas economicamente. Buscando “proteção” dos jesuítas contra a escravidão, os indígenas refugiavam-se em missões e aldeamentos. Em troca, deveriam abandonar práticas como a antropofagia e a poligamia, além de exercer tarefas como agricultura, artesanato e metalurgia. A catequese era feita com base em ensinamentos contidos na Bíblia, por meio de atividades como o teatro e a música. Os jesuítas preferiam ensinar as crianças, pois aprendiam mais rapidamente e ajudavam a catequisar os pais”.

dos escravizados afrodescendentes. Estes por sua vez, recebiam um tratamento diferenciado em relação aos nativos, pois não eram considerados seres humanos dotados de uma alma racional, eram comprados, vendidos, trocados como mercadorias, sendo o seu preço definido de acordo com a força, a beleza, a idade e demais habilidades que os tornassem úteis para as atividades do dia a dia, especialmente ligadas à agricultura e pecuária⁵. Quanto aos senhores, estes preparavam seus filhos para que pudessem dar continuidade à estamentação social, oferecendo-lhes uma ótima educação, nas capitais ou mesmo no exterior, além da garantia da continuidade da administração escravista, substancialmente a mantenedora da divisão de “castas” até então empregada. “[...] A separação entre trabalho intelectual e manual gestou grupos sociais com interesses e atividades distintas, para os quais correspondiam caminhos formativos igualmente diferentes [...] (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 173)”. Desta forma, como destaca Santos (2010), percebemos uma clara distinção entre trabalho intelectual, oferecido a homens em sua esmagadora maioria, brancos e de posses econômicas, enquanto que o trabalho manual era ofertado aos mais pobres, sendo que somente algumas atividades poderiam ser realizadas por pessoas de pele negra, geralmente aquelas mais rústicas, que exigiam mais esforço físico:

A inserção da mão de obra escrava como um dos pressupostos básicos da dinâmica do modelo econômico brasileiro implantado no período colonial influenciou decisivamente a formação da nossa força de trabalho, determinada pela própria sociedade, a partir do momento em que esta passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamentava na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres. (SANTOS, 2010, p. 205).

Esta realidade que se desenhara com a criação de abismos sociais, fez com que os cursos superiores fossem cada vez mais se tornando distantes das classes mais baixas, restando-lhes o contentamento com as atividades que lhes garantissem sua sobrevivência, bem como a dos seus senhores, neste caso não somente a sobrevivência, mas sim a manutenção de um estilo de vida. Gradativamente tornou-se normal que os filhos seguissem a carreira dos pais, fazendo com que a dinâmica

⁵ Silva (2018, p. 48, Ibid.) ressalta que: “Chegando ao Brasil, os escravizados eram vendidos nos portos, em leilões. Pouco tempo depois, já estavam trabalhando nos engenhos de açúcar, nas plantações de algodão ou fazendo serviços domésticos. Os que trabalhavam nas lavouras, chamados de “negros do eito”, vivam sob a fiscalização de um feitor e trabalhavam em média 15 horas por dia. Quando desobedeciam às ordens, podiam sofrer vários tipos de castigos, geralmente aplicados em público para que os outros se intimidassem”.

econômica das famílias fosse sempre previsível diante de uma realidade que pouco mudava com o passar dos anos. Mesmo aqueles, das classes altas, que não seguiam a carreira dos pais no tocante à administração de propriedades rurais, empresas diversas ou mesmo na política, tinham à disposição cursos como o de medicina e direito, por exemplo, que até hoje carregam grande prestígio e *status*. Não eram e continuam não sendo são cursos baratos, restringindo-se, portanto, a quem podia pagar. Desta feita, não se observava a necessidade de diversificação da rede escolar, em especial a educação pública, o que define a escola brasileira como originalmente privada (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017). Sendo assim, as classes baixas continuavam a exercer as atividades direcionadas pelas elites rurais instaladas:

Durante esse período colonial, a base produtiva do Brasil era a agricultura, sendo introduzida no país a cultura do tabaco, da cana-de-açúcar e do algodão, que proporcionaram, ao lado da mineração, da criação de gado no interior e da extração do pau-brasil (primeira atividade comercial, em menor escala, e por um período mais curto), a gradação de desenvolvimento econômico nacional. (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 174).

O que denominam de “o progresso do país” foi construído por meio das mãos de trabalhadores que muito se dedicaram a estas atividades rurais. As classes abastadas tomaram para si algumas atividades manuais que eram consideradas somente dos homens brancos. Tais atividades começaram a ser ensinadas por meio das Corporações de Ofício. Ao contrário do que aconteceu na Europa, as Corporações de Ofício tinham rigorosas normas, contando até com o apoio do poder público, para que o ingresso de escravos fosse dificultado e proibido (SANTOS, 2010). Todavia, o século XVIII representou um período de sucateamento e implosão da indústria brasileira, com o fechamento de diversas fábricas de toda ordem em locais diversos, de norte a sul, de nosso território. “Vinha de longe o desagrado dos portugueses pelos estabelecimentos industriais que se abriam entre nós (FONSECA, 2010, p. 72)”. Tal ação desastrosa se deu pelo medo da Coroa Portuguesa de que os brasileiros, com a grande quantidade de riquezas aqui presentes, pudessem, através da profissionalização, tornarem-se independentes da metrópole.

O desenho dos fatos viria a exigir que algo muito diferente acontecesse para modificar os rumos que o “país” estava tomando. Já com mais de trezentos anos,

não se observava um desenvolvimento real, somente esporádicas medidas ora adotadas e ora restritas pelos possuidores do poder. “[...] Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em janeiro de 1808⁶, retoma-se o processo de desenvolvimento industrial, a partir da permissão da abertura de novas fábricas [...] (SANTOS, 2010, p. 207)”. Iniciar-se-iam novos rumos para o ensino profissional em solos brasileiros:

A ação discriminatória, que teve como consequência a recusa de determinados grupos sociais em desempenhar alguns ofícios, aliada ao fechamento de indústrias e à proibição de se construir novas unidades no referido ramo, produziu como resultado a escassez de mão de obra em algumas ocupações.

A solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juizes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam *livres* para escolher onde, como e para quem trabalhar [...] (SANTOS, 2010, p. 207).

As medidas tomadas deram novas perspectivas para a construção do cenário industrial. “O Colégio das Fábricas, se constituiu na primeira iniciativa de D. João VI em atender as demandas de mão de obra, verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais (SANTOS, 2010, p. 2017-208)”. Com a liberação, houve uma série de alvarás posteriores, que concediam isenções e privilégios, para impulsionar a produção manufatureira no Brasil e nos domínios ultramarinos portugueses (BRASIL, 2018). Percebeu-se uma intensa movimentação para a evolução do ensino ligada aos processos fabris. Santos (2010), salienta que:

[...] Criado em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial [...]. Essa instituição serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instalados no Brasil. O padrão utilizado inicialmente foi o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou na Marinha). Mais tarde, a aprendizagem passou a ser ministrada no interior do próprio estabelecimento, ao que, posteriormente, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário. (SANTOS, 2010, p. 208).

A reabertura da indústria dava novos fôlegos à economia e, conseqüentemente, a educação centrada na aprendizagem de ofícios passou a ser efetivada e ganhar força e quantidade. De cunho liberal, tendo como referência os

⁶ A vinda da Família Real para o Brasil se deu em clima de fuga, pois haviam conflitos com a França de Napoleão Bonaparte e até ameaças de invasão à cidade de Lisboa, o que apressou a já cogitada viagem ao Brasil. (Nota do autor).

ideais da Revolução Francesa⁷, buscou-se novos modelos educacionais, que em suma, pouco se mudava em relação ao segregacionismo social que se tinha anteriormente, proporcionando mudanças muito sutis no que tange às possibilidades de ascensão por parte dos mais pobres, como se nota a partir da citação a seguir:

[...] Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos. (SANTOS, 2010, p. 208)

Não havia ainda a possibilidade de uma ascensão social por meio da educação. Os papéis ocupados por cada um estavam muito bem definidos. A nova Constituição promulgada em 1824 não tratava diretamente do ensino profissional, mas influenciou diretamente as diretrizes subsequentes (SANTOS, 2010). Em 1826 foi apresentado o Projeto de Lei sobre a instrução Pública que tinha por objetivo organizar os níveis da educação nacional, assim denominados: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. As pedagogias eram destinadas aos estudantes do primeiro grau; Os Liceus eram responsáveis por levar os conhecimentos relativos ao segundo grau; Os Ginásios tinham por função o repasse aos alunos do terceiro grau; As Academias eram destinadas ao ensino superior. Após um ano de debate, o projeto foi aprovado garantindo às meninas a aprendizagem do bordado e da costura, enquanto que aos alunos dos Liceus o desenho, necessário às artes e aos ofícios (Santos, 2010), demonstrando, mais uma vez, a quem estava destinada essa modalidade educacional:

[...] A prioridade era dada aos filhos de operários empregados nos estabelecimentos industriais; aos irmãos dos operários que atuavam nas indústrias; e aos órfãos cujos pais estiveram vinculados ao ramo industrial. (SANTOS, 2010, p. 217).

De maneira gradativa o ensino profissional foi ganhando um corpo robusto. Apesar de privadas, as escolas contavam com apoio do Estado devido à forte influência dos donos e sócios, guiados pelos interesses industriais e de necessidade de mão de obra. A fim de exemplo, podemos destacar o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, inaugurado em 1858, e o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo,

⁷ De cunho Iluminista, os ideais adotados ainda no início da Revolução Francesa, no final do século XVIII, foram: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, confrontando a ideia de um pensamento racional, principalmente, com o teocentrismo da época.

inaugurado em 1873. Entre outras características, temos a gratuidade aos filhos dos sócios e indivíduos pertencentes às altas classes sociais, excluídos apenas os escravos, demonstrando mais uma vez, a continuidade da exclusão educacional e de acesso à cultura⁸.

Com a Proclamação da República, o apelo ao desenvolvimento obtido por meio da industrialização ganhará um peso ainda maior. Esta forma de pensar se converteu em medidas educacionais tomadas a partir daí, como o decreto 7.566 de 1909, do presidente da República, Nilo Peçanha, que criou 19 Escolas de Aprendizagem e Artífices em todo o país, ofertando a possibilidade desta modalidade de ensino de forma gratuita, além do ensino primário. É importante salientar, que estas medidas destinavam-se, basicamente, aos desafortunados, funcionando, muitas vezes, em edifícios que não tinham a estrutura necessária para a excelência do aprendizado e funcionamento, sem falar na ausência de professores qualificados para a manutenção das Escolas. “Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional (FONSECA, 2010, p. 76)”. “Mais uma vez ficava explícito o papel dos ofícios para os menores abandonados (2000, p. 4)”. Restando-lhes, portanto, centralizar os esforços nas atividades manuais/empíricas, que lhes forneceria as habilidades necessárias para a conquista da profissão.

Nos primeiros anos de funcionamento, as Escolas de Aprendizagem e Artífices possuíam um elevado nível de evasão escolar, dentre outros motivos tínhamos o fato de que muitos alunos abandonavam o curso antes mesmo do seu término, ao considerarem que já possuíam as habilidades necessárias para ingressarem no mercado de trabalho, seja nas indústrias ou oficinas (SANTOS, 2010). “Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já se não vai mais falar em “todos os rapazes de boa educação que quiserem nele entrar”, mas “nos desfavorecidos pela fortuna”, “nos deserdados da sorte” (FONSECA, 2010, p. 76)”. Contudo, apesar das dificuldades, este modelo de educação profissional se consolidou ao longo do tempo, sendo adotado e defendido por governos posteriores.

A década de 30, marcada por um intenso processo de urbanização e industrialização, tendo o nome de Getúlio Vargas como figura importante na adoção de modelos fabris, será palco de intensas transformações no perfil da sociedade

⁸ “De forma mais expressiva, a mudança nesse quadro se deu somente no início do século XX (Gomes; Araújo; Morais, 2017, p. 175)”.

brasileira. Novas formas de organização foram buscadas para a preparação da força de trabalho (SANTOS, 2010). Em 1942, através de uma parceria público-privada, foi criado o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), por meio do decreto 4.048 de 22 de Janeiro. A atuação do Senai, orientada pela necessidade da Confederação Nacional da Indústria, se dava no oferecimento de cursos de curta duração para pessoas não ligadas às escolas. Em contrapartida, um outro tipo de educação profissional era regido pelo próprio Ministério da Educação e Saúde, na época. Apesar de mais organizado que os modelos anteriores, apresentando progressos organizacionais significativos, ainda percebemos que

É importante ressaltar que esse formato de ensino profissional, se por um lado trazia alguns aspectos positivos na sua organização, por outro apresentava falhas. Uma delas era a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre estes e o ensino secundário, pois aos alunos formados nos cursos técnicos estava interdita a candidatura irrestrita ao curso superior, já que os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados. (SANTOS, 2010, p. 217 - 218).

Por quais razões se impediria um ou mais indivíduos a cursarem um curso superior de sua preferência? Por que atrelar aos cursos técnicos profissionalizantes as condicionantes de continuidade somente em áreas diretamente relacionadas? São questionamentos essenciais para se entender a falta de sensibilidade com que ainda se pensava a educação, sem a possibilidade de um horizonte vasto, todavia, ao mesmo tempo em que comparado a medidas anteriores, já representava certo avanço, na realidade um grande avanço, visto o panorama nefasto de outrora. “[...] Os que se inseriam no primeiro tinham a garantia de poder dar continuidade a seus estudos; para os que concluíam os cursos profissionalizantes, essa viria a ser, na prática, a etapa final de sua escolarização [...] (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 177)”. Na prática, insistentemente, tornava-se a vida dos estudantes do ensino profissionalizante bitolada. Inicialmente, não podiam cursar o ensino superior, devendo contentar-se com a aprendizagem do ofício, em seguida, pôde ingressar no ensino superior, mas somente de acordo com a carreira já previamente cursada em nível técnico, exigência esta que foi iniciativa de Gustavo Capanema⁹, na primeira metade da década de 40:

⁹ Ministro da Educação e Saúde de julho 1934 até outubro de 1945, tendo sido nomeado por Getúlio Vargas.

Isso se deve ao fato de que o ensino profissional, desde o período Imperial, havia sido inteiramente marginalizado em relação à educação secundária, tendo em vista que o primeiro estava destinado a formar indivíduos para o trabalho manual, enquanto o segundo destinava-se às elites, isto é, aos que ocupariam as funções de dirigentes. A luta pela equivalência entre os diversos ramos de ensino foi sendo perseguida ao longo dos anos 50, com as mudanças que foram sendo efetivadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial. (SANTOS, 2010, p. 218).

Aos poucos uma espécie de igualdade entre os sistemas foi sendo buscada, a fim de permitir os mesmos direitos de acesso ao nível superior e equivalência nas modalidades de ensino, seja o sistema propedêutico ou profissional - industrial, comercial ou agrícola (SANTOS, 2010). “Estabeleceu, ainda, uma medida de extraordinária importância quando definiu o ensino industrial como de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário (FONSECA, 2010, p. 106)”. Tais mudanças se davam em caráter de urgência pela intensa transformação experimentada no país, no que tangia real existência de preparação do povo para o trabalho industrial:

[...] O que prevalecia nestas décadas iniciais era a compreensão de que, por meio da educação, ocorreria a urgente mudança social, gestando-se uma nova cidadania nacional capaz de resolver as questões candentes da época, entre elas: migração rural e formação do trabalhador para as incipientes indústrias nos centros urbanos. (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 175,).

O então Presidente da República, João Goulart, no ano de 1961, sancionou o que viria a ser a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Com a lei de nº 4024/61 foi conseguida a tão sonhada equiparação das modalidades de ensino e entrada nas universidades, ações que dariam novos rumos para a educação profissional, como demonstra o autor:

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024, aprovada em 20 de Dezembro de 1961, manifesta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou profissional [...](SANTOS, 2010, p. 218 - 219).

A equivalência obtida pela lei ora citada, entretanto, não conseguiu superar a dualidade existente, tendo em vista que socialmente, o ensino propedêutico, conteudista, continuou a ter o status de ser melhor, de garantir mais oportunidades, principalmente àqueles que desejariam dar seguimento aos estudos. “Essa mentalidade, essa influência, esse respeito às profissões liberais projetar-se-iam no

espaço e no tempo, alastrando-se por todo o território nacional e chegando até aos nossos dias (FONSECA, 2010, p. 82)”. Sem contar no fato de que muitos empresários resistiam em contratar pessoas oriundas dos cursos de segundo grau profissionalizante (SANTOS, 2010), como destaca Fonseca (2010, p. 82):

Continuava a pairar o conceito de serem as profissões liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, o ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo. E sobre o país inteiro firmou-se principalmente o prestígio do bacharel. Os fazendeiros do interior desejavam dar aos seus filhos uma instrução que os levasse à obtenção do ambicionado título de doutor, embora com isso, na maior parte das vezes, os impedissem de ser seus continuadores na administração da lavoura ou da pecuária. Não percebiam que a espécie de instrução que proporcionavam aos seus descendentes estava divorciada das ocupações que os mesmos deveriam ter no futuro, e pensavam, somente, na honra que representava, naquela época, o fato de se ter um filho doutor.

A Lei 5.692/71, que entrou em vigor durante o regime militar, provocou mudanças ainda mais profundas, apresentando uma estrutura de ensino médio em que todos deveriam se profissionalizar compulsoriamente. “Abria suas portas a todos e a todos oferecia as mesmas vantagens (FONSECA, 2010, p. 107)”. No entanto, as estruturas sociais, oriundas do Brasil colônia, tornava, mesmo a escola pública, um lugar elitizado, já que os mais pobres não conseguiam, muitas vezes, chegar às séries posteriores devido ao grande número de repetências ou evasão durante o primeiro grau (SANTOS, 2010). Outro aspecto importante da Lei foram às mudanças propostas nos cursos técnicos-industriais, onde desativou-se os ginásios industriais que se transformaram nas Escolas Técnicas Federais, convertendo-se nos Centros Federais de Educação Tecnológica, que contavam até com período de estágio remunerado:

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais. (SANTOS, 2010, p. 220).

Um ponto importante a ser abordado é que por meio da Lei 5.692/71 as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram retiradas do ensino secundário para dar lugar a um modelo mais tecnicista. O fato de funcionar de maneira compulsória já

alertava para os perigos de decisões autoritárias em que se priva a liberdade dos indivíduos em prol de ideologias que se consideram superiores. Todavia, outro espectro chamava a atenção: Por que retirarem do currículo duas disciplinas que primam pelo incentivo ao pensamento crítico e questionador? Que tipo de sociedade se pretendia formar ao priorizar-se nas escolas atividades e cursos voltados obrigatoriamente para apreensão de habilidades agrícolas, comerciais ou industriais? Paralela a esta formação profissional, não seria possível buscar também o fortalecimento das capacidades de interpretação e modificação da sociedade, desenvolvimento da cidadania e emancipação ética e política? Indagações como estas ganharam força somente com o passar do tempo, ao se observar os rumos tomados pela história. Percebe-se, porém, uma clara tentativa de oferta de uma educação pela metade, que não forma o ser humano em todos os seus aspectos, assuntos estes que serão trabalhados mais a fundo no decorrer dos capítulos. Mesmo assim, reiterar-se-á que o novo modelo escolar ganhou popularidade pela oportunidade de diplomação e conseqüente vaga no mercado de trabalho.

Com o sucesso e prestígio alcançado pelas Escolas Técnicas Federais, logo o número de matrículas cresceu de forma significativa. Todos os anos milhares de técnicos era colocados à disposição do mercado de trabalho. Infelizmente o mercado não conseguia empregar a todos devido ao grande número de formandos, ocorrendo uma saturação (SANTOS, 2010). Pode-se dizer, em outras palavras, que a oferta de técnicos era muito maior que a procura¹⁰.

A década de 80, marcada por intensas transformações sociais de ordem política, marcando a redemocratização do Brasil, intensificou as discussões acerca de quais os objetivos da educação e quais modelos seriam adotados para alcançar novas metas propostas para um novo arranjo social. Com a Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, que livrou o Brasil de suas amarras bélicas e autoritárias, inseriu-o em um novo contexto democrático, projetou-se, então, a Lei de

¹⁰ Uma pesquisa realizada em 2014 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com mais de 158 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, revelou que 40,3% dos entrevistados que fizeram curso técnico de nível médio, nunca haviam trabalhado na sua área de formação. Destes, 25,4% revelaram a falta de vagas no setor. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaoprofissional/2017/03/23/ensino_educacaoprofissional_interna,583106/ibge-lanca-numeros-sobre-qualificacao-profissional.shtml>. Acesso em: 06.07.2020.

Diretrizes e Bases (LDB)¹¹, em tramite no Congresso Federal, sendo aprovada, contudo, em dezembro de 1996, sob o número 9.394 (BRASIL, 2009, p. 5), representando um marco decisivo para os rumos que a educação tomaria no final do século XX e início do século XXI:

Podemos dizer que a LDB, aprovada sob o nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, apresenta no seu conteúdo um modelo de ensino médio que passa a consistir a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como uma de suas finalidades o aprofundamento do ensino fundamental, possibilitando àqueles que concluírem o curso ingressarem no ensino superior. Dentre os diversos objetivos específicos do ensino médio, destacamos a diretriz que prevê que “atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas”, possibilitando assim que o aluno que faz ensino médio faça a opção pela carreira de técnico-profissional. (SANTOS, 2010, p. 221).

Por meio do decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, o ensino profissionalizante passa a se integrar a diferentes formas de educação, trabalho, ciência, tecnologia, com o objetivo de atender tanto aos egressos como alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, nível superior e trabalhadores de maneira geral (SANTOS, 2010) “Parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo, a Educação Profissional e Tecnológica está sendo convocada não só para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, 2009, p. 7)”. Havia um esforço para adequar a educação profissional aos moldes que o mercado financeiro exigia através do oferecimento de uma escola pública acima da média em investimentos, se comparada com as escolas regulares, o que acabara por atrair muitos pais e jovens.

Analizando as medidas tomadas pelos representantes do país no que tange à profissionalização da população, percebemos tentativas explícitas de adequação da educação aos parâmetros internacionais de desenvolvimento e industrialização, ou seja, a educação ainda permanece sendo considerada como uma ferramenta de preparação de uma mão de obra produtiva, altamente ligada à economia, sendo esta, muitas e muitas vezes, colocada à frente de valores humanos na medida em que os representantes políticos têm de fazer escolhas. “Mesmo nos limites da

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira aprovada sob nº 9394/96, entre outras medidas, garantiu, na letra da lei, a valorização dos profissionais da educação, a universalização da educação pública de qualidade para todos os brasileiros e brasileiras, além de estabelecer os parâmetros da participação dos Governos Federal, Estadual e Municipal nesta. (Nota do autor).

atividade escolar, a desigualdade socioeducacional tenderia a se ampliar, não por conta da escola em si, mas sim pelo fato de esta se posicionar, com maior veemência hoje, a favor da reprodução do capital (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 186)”. Para Garcia (2000, p. 9) é perceptível que mais uma vez estão jogando para a educação, a profissional nesse caso, a responsabilidade para resolução de problemas sociais graves como, por exemplo, o desemprego estrutural.

Ainda assim, é observável que as escolas profissionalizantes estruturadas no final do século XX apresentam vantagens muito observáveis em relação às primeiras. Contudo, não pode-se fugir de associar esse modelo educacional à ideologias capitalistas do mundo inteiro:

É oportuno ressaltar que a formulação dessa lei se deu num período em que o Brasil, reeditando a conduta dependente que caracterizou seu desenvolvimento ao longo de todo o século XX, mais uma vez buscava “modernizar” sua economia, alinhando-a ao receituário neoliberal assumido pelo capitalismo em seu processo de globalização. A atual LDB nada ficou a dever às determinações do capital internacional e às exigências das classes dominantes nacionais no que diz respeito ao papel que a escola deveria exercer para facilitar a entrada do país nesta nova ordem global [...] (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 179).

Ao vivenciar ares de um novo século, não se pode negar que algumas práticas históricas se repetem, não seria diferente com a submissão do sistema educacional brasileiro, por assim dizer, a modelos estrangeiros já superados. “A crise estrutural introduz uma nova dinâmica na reprodução do sistema, tornando indispensável a concorrência de todos os complexos sociais ao projeto de retomada dos patamares lucrativos e de acumulação do capital (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 182)”. Não se querará demonizar a educação profissional, apontando-a como o pior modelo educacional possível ou dizendo que a sua existência traz um mal para a sociedade. Pelo contrário, é preciso ressaltar a sua importância, pois ela atende a uma demanda necessária que é a preparação para o mercado, especialmente falando de pessoas que necessitam em curto prazo, dar um sustento para sua família. No entanto, é preciso refletir sobre avanços possíveis nessa modalidade, para que além de profissionais, seres humanos possam ser formados, cidadãos, seres pensantes que sejam capazes de refletir sobre o mundo que os cerca e não somente desenvolver habilidades necessárias para a execução de uma atividade pragmática. É provável que oferecer um ensino que desenvolva o

pensamento crítico, a cidadania e autonomia das pessoas seja um dos maiores desafios da educação de nível técnico:

A classe trabalhadora, inserida, em sua maioria, nas escolas públicas, que ficam obrigadas a seguir a reforma, o ensino convergirá à formação/qualificação para o preenchimento das cada vez mais parcas e competitivas vagas nos postos de trabalho menos privilegiados socialmente, direcionando sua formação à esfera da precarização do conhecimento (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 187).

O cenário tem melhorado com passar do tempo. Como uma espécie de “transição para a interdisciplinaridade”, temos em 2004 o decreto nº 5.154¹², do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que articula o ensino médio integrado com a educação profissional, abrindo portas, mesmo que estreitas, para aquela tão sonhada educação para a totalidade. Em 2008, por meio da lei 11.741, a educação profissional se torna uma modalidade de ensino: “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2008)”. Além disso, no mesmo ano, Filosofia e Sociologia tornam-se novamente disciplinas obrigatórias no ensino médio, trinta e sete anos depois da sua retirada em 1971.

Nos últimos anos o estado do Ceará tem tido papel de destaque na educação profissional brasileira. Segundo dados da Secretaria de Educação do referido estado, em 2008 foram abertas 25 escolas que ofertavam 4 cursos em 20 municípios diferentes. Os dados mais atualizados, de 2018, mostram que houve uma larga ampliação: de 25 para 119 escolas, da oferta de 4 para 52 cursos técnicos e o número de municípios atendidos pelas instituições subiu de 20 para 95. O número inicial de matrículas era de 4.181 (quatro mil e oitenta e um) alunos, ampliando-se para 52.571 (cinquenta e duas mil quinhentos e setenta e uma)¹³. O projeto inicial foi elaborado por meio da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) em parceria com a Seduc do Ceará, resultando na chamada TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional)¹⁴. É importante ressaltar que as políticas das escolas profissionais deste importante estado brasileiro sofreu ao longo do tempo algumas modificações, sendo que a TESE não é mais o documento norteador destas

¹² Revoga o decreto anterior nº 2.208/97.

¹³ Dados da Secretaria de Educação do estado do Ceará. Disponível em: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 08.07.2020.

¹⁴ Documento disponível na íntegra em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao

instituições, até pelo envolvimento da empresa Odebrecht com inúmeros casos de corrupção, o que não a torna um exemplo a ser seguido, neste sentido.

No ano de 2012, já no governo de Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 6, que dialoga bem mais com outros documentos da legislação da educação profissional e traz em seu texto uma abertura bem maior à integração dos conteúdos e habilidades, por meio da articulação de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais (TEIXEIRA; LEÃO; DOMINGUES; ROLIN; 2017). Por itinerários formativos entendemos os percursos que os estudantes devem percorrer para adquirir os conhecimentos e habilidades que lhes são disponibilizados pelas instituições.

Os jovens inseridos na educação de nível médio técnico têm conseguido por meio de políticas públicas de fomento e incentivo à educação, galgar e subir degraus nunca antes alcançáveis. A carreira dos professores dos Institutos Federais de Educação, se comparados com carreiras de educadores de outras redes, oferece uma oportunidade do discente ministrar bem as suas aulas, incentivando-o também na participação de eventos, elaboração e desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão. Sabemos que muito ainda pode ser feito, porém, para que a educação em nível técnico seja, de fato, emancipadora. A atual legislação prevê a organização da educação profissional da seguinte forma:

Assim sendo, a estrutura da educação profissional passa a ser constituída pelos seguintes níveis: básico, que se destina à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio; e tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio e técnico. (SANTOS, 2010, p. 221 - 222).

Com a aprovação e implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação em 04 de dezembro de 2018, o ensino médio ganhou uma nova roupagem e passou ser dividido nos seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Observa-se, então, que ocorre a legitimação da oferta do ensino técnico sob as seguintes orientações

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12).

Apesar da letra da lei apresentar anseios em relação à formação integral dos indivíduos, observamos, na prática, que a oferta destes cursos suprem muito mais as exigências de ideologias dominantes que se alimentam e se fortalecem da estamentação social, sim, já que os menos afetados pelas reformas são aqueles pertencentes às classes mais abastadas. Aqueles, pois, que se configuram como sendo das camadas mais pobres, sente a necessidade de “formar-se” cada vez mais cedo, o que torna a oferta dos cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio uma opção razoável para produzir uma renda em tempo hábil, a fim de ajudar nas despesas de casa. Esta “formação” ora obtida, contudo, não é capaz de suprir todas as carências subjetivas (intelectuais, artísticas, científicas e profissionais) necessárias para afirmar a completude de um curso escolar. Em contrapartida, aqueles que possuem uma condição econômica que os proporcione uma maior comodidade e aprimoramento dos estudos de nível médio na rede privada, optam por entrar em cursos de nível de superior o que, na maioria dos casos, gerará um salário maior para o graduado em relação ao técnico, mantendo e reproduzindo assim as desigualdades já existentes no mundo, se levarmos em consideração que um graduado raramente ou nunca será chefiado, comandado por alguém que possui o nível técnico, mas o contrário é possível e comum.

A diluição da Filosofia em saberes e práticas, tendo chegado a ser retirada, mais uma vez, a sua obrigatoriedade junto à Sociologia, e ter retornado apenas após a pressão popular e acadêmica indica que ainda há muito trabalho, no sentido filosófico da palavra, a ser realizado para garantir uma educação que atenda a outros anseios humanos. Em tempos sombrios¹⁵, o pensar tornou-se uma forma

¹⁵ No dia 26 de abril de 2019, o então ministro da Educação do Governo Jair Messias Bolsonaro, Abraham Weintraub, defendeu redução de investimentos para os cursos de Ciências Humanas, “para priorizar áreas que dão mais retorno, como enfermagem, veterinária, medicina e engenharia”. O presidente em questão elogiou a fala do seu ministro. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-elogia-ideia-de-weintraub-de-reduzir-verba-a-cursos-de-filosofia/>>. Acesso em 27 de novembro de 2020. Em 14 de Junho de 2020, Abraham deu outra

explícita de resistência. Assim como no passado, a retirada da Filosofia representa interesses ideológicos de quem não projeta horizontes tão positivos para a escola brasileira.

O desenvolvimento do capitalismo exige que as pessoas sejam especializadas e produtivas, no sentido pragmático, palpável e objetificável. Nas diversas áreas do saber, percebemos um conhecimento compartimentado, sem perceber a relação de um com o outro, apesar da interdependência. A ótica do estudo, em vez de ampliar horizontes, acaba por afunilar, cada vez mais a cognição das pessoas. Ser um especialista não significa entender de muitas coisas, mas de saber algo sobre um só assunto. Mesmo assim, a nossa análise salienta que o problema não está aí, no fato dos indivíduos se tornarem especialistas num assunto, mas no fato de que esta formação acaba, em muitos casos, se sobrepondo a uma formação para a vida, para o convívio social e para o respeito às diferenças inerentes a todos os cidadãos.

No entanto, mais do que saber apertar um botão, montar e desmontar um computador ou entender de cor o funcionamento de uma máquina, o que é de muita valia no corpo social, é indispensável, porém, ter um conhecimento crítico acerca dos acontecimentos ao nosso redor. Não podemos abrir mão da capacidade de pensar, mas de um pensar que não se compra nem se vende, pois não é uma mercadoria, um pensar que nos leva à investigação de si e do universo, à indignação, ao reconhecimento da dignidade dos outros, ao respeito, à justiça, aos valores que regem a sociedade, à liberdade e à emancipação.

2.2 – SEMIFORMAÇÃO E MERCADO: A FECHITIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

A convivência com o mundo tecnológico tem influenciado diretamente no comportamento humano. Os avanços nas comunicações, transportes e ciência de maneira abrangente, têm ocasionado uma comodidade nunca vivida pelos humanos em outro momento histórico. Contudo, existe uma urgência na discussão dos valores

declaração afirmando que “não quer mais sociólogo, antropólogo e filósofo com seu dinheiro ou com recursos vindos de impostos”. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quer-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm>>. Acesso em 27 de novembro de 2020. Em posicionamento anterior à função na pasta da educação, Weintraub afirmou, segundo reportagem, que “universidade nordestina não deve ensinar Filosofia, mas sim priorizar Agronomia”. Disponível em: < <https://www.metro1.com.br/noticias/politica/71558,universidade-nordestina-nao-deve-ensinar-filosofia-diz-novo-ministro-da-educacao>>. Acesso em 27 de Novembro de 2020.

que permeiam a dignidade da vida humana, pois ao mesmo tempo em que progredimos em diversos âmbitos, notamos um ressurgir negativo da cultura de ódio, intolerância, preconceito e da falta de trato entre os indivíduos, significando, também, uma regressão moral. Percebemos, então, que a educação não pode estar prioritariamente ou exclusivamente centrada na especialização profissional da sociedade, pois esta não basta para construir um mundo melhor. Torna-se, portanto, necessária uma reflexão acerca da vida, da felicidade, da justiça, dos direitos e deveres, da liberdade, ou seja, dos elementos humanos fundamentais que permitem uma melhor convivência consigo mesmo e entre as pessoas.

No capitalismo do século XXI, as instituições financeiras globais e o dito “Mercado”, têm moldado grande parte de nossa existência, e por que não dizer toda ela. Além de serem capazes de ditar as principais decisões tomadas pelos Chefes de Estado que se curvam aos seus interesses, criam padrões de vida que devem ser seguidos a todo custo, obrigando as pessoas a assumirem papéis que não fazem parte de suas identidades, dos seus reais desejos e anseios, entregando-se, então, ao supérfluo como condição essencial de felicidade. O desenfreio por esse *status quo* acaba eliminando, muitas vezes, a nossa capacidade de solidariedade ao encher-nos da motivação competitiva, vemos os outros não como companheiros, mas concorrentes. Adorno (p.42, 2011), destaca que:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade.

O sentimento de insatisfação constante, o *Eros* descrito por Platão e atualizado em nossos dias, é uma marca registrada da sociedade adoecida em que vivemos. Não é à toa que transtornos como depressão, ansiedade e síndrome do pânico tenham aumentado tanto nos últimos anos. As pessoas não conseguem ser felizes em seus empregos, escolas, relações pessoais e nem no tempo livre que teoricamente deveria ou poderia ser dedicado a atividades de entretenimento,

reflexão, diversão e alegria. O pior deste processo de patologização da vida é que aqueles que estão inseridos nele não sabem explicitar as razões que as levam a desenvolver aquelas doenças. Não se tem, ou tinha, o costume de refletir constantemente sobre o seu próprio “eu”, abandonado pela incansável busca do mundo das coisas, entendidas muito mais como fim e não como meio, no sentido kantiano do termo¹⁶. Neste sentido, não se identifica pressupostos necessários à formação de uma liberdade de ação, escolhas e atitudes fundamentais para a consolidação de uma vida digna e feliz, essencial para o fortalecimento da democracia. Fica perceptível que as relações sociais e a preocupação com as mesmas acabam por construir o pensamento dos indivíduos. Adorno (2011, p. 43), salienta que:

Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegura, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até odiá-la. A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos (ADORNO, 2011, p.43).

Diante do exposto, como, portanto, fazer com que as pessoas sejam ensinadas a seguirem os ditames do mercado sem que seja necessário, pelas vias de fato, pelo uso da força bruta, impor-lhes isto, de maneira, literalmente, violenta, o que, certamente, provocaria o efeito contrário de repulsa? A resposta está na educação. O ato de educar pressupõe um processo de ensino e aprendizagem, uma moldagem e modelagem dos indivíduos que se inicia na infância e se consolida a médio e longo prazo. Aprender o que deve e o que não deve ser feito, noções de certo e errado que são levadas, muitas vezes, para o resto da vida, pois ficam enraizadas nos hábitos se estes assim o permanecerem.

É por meio da escola que se aprende diversos conhecimentos teóricos, porém, também práticos: aprende-se a chegar no horário, obedecer a regras, vestir a farda, comer de maneira adequada com as regras mínimas de uma etiqueta, estudar pelos livros e manter uma disciplina. O comportamento é construído para

¹⁶ Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o filósofo alemão Immanuel Kant nos exorta, na segunda regra de seu Imperativo Categórico, a nos reconhecer como seres humanos e reconhecer também os outros.

que os sujeitos possam se encaixar e se adaptar na sociedade. Encaixar-se significa compartilhar dos valores e da vida padronizada que muitos possuem, aprendendo e praticando aquilo que o mundo já oferece. Neste sentido, a instituição de ensino não seria um instrumento de libertação, autonomia ou emancipação ética e política, mas uma ferramenta de manutenção da ordem vigente, oferecendo uma formação insuficiente para os educandos, uma semicultura e conseqüentemente uma semiformação. Nobre Lopes e Silva Filho (2017), destacam que

Para Adorno, a sociedade cientifizada e tecnológica levou as pessoas a um estado de alienação e barbárie requerendo o resgate da humanização do homem e do pensamento esclarecido, crítico e reflexivo capaz de recuperar o ser digno do homem, uma vez que essa sociedade reprimiu a razão filosófica substituindo-a por uma razão científica e instrumental. Apesar de não negar os benefícios das ciências Adorno destaca que na sociedade desenvolvida ainda permanece a miséria, a desigualdade e a injustiça. Tudo isso conduziu ao empobrecimento da cultura, prevalecendo a disseminação da semicultura e, portanto, da semiformação cuja expressão mais alta é a alienação, o conformismo e a manipulação dos sentidos das pessoas. (NOBRE LOPES E SILVA FILHO, 2017, p. 107).

Podemos observar que existe, portanto, o oferecimento e a produção de uma cultura que é limitada e que não concretiza os saberes, as competências e habilidades necessárias para que os sujeitos possam tomar as rédeas de sua vida e agirem em prol de um bem individual e ao mesmo tempo comum, a isto damos o nome de semicultura. Saberes limitados do ponto de vista das relações éticas e políticas, oferecidos pela metade, deixando a desejar, principalmente, no que concerne a preparar as pessoas para uma liberdade e autonomia gerada pela reflexão destes próprios conceitos, inicialmente, focalizando os esforços prioritariamente em uma formação unilateralmente técnica profissional. O sentimento de competição aguça a solidão fetichista no mundo das coisas, em que depositam os seus ideais de uma vida artificial bem sucedida. Assim, a escola precisa criar os mecanismos necessários para fugir da semiformação, ou seja, naquela formação incompleta, uma mera instrução sobre determinadas habilidades que não permitem alcançar a tão sonhada educação integral, atentadas para o pleno exercício da cidadania. Esta criação, porém, passa pela própria reformulação e reconstrução de um projeto de sociedade que inclua como prioritária a própria cidadania e o sentimento de empatia.

Fugir da lógica do sistema capitalista pode parecer uma tarefa um tanto utópica, fora de uma realidade concreta. O capitalismo parece prender os sujeitos de uma forma que não conseguem desacorrentarem-se, inserindo-os numa condição danosa e paradoxal. Entretanto, Karl Marx (2008, p. 47), observa que a consciência dos indivíduos em relação à situação econômico-política e classe em que se encontram, bem como os conflitos e lutas que determinam o seu ser no mundo e os modos de produção material, já é um passo importante para uma possível mudança, como destaca a seguir

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Entende-se aqui que a reflexão, a compreensão e a criticidade frente ao mundo material proporciona um revelamento da ótica social, da maneira como o ser humano se relaciona com uma formação profissional e com o trabalho. É possível notar a presença de sentido ou perceber o esvaziamento deste diante das atividades que mantêm o funcionamento das instituições. Compreende-se também que sem esta reflexão, sem o olhar para si, o trabalho, o lazer e a formação se tornam alienadas, impossibilitando homens e mulheres de compreenderem o seu eu no mundo, tornando-os estáticos, alheios às problemáticas determinadoras da dinâmica da coletividade. Nobre Lopes e Silva Filho (2017, p. 110), destacam que

A repercussão desses mecanismos na consciência e na ação dos indivíduos deseduca o homem, o aliena do seu ser. Desse modo, os mecanismos da indústria cultural levam à regressão do esclarecimento, tornando este último uma ideologia naquele sentido empregado por Marx, ou seja, enquanto falsa consciência ou mistificação da consciência. Em decorrência disso, a dimensão humana do homem, a sua emancipação e autonomia, o seu poder de crítica e de criatividade tornam-se ameaçados pelo sistema da civilização industrial (SILVA FILHO, 2017, p. 110).

Ao determinarem o que deve ou não ser introduzido na massa educacional, as classes dominantes desenvolvem um projeto de profissionalização de uma mão-de-obra que estará à disposição para a realização de serviços indispensáveis à comunidade. Todavia, a criatividade é aniquilada em prol de um processo de

castração ou adaptação aos modos de produção vigentes. Hierarquicamente, os “profissionais” receberão sempre as ordens daqueles que tiveram um maior aprofundamento do saber em questão. Não é só uma questão de salário, mas de estamentação social. Sem a amplitude do olhar autônomo, crítico e emancipado, fica muito difícil de desconstruir as mazelas nas quais todos estão inseridos, mas que somente são perceptíveis a uma parcela da população. Mesmo com um aumento do poder de compra, que é uma solução paliativa, mas muito eficaz em curto prazo, é importante observar outras formas de enfrentamento. As amarras são fortíssimas, mas sem a reflexão necessária, em vez de diluir o que aprisiona, acaba se defendendo o que se julga combater. Adorno (2011, p. 67-68) alerta que

O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto. Se estivermos tomados pela maldição da fantasia exata, então poder-se-á imaginar muito bem como se chegou à escolha da profissão: o conselho familiar decide a respeito do que o menino deve fazer para conseguir vencer na vida, talvez depois de duvidar que ele possa ser bem sucedido por esforço próprio, sem a proteção de uma carreira amparada em títulos de capacitação; personalidades locais podem participar das decisões, confiando em suas relações, e as combinações práticas das profissões resultarão de comum acordo (ADORNO, 2011, p. 67-68).

Para exemplificar a forma de atuação dominatória da sociedade capitalista, Adorno e Horkheimer (1995) recorrem à Odisseia, onde Ulisses, o bravo herói antigo¹⁷, recorre ao método típico do burguês explorador da sua mão-de-obra marginal: o trabalho alienado. Ulisses visa atravessar o mar passando pelos cantos hipnotizantes das sereias, seres de imensa sedução e magia, que atraíam pela beleza física e estética de sua voz, capaz de fazer até o mais bravo e focado dos marinheiros abandonar toda a sua nau para seguir os seus caminhos. No entanto, conta-se que as sereias, ao contrário da sua estética, acabavam por devorar os homens que se encantavam por tal ilusão e tessitura de seu canto. Todavia, ciente de que deveria seguir a sua jornada sem olhar para trás, Ulisses decide encontrar uma saída, sabendo, porém, que poderia ter duas opções. A primeira consistiria em tapar os seus ouvidos e obrigar os seus companheiros a remar e lutar contra os

¹⁷ Após lutar na famosa Guerra de Tróia, Ulisses, ou Odisseu, desejou retornar para casa, mas teve muita dificuldade ao enfrentar os desafios impostos pelos deuses, segundo o que conta Homero, autor da obra *Odisseia* (Nota do autor).

encantos, sem olhar para os lados, seguindo uma viagem indiferente por entre os mares

O pensamento de Ulisses, igualmente hostil a sua própria morte e à sua própria felicidade, sabe disso. Ele conhece apenas duas possibilidades de escapar. Uma é a que ele prescreve aos companheiros. Ele tapa seus ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a provação não deve prestar ouvidos ao seu chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles têm que se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. É assim que se tornam práticos. (ADORNO E HORKHEIMER, 1995, p. 18)

A outra opção, nesse sentido, seria o herói homérico ordenar que os homens remem sem parar, mas desta vez eles é que estarão com os ouvidos tapados por cera, enquanto o mesmo se deleita com o canto das sereias, contudo, amarrado por cordas bem firmes para que mesmo seguindo viagem, ser capaz de ouvir as canções das sereias, mesmo que ele suplicasse, os mesmos não deveriam dar crédito, pois caso contrário nunca mais o veriam, já que teria sido levado pelas figuras belas do mar.

. Os autores da escola de Frankfurt, fazendo uma analogia com a sociedade industrial do século XX, tecem uma crítica pertinente ao trato com os indivíduos que, excluídos do gozo e do prazer proporcionado pelas sereias, são obrigados a trabalhar, garantindo assim o deleite do seu líder, chefe ou senhor:

A outra possibilidade é a escolhida pelo próprio Ulisses, o senhor das terras que faz os outros trabalharem para ele. Ele escuta, mas amarrado impotente ao mastro, e quanto maior se torna a sedução, tanto mais fortemente ele se deixa atar, exatamente como, muito depois, os burgueses, que recusavam a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com o aumento do seu poderio. O que ele escuta não tem consequências para ele, a única coisa que consegue fazer é acenar com a cabeça para que o desatem; mas é tarde demais, os companheiros – que nada escutam – só sabem do perigo da canção, não de sua beleza – e o deixam no mastro para salvar a ele e a si mesmos. Eles reproduzem a vida do opressor juntamente com a própria vida, e aquele não consegue mais escapar a seu papel social. (ADORNO E HORKHEIMER, 1995, p. 18-19).

A ordem não se altera. Ulisses, o único no barco a se deleitar com o canto, enquanto que os demais executam a árdua tarefa de continuar a remar. Tal situação remete aos prazeres exclusivos das castas sociais mais elevadas que gera também,

todavia, uma espécie de desejo enrustido no serviçal explorado: de um dia ser como o seu senhor. Ao refletir sobre esta dinâmica cruel da lógica do capital, Brandão (2012, p. 52) afirma que:

Em um mundo administrado, cuja regra é a dominação. Formado por sujeitos coisificados qual o lugar dos sentimentos? A alegoria mais uma vez ajuda a compreender a realidade: não existem vestígios de prazer na aventura de Ulisses. Do mesmo modo, não há lugar para a afetividade na sociedade industrial.

A partir desta ótica, constata-se a inexistência de um autoconhecimento por parte de todos os envolvidos no sentido amplo da palavra, favorecendo que escolhas importantes da vida tenham como principal parâmetro o pragmatismo, o ter, o utilitário, que não é de um todo mal, quando feito de maneira consciente, sem o abandono de uma via intelectual e afetiva, que em outras condições históricas, sociais, políticas e econômicas, seriam talvez, diferentes. Observa-se, assim, o abrir mão de uma capacidade que não se sabe ter, ou sabendo, que não se busca desenvolver, aperfeiçoar. O capitalismo em seu modelo educacional faz escolhas pelos indivíduos no mundo todo. Estes, por sua vez, como consequência, devem buscar o desenvolvimento da crítica para escapar destes grilhões, como demonstra Mendes (2019, p. 182) ao refletir sobre os processos nos quais os indivíduos devem passar para desenvolverem a subjetividade e a autonomia:

É extremamente necessário para o indivíduo, orientações para que possa se adaptar satisfatoriamente no mundo, mas como permitir a ele, essas orientações, sem corromper sua individualidade? É preciso se libertar de um sistema educacional que queira eliminar dos homens a sua individualidade e que consiga reunir elementos sociais e individuais na prática educativa. Esse seria um dos fundamentos de uma sociedade democrática, que para evitar atitudes irracionais, faz com que o homem consiga fazer o uso de seu próprio entendimento e a partir de sua própria vontade. A educação deve contribuir para a elaboração de um plano que leve os homens para a emancipação e autonomia, uma conquista feita pelo coletivo (MENDES, 2019, p. 182)

Desse modo, a educação que emancipa e liberta, possui um papel fundamental na construção de um novo conceito humano. Nobre Lopes e Silva Filho (2017, p. 110-111) salientam, contudo que a educação, e somente ela, é capaz de resolver todo o problema da barbárie:

Não se trata de atribuir à educação o poder de resolver o problema da barbárie capitalista, da alienação e consumismo, porém a sua contribuição para isso é bastante significativa, uma vez que não se realiza qualquer luta sem o conhecimento e a reflexão que envolve. A educação em si não reduz as desigualdades, mas a educação crítica pode fornecer fortes elementos para a formação de homens críticos, capazes de pensar a sua existência social e de saber como agir para transformar a atual realidade, que tem como pano de fundo a barbárie capitalista (NOBRE LOPES e SILVA FILHO, 2017, p. 110-111).

É possível depositar, então, as apostas na educação para resolver os problemas gerados pelo mercado capitalista? Ela daria conta? E os profissionais nela inseridos, estariam sendo preparados deveras para arcar com essa gigantesca responsabilidade? Muito se fala, principalmente nos últimos anos, de que a educação é a solução para tudo, mas estamos falando de qual modelo educacional? É possível afirmar a existência de um modelo libertador e universal?

Brandão (2012, p. 59), ao refletir sobre o pensamento de Adorno em relação ao processo educacional como possibilidade de transformação social do homem destaca que:

Adorno fala mais sobre a práxis crítico-transformadora nos seus escritos voltados para a educação. Efetivamente, ele acredita na possibilidade de transformação do homem em sujeito pela práxis transformadora, não separada da teoria crítica, pois, frente a uma sociedade hermeticamente organizada e unidimensional, as mudanças nas condições objetivas são cada vez mais complexas e improváveis. É relevante insistir na subjetividade, através de uma educação contrária a toda forma de opressão e barbárie, capaz de produzir sujeitos reflexivos e, por que não dizer, também afetivos (BRANDÃO, 2012, p.59).

A dimensão do desenvolvimento da afetividade é ponto chave para compreender que tipo de sociedade queremos e o que se espera da educação. Não se trata de criar uma disciplina, ou várias, que trate única e exclusivamente de “resolver” os problemas emocionais dos alunos, afinal de contas os professores e professoras não são profissionais da saúde, assistentes sociais, psicólogos ou psiquiatras, é importante ressaltar que na maioria das vezes são os próprios educadores que necessitam de atendimento destes profissionais, mas se trata de mestres e estudantes estarem tão conectados a ponto de os profissionais da educação possuírem os elementos suficientes para produzirem juízos que extrapolem a simples realização de um exame ou prova. Conhecer a realidade dos alunos para que se observem os pressupostos de determinados problemas e

defasagens, bem como qualidades e talentos pode ser um grande desafio e ao mesmo tempo uma ponte para se alcançar melhores pontos de convivência e empatia entre ambas às partes, pois diante de tantas adversidades não se pode ter indiferença ou tomar a exceção de muitos jovens que se superam como regra. Cada realidade se apresenta sem romantismo algum na pele de quem vive e sobrevive. Sem um olhar atento para as questões da convivência humana, e não somente para o desenvolvimento de um saber meramente teórico ou prático, ficarão estagnados e tornar-se-ão cada vez mais reféns do mundo das coisas, não só adquirindo mercadorias, mas transformando-nos nelas próprias, como problematiza Brandão (2012, p. 49):

O que também precisa ficar muito claro aqui é que a crítica ao esclarecimento e problematização da sociedade industrial são a mesma coisa, pois o conhecimento coisificado que emerge do mundo administrado serve para fortalecê-lo da mesma maneira que o pereniza. Por outro lado, são também os produtos culturais, científicos e literários alimentados pela máquina capitalista de tal maneira que, transformados em mercadorias, tornam-se absolutamente necessários e, por esse motivo, precisam ser consumidos em toda parte (BRANDÃO, 2012, p. 49).

Contudo, o peso de realizar todas estas tarefas recai sobre os “ombros” educadores. Espera-se que os professores sejam os verdadeiros heróis que irão salvar a humanidade de todas as suas mazelas. Quem salva, então os professores? Em que condições estes estão sendo formados? Que enfrentamentos são travados diariamente, no chão da escola pública, principalmente, para o oferecimento de uma educação de qualidade?

Parece impossível falar, em termos gerais, “na educação” ou “na escola”, pois vivemos realidades amplamente diferentes, em níveis desiguais e com conflitos altamente complexos de serem resolvidos. Seria, contudo, mais plausível falar em “educações” e “escolas”, diante dos diversos contrastes observados em solo brasileiro. Antes de a educação resolver os problemas do mundo, é fundamental, porém, resolver os problemas das educações no país.

Existe um esforço muito atual, de proporcionar aos estudantes um ensino técnico que não se limite a ensinar-lhes apenas um saber-fazer, mas de oferecer-lhes uma educação de um ponto de vista mais holístico. No ensino médio integrado ao técnico profissionalizante, as ciências humanas, enquanto itinerário formativo, ocupam um espaço importante com a tarefa de desenvolver o pensamento crítico,

político, e histórico, sendo dividida nas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia.

A filosofia, por sua vez, parece carregar consigo a marca do questionamento radical, evidenciado, ao longo da história, pela valorização da dúvida como pressuposto da construção de um saber sólido, como demonstraria René Descartes, na modernidade, ou mesmo a figura de Sócrates, na antiguidade. A seguir, veremos como o que podemos compreender por pensamento crítico, como ele se dá no ambiente escolar pensado para a técnica e como a filosofia pode contribuir para a construção de um ambiente mais reflexivo.

2.3 – EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR CRÍTICO

A escola, tal como é conhecida hoje, especialmente falando da escola brasileira, é resultado de inúmeras reformas e modelos educacionais que mais parecem terem feito-a rodar em círculos. Porém, reconhecidos avanços estruturais devem ser evidencializados, como por exemplo, o melhoramento da estrutura física de algumas escolas, definição de um piso para a carreira do magistério, direcionamento de recursos específicos da União para investimento na educação (em referência ao FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica). Outra evolução perceptível foi a reinserção e a permanência das disciplinas de ciências humanas, especificamente a filosofia e a sociologia, na matriz curricular do ensino médio, como já destacado neste capítulo. Observa-se também que, de acordo com a legislação vigente, a filosofia deve proporcionar aos alunos o “desenvolvimento do pensamento crítico”¹⁸. Neste sentido, o que se pode compreender por “pensamento crítico”? O ser humano a quem esta educação se oferece, realmente precisa disto? E a filosofia, como ela pode desenvolvê-lo? Que benefícios teria a comunidade ou o indivíduo que pensa criticamente?

Dentro de uma lógica da conservação, mas aquela conservação que congela e cristaliza ao longo do tempo impedindo o progresso, as práticas pedagógicas vigentes tem levado os professores das redes de ensino, por todo um aparato sistemático, a prepararem os seus alunos para a eficiência na resolução de provas e

¹⁸ Na nova Base Nacional Comum Curricular, as Competências de número 3 e 6 trazem destaque para a expressão “pensamento crítico”, sendo que aquela destaca a *análise e avaliação crítica de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza* e esta salienta a *participação crítica nos debates públicos, respeitando as diferenças e possibilitando escolhas que estejam alinhadas ao exercício da cidadania* (BRASIL, 2018, p. 570).

exames, não fugindo, portanto, da lógica do ensino alienante, ora citado no modelo profissional de educação que não incorpora na sua lista de prioridades a reflexão crítica. Na lista, se pode citar os vestibulares, concursos e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, porta para a inserção em universidades em todo o país. Apesar da identificação de que nos cursos de nível superior existe uma grande oportunidade para mudanças de rotas em no país no que tange ao desenvolvimento tanto intelectual como econômico dos indivíduos, não se pode furtar o direito de lhes proporcionar nesta fase importante da vida que é a adolescência, a oportunidade de pensar o mundo a partir de perspectivas diversas. Percebe-se, contudo, a reprodução da chamada “educação bancária”, denunciada por Paulo Freire, em que os educandos atuam como meros expectadores dentro da sala de aula, decorando conteúdos e não aprendendo de fato. Se por um lado os cursos técnicos, bitolados, em via de regra, no saber fazer, não oferecem a educação integral de que os sujeitos necessitam, tampouco o ensino dirigido de maneira em que o estudante é um ser totalmente passivo resolverá o problema. Seria necessário inverter ou revolucionar esta lógica, para incentivar o questionamento, extremamente necessário para se produzir saberes mais sólidos, profundos, que fujam da rapidez e superficialidade do senso comum. Seria preciso, então, pensar filosoficamente.

Ao tentar conceituar o que se entende por pensamento crítico ou filosófico, recorre-se novamente a Theodor Adorno (1995, p. 16) que destaca que: “O pensar filosófico só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira além daquilo que se colocou neles”. Reproduzir uma aula em que os alunos são vistos como meros depósitos de conhecimento ou repetidores de atitudes e técnicas seria como assemelhá-los a coisas, animais adestrados, máquinas, que programadas para realizar uma tarefa a devem fazer com o certificado da excelência. Em *Observação sobre o pensamento filosófico*, Adorno afirma que:

A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado. O pensamento enfático exige coragem civil. O pensador individual deve arriscá-lo, não deve trocar nem comprar nada do que não tenha visto; este é o núcleo da experiência da doutrina da autonomia. (ADORNO, 1995, p. 21).

Observa-se aqui, de acordo com o pensador alemão, que não se pode aceitar tudo como previamente correto, sem antes passar pelo crivo da dúvida. Pensar seria

como “não nadar a favor da própria corrente”, o que demanda um sacrifício e esforço muito maior, pois seguir o seu curso normal, deixar que a onda leve, não exige esforço algum para aqueles que se aventuram no mar. Contudo, nas águas do conhecimento, o questionamento acerca do que se aprende e do que se ensina se torna mui importante para o crescimento mútuo de alunos e professores. Por maior que seja a dificuldade de se construir cognição de maneira dialética, por meio do movimento e não da mera imposição, ultrapassando os limites, contudo, de um agir que pretenda conceber o real simplesmente por meio do pensamento, como pretendia Hegel, é notório que o alcance do saber se torna muito mais longínquo, originando uma aprendizagem que serve tanto para a conquista da aprovação nos exames, bem como para atuar na sociedade como um cidadão, crítico e consciente dos seus direitos e deveres, fortalecendo a democracia como um todo e a convivência entre os pares.

Ainda assim, é necessário, porém, lembrar que utilizar o exercício do pensamento como forma de aprofundar teses aceitas como verdade, não garante que as pessoas descubram, revelem ou elaborem outras verdades mais valiosas que aquelas, mas, ao mesmo tempo, consiste na fuga mediocridade daqueles que de maneira irrefletida pautam as suas ações em valores que não levam em consideração o respeito à dignidade do ser humano, e não enxergam no outro um ser semelhante, mas alguém inferior. A história mostra que posturas como estas devem ser combatidas a partir da formação dos indivíduos, ou seja, deve-se ensinar as crianças e jovens a crescerem tendo o respeito e a reflexão como bases vitais, levando a oportunidade de “pensar melhor” de “pensar com coerência” ou de simplesmente “pensar”, visto também que não é algo tão simples, como alternativa à desbarbarização da vida:

Sem risco, sem a possibilidade presente de erro, não há objetivamente qualquer verdade. As maiores tolices do pensar se formam ali onde tal coragem, que imanente ao pensar e que este suscita incessantemente, é oprimida. A tolice não é algo privativo, não é a simples ausência de vigor do pensamento, mas sim a cicatriz de sua mutilação. (ADORNO, 1995, p. 21-22).

Quem pensa criticamente, não pensa somente o mundo que o cerca, mas a reflexão volta-se para si mesmo, em um novo olhar sobre a consciência de si. Acontece uma ressignificação do mundo e também da nossa presença nele, do

nosso papel individual. É importante ressaltar que este significado encontrado não é, porém, estático, pois a cada nova descoberta o mundo e os sujeitos renovam-se em sentido. Sem esta ótica o mundo enraíza-se nos ditames e preconceitos de séculos atrás, sem querer propor, todavia, que se esteja caminhando em direção a um progresso contínuo, como pensaram os positivistas¹⁹, mas enfatizar uma reestruturação do pensar individualizado e coletivo, de forma que alcance a subjetividade, como meio de refazer-se sem necessitar criar uma fórmula única e acabada sobre como cada um de nós deve agir, mas pensar uma educação em que os indivíduos sejam capazes de tomar as rédeas de sua vida, alcançando assim a autonomia e emancipação desejada.

O pensar filosófico satisfatório é crítico, não só frente ao existente e à sua moldagem coisal na consciência, mas também, na mesma medida, frente a si mesmo. Ele não faz justiça à experiência que o anima mediante uma codificação complacente, mas sim mediante uma objetivação. Pensa filosoficamente quem corrobora a experiência intelectual na mesma lógica das consequências, cujo pólo oposto tem dentro de si. De outro modo, a experiência intelectual permanecerá rapsódica. (ADORNO, 1995, p. 23).

Observa-se, então, a urgência de construir espaços que possibilitem aos estudantes o diálogo na vida real para que através da troca de experiências, das vivências proporcionadas pelo debate filosófico, possam compreender-se enquanto sujeitos pensantes e também afetivos, observando suas competências e aprimorando-as, não no sentido de uma lógica evolutiva que os levem à perfeição, mas sim num processo em que a vida é entendida enquanto efemeridade, justamente o que os torna mais conscientes do papel individual e coletivo. Não é bem sucedida uma educação que leve os indivíduos a atuarem somente sobre a sua individualidade, tornando-os egoístas e violentos de muitas formas. Contudo, observa-se também que não cabe a relação irrefletida a todo custo de pertencimento a um grupo. Neste caso, a reflexão de si possibilita a ressignificação do eu e do mundo, tornando-os, ambos, mais consistentes e preparados para encarar as

¹⁹ O Positivismo foi um movimento surgido na França no século XIX e que teve como um dos expoentes, o pensador Augusto Comte (1798 – 1857). Fundamentava-se na ideia de que a humanidade caminharia em direção a um progresso da história e que este seria garantido, somente, pelos avanços das Ciências Naturais, evidenciando-se no que Comte chamou de “Lei dos três estados”, onde considera o conhecimento Positivo ou Científico superior ao Teológico e Metafísico/Filosófico (Nota do autor).

intempéries que o mundo capitalista é capaz de produzir aos seus habitantes. Sobre a relação entre capitalismo e individuação, Silva Filho (2013, p.15), descreve que:

Segundo Adorno a consequência mais premente da indústria cultural é a destruição do processo de individuação do homem na medida em que, em substituição pela massificação, o indivíduo é anulado. A sociedade tecnológica prioriza a “adaptação” do indivíduo ao suposto coletivo, isto é, ao coletivo dos parâmetros burgueses que não passa de uma massificação, de um domínio totalitário (SILVA FILHO, p. 15, 2013).

Não se pretende aqui afirmar a supremacia de um método em relação a outros, ao mesmo tempo em que se torna urgente elucidar as intenções estamentais da adoção de uma educação pautada nos ditames do neoliberalismo, revelando gradativamente uma dominação sutil e grosseira, ao passo que refletir sobre esta dinâmica torna-se fundamental para desenvolver habilidades que permitam a liberdade de cognição, crença, formas de enxergar a si e o mundo, não se limitando ao *modus viventis* impregnado pelas classes dominantes e perpassado para as massas em forma de produto, mercadoria, objeto de consumo como meio de aceitação de si. É sobre este alicerce que podemos construir possibilidades de um mundo absurdamente criativo e alternativo, sabendo que este erigir perpassa dentro e para além dos muros da escola, ressaltando que ela não está solitária nesta tarefa, entendendo-a, ao mesmo tempo, como o motor humano de transformação da realidade.

Outro ponto importante a se destacar é acerca do que se chama de teoria e prática. A análise crítica ao ensino, tendo como foco o ensino técnico, não supõe que a maneira didática pressuponha apenas uma aula teórica ou meramente prática, mas entender cada conceito como estando intrínseco ao outro, de uma maneira que fazer um não significa negar o outro e sim afirmá-los como pertencentes e participantes de uma única existência, tal como destaca o pensador da Escola de Frankfurt em *Notas Marginais sobre teoria e práxis*:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitraria, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. (ADORNO, p. 204, 1995)

Existe uma força no pensar que trava a barbárie, impede a sua concretização, porque o pensar não está separado da realidade, ao mesmo tempo em que ele se mostra como uma ação de resistência àqueles em que insistem em banalizá-lo ou apequená-lo com uma intencionalidade clara e opressora. Em tempos de propagação da irreflexão e de verdades não-comprovadas como fonte de referência de governos despreparados e de sujeitos irresponsáveis, a filosofia, por meio de se pensar o impensável, aprofundar o que se mostra breve, ligeiro ou apressado, desenvolve um importante papel de desmistificação do senso comum, escancarando as complexidades e fundamentos que são determinantes para qualquer discussão e para tomada de decisões. Nenhum posicionamento pode ter como base o nada, o vazio, a mentira. O pensar filosófico não caminha devagar, mas percorre o caminho com o cuidado necessário para não escorregar nas falácias e enganos cometidos por muitos, às vezes de maneira intencional. Por isso, como demonstra Adorno, pode-se afirmar o pensamento como uma prática real e transformadora da realidade:

O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida, ele é de antemão, também prático. (ADORNO, p. 205, 1995).

Aos que se dedicam a tal tarefa nos dias que se apresentam, cabe a reflexão de Theodor Adorno (p. 208, 1995) “Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza”. Diante da perseguição aos seres pensantes dos nossos tempos, cabe reafirmar a própria atividade do pensar como libertadora e indispensável para a formação humana que permite e permitirá a desbarbarização do mundo. Não se pode abrir mão de compor uma geração com o mínimo de humanidade e força cognitiva, frente às questões fundamentais do mundo contemporâneo e globalizado, o que torna a tarefa ainda mais intrincada, ao passo que enquanto não se resolverem as questões das necessidades básicas e vitais dos seres humanos como ter o que vestir, o que comer, um lugar para morar... Dificilmente conseguir-se-á dar um ou mais passos adiante. Conhecer, portanto, é uma forma de manter-se vivo, ainda que isto se dê de muitas maneiras, por meio do trabalho.

De acordo com Adorno (p. 206, 1995) “A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida,

mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes”. É por meio do trabalho que os seres humanos produzem o seu sustento diário. Para além deste conceito, a realidade na qual os seres humanos estão inseridos apresenta uma difícil complexidade: como dar conta da produção material sem, todavia, deixar levar, unicamente, pela mera reprodução? A ciência, na medida em que se qualifica como esforço intelectual, seria capaz de oferecer o equilíbrio necessário para a formação dos indivíduos ou estaria ela também, em grande parte, a serviço do mercado financeiro e das grandes empresas para a elevação dos índices de produção? Em *Filosofia e Divisão do Trabalho*, Theodor Adorno e Max Horkheimer destacam que:

É fácil identificar o lugar da ciência na divisão social do trabalho. Ela tem por função estocar fatos e conexões funcionais de fatos nas maiores quantidades possíveis. A ordem do armazenamento deve ser clara. Ela deve possibilitar às diversas indústrias descobrir prontamente a mercadoria intelectual desejada na especificação desejada. Em larga medida, a compilação já é feita em vista de encomendas industriais precisas. (ADORNO e HORKHEIMER, 1995, p 113).

Como destacado no início do nosso capítulo, não existe apenas um modelo de educação, mas “educações”, assim como não existe apenas uma única concepção de filosofia, ciência... É importante que se ressalte que por trás de cada noção de verdade aceita em um tempo histórico existe uma intencionalidade. No mundo capitalista, as verdades são definidas hegemonicamente pelos detentores do capital: delimitam como serão as escolas e o que será ensinado, por exemplo. É uma dominação que não ocorre de maneira violenta, explícita, especificamente, porém, vai sendo construída no pensamento e comportamento dos sujeitos, entrelaçando-os numa teia paradoxalmente visível e invisível ao mesmo tempo.

Há, portanto, diferentes maneiras de compreensão do conhecimento. De um lado, o conhecimento se torna subserviente à produção material meramente entendida para o consumo. Em outro, além da produção de bens materiais, o conhecimento critica e reflete sobre si mesmo, perguntando pelos seus “por quês” e “comos”, resignificando constantemente a concepção de si e do seu lugar no mundo. Só é possível pensar numa sociedade realmente livre quando for possível pressupor indivíduos conscientes da realidade que os cercam e com as condições necessárias para transformar esta realidade por meio de habilidades adquiridas,

principalmente, por meio da escola, da arte e do exercício do pensar. Adorno e Horkheimer sugerem que:

Contrariamente a seus administradores, a filosofia representa, entre outras coisas, o pensamento, na medida em que este não capitula diante da divisão de trabalho dominante e não aceita que esta lhe prescreva *suis* tarefas. A ordem existente não compele os homens unicamente pela força física e pelos interesses materiais, mas pelo poder superior da sugestão. A filosofia não é síntese, ciência básica ou ciência-cúpula, mas o esforço de resistir, a decisão resoluta pela liberdade intelectual e real. (ADORNO e HORKHEIMER, 1995, p.114).

O esforço de compreender o mundo sob um viés não impositório tem se mostrado como algo difícil de alcançar. O compartimentarismo da vida, a sua instrumentalização, enraizou-nos hábitos que, a priori, apresentam naturalidade, como se sempre tivesse sido feito daquela maneira. O pensamento crítico, juntamente da filosofia, porém, nos aponta para a “sugestão”. Sugerir que talvez não seja daquela forma, mas de outra, outras ou nenhuma, sugerir que talvez o que se tenha aprendido até hoje não seja o real suficiente para compreender de fato, questionar o próprio fato de ser ou não possível conhecer as coisas. Apesar de muitos afirmarem que outras áreas do saber proporcionam o exercício da criticidade, é na atividade filosófica que a mesma se encontra com a sua identidade e profundidade. Na bitola que nos transforma em semi-robôs, é preciso que nos façamos, inicialmente, entendedores das lógicas que nos oprimem, emperrando o desenvolvimento da barbárie e da castração intelectual de nossos profissionais técnicos.

A divisão do trabalho, tal como se formou sob a dominação, não é absolutamente ignorada neste caso. A filosofia limita-se a escutar dela a mentira de que ela seria inevitável. Não se deixando hipnotizar pela superioridade do poder, ela segue-o em todos os cantos e recantos da maquinaria social que a priori não deve ser nem derrubada, nem redirecionada, mas compreendida sem sucumbir à fascinação que exerce. (ADORNO e HORKHEIMER, 1995, p. 114-115).

Mais uma vez, esquivando-se da ideia de que a educação é a chave para a solução de todos os conflitos mundiais, mas ao mesmo tempo, entendendo-a como fundamental para a construção de uma sociedade melhor, mais humana, Adorno, no texto “*Educação – para quê?*” aponta para uma educação não-pronta e sim processual, todavia, uma educação que se construa e construa indivíduos capazes de “andar com as próprias pernas” ou pensar com pensamentos próprios,

demonstrando autenticidade e autonomia. O fazer educacional é preconizado aqui como o motor da democracia, revelando-se como importante objeto de resistência ao autoritarismo:

A seguir e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. (ADORNO, 2011, p. 141).

Percebe-se claramente o destacado papel que a escola exerce no mundo. Se com ela a sociedade ainda não aprendeu os *modus operandi* da boa convivência entre seus pares, sem ela, tampouco, as artimanhas do totalitarismo e da barbárie se efetivariam com uma eficácia maior e num espaço de tempo talvez menor. O fazer político significativo passa pelo crivo das instituições de ensino. Estas, por sua vez, não podem ou devem furtar-se ao papel ativo de mediar saberes que permitam crianças, jovens e adultos a compreenderem e modificarem as estruturas cruéis do sistema capitalista. Ao mesmo tempo, as escolas precisam oferecer as condições necessárias de ascensão de acordo com aquilo que seja o desejo dos próprios estudantes, ao passo que o esforço de cada um lhe permita, de maneira a respeitar a justiça e a alteridade. Para que isso ocorra, a educação precisa, através de estratégias e metodologias, ser uma prática para a liberdade, ciência, emancipação, cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico, caso o contrário, corremos o risco de aniquilar a democracia:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são fundidas no plano formal da democracia. (ADORNO, 2011, p. 142).

O mundo real é constituído de muitas mazelas, mas não se pode cair no engano de naturalizá-las. Se tudo foi e é construído pelas mãos humanas, significa dizer que qualquer que seja o preceito pode ser reconstruído, reformado, restaurado e até destruído. Nesse sentido, nem tudo precisa ser como foi e o que é não precisa

assim ser para sempre. É para isto que o pensamento crítico existe, para questionar o *status quo* de cada decisão, de cada postura e propor o aprofundamento das questões antes ou depois de proposições rasas e prontas surgirem, provocando polarizações desnecessárias, quando na verdade as soluções são construções muito mais enigmáticas do que se pode supor. Observa-se aqui a real face da educação: formar pessoas para que estas olhem para o mundo e o enxerguem como o é o como pode vir a ser a partir das perspectivas dos desencaixes dos padrões pré-estabelecidos e que atrofiam muito mais do que desenvolvem, como demonstra o autor alemão no trecho a seguir:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusteã people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 2011, p. 143).

Observados estes importantes aspectos, verifica-se a importância que existe em desenvolver uma educação voltada às capacidades não só cognitivas e intelectuais, mas também socioemocionais e afetivas, orientando as pessoas a buscarem questionar o contexto que as cerca, bem como o seu próprio ser no mundo, no passado, presente e futuro. Vejamos a seguir, de que forma a Filosofia pode se inserir neste cenário, através do esforço de conceituá-la, tentar-se-á, ao mesmo tempo, descrever como ela pode contribuir neste processo de conquista da autonomia e emancipação ética e política através da lógica do protesto.

3 – OS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA NA ESCOLA DE MASSA

A escola do século XXI representa um grande desafio para alunos, professores, gestores, governantes e para a sociedade em geral, isto porque nos moldes em que se apresenta atualmente, a escola pretende dar conta da resolução de problemas que muitas vezes não estão ao seu alcance. Observa-se que no processo de democratização do ensino não houve um real planejamento das ações a serem realizadas, mesmo que em preparação para que a medida fosse efetivada.

No início, mesmo a escola pública era elitizada, pois os mais pobres tinham de continuar a trabalhar para obter sustento, fato esse já evidenciado nos capítulos anteriores. Com a democratização, quando não lhes era oferecido um ensino médio em condições precárias, não conseguiam acompanhar como os demais, já inseridos num processo contínuo de aprendizagem. Até hoje é possível observar certas defasagens em muitos alunos que chegam ao ensino médio sem saber ler, escrever ou resolver as quatro operações matemáticas²⁰. É neste cenário em que a filosofia vai surgir, inicialmente com o desafio de, assim como todas as disciplinas de todas as áreas, enfrentar as mazelas trazidas pelos alunos no que tange às dificuldades de aprendizagem, e depois oferecendo ferramentas importantes para a superação das mesmas, como o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e emancipação possível, através da práxis filosófica.

Neste capítulo, será abordado como pode ser possível, através da atividade filosófica, desenvolver o arcabouço da autonomização dos indivíduos, pensando como podemos executar tal atividade atualizando ideias para a realidade brasileira, especialmente no ensino médio, buscando sempre compreender os desafios que a dinâmica do capital impõe, mas com a visão de encontrar soluções para que não rodemos em círculos ou para que não se trate apenas de um esforço meramente descritivo.

Em seguida, serão abordadas de maneira mais específica as implicações do fazer filosófico em sala de aula, amparados nos escritos da filósofa Lídia Maria Rodrigo, grande referência na área em nosso país. A autora nos apontará caminhos que nos direcionarão para a compreensão do professor como um dos principais atores no palco da defesa da permanência da filosofia no ensino médio, demonstrando a grande responsabilidade que o profissional de filosofia tem na instituição escolar. Outro ponto importante a ser ressaltado será o esclarecimento acerca da falsa dicotomia kantiana de ensinar filosofia ou ensinar a filosofar.

²⁰ Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) obtidos por meio do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em 2017, com as terceiras séries do ensino médio, a proficiência média nacional no exame foi de 267,6 em Língua Portuguesa e 269,74 em Matemática em um máximo de 400, o que significa que o país ocupa o nível 2, em ambas as disciplinas, indicando, ainda, uma enorme defasagem no ensino e aprendizagem dos estudantes e um longo caminho a se percorrer. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>>. Acesso em: 28.07.2020.

Na última parte deste capítulo, serão direcionadas as atenções os pilares do fazer filosófico em sala de aula, ainda seguindo os parâmetros sugeridos por Lídia Rodrigo, focalizando as atenções na tríade: problematização, conceituação e argumentação, não a entendendo como uma cátedra, mas uma possibilidade real de efetivação do ensino e da aprendizagem. Desta forma, serão apontadas algumas sugestões de rotas a serem seguidas pelos professores de filosofia no momento da conquista do aluno para a disciplina ou mesmo no desenvolvimento da mesma ao longo do ano letivo, focalizando naquilo que pode servir como porta de entrada para inserção do pensamento filosófico em sala de aula.

3.1 – A FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A história da Filosofia Ocidental demonstra que ao longo dos séculos uma postura permeou o pensar e o viver de alguns célebres pensadores: *o protesto*. O filosofar comportava-se como o incômodo social ou incomodava-se pelo modo como pessoas, instituições, governos, se afirmavam em relação a temas importantes para a coexistência humana. Nesta ótica, os filósofos não absorviam o papel de meros coadjuvantes no jogo do poder, do saber, das vicissitudes da vida, mas ocupavam um lugar central na tomada de posições que muitas vezes foram as molas propulsoras necessárias para o encorajamento e início de revoluções, ora silenciosas, ora ensurdecedoras.

Neste pensar que mais parece um jogo de xadrez, parece, de acordo com o exposto até aqui, que o resultado da partida não corresponde totalmente, por mais que se queira ganhar, ao objetivo final do que teria sido traçado: a estética encontra-se na estratégia do jogo, no método. Em analogia à Filosofia, observa-se, e até parece clichê e, quem sabe, deveras o seja e o é possível assumir sem problema algum, que filosofar mais se parece com duvidar das coisas do que encontrar respostas prontas e definitivas para questões possuidoras de um alto nível de complexidade. É não somente o ato de pensar, mas pensando sobre o que se pensou para encontrar formas mais robustas de pensar o que havia sido pensado antes, colocando em xeque o próprio significado de pensamento, fortalecendo possíveis conceitos posteriores que porventura sejam encontrados, ou talvez nunca o sejam absolutamente.

Na sociedade de massa se torna cada vez mais raro buscar e encontrar com certa facilidade sujeitos que tenham apreço pela profundidade alçada pela filosofia. Na era em que tudo está pronto na palma da mão, informações rápidas e instantâneas parecem consumir e alimentar os sujeitos de supostas verdades que não passam por nenhum critério de aprovação, ao mesmo tempo em que são lançadas, assumem validade e garantia de continuidade. Tal fato tem sido até motivo para que supostos “empreendedores digitais” montem empresas especializadas em propagar notícias falsas, especialmente de cunho político-partidário, geralmente ligados a partidos que beiram o fascismo.

Observa-se, dentro desta lógica cruel, a filosofia como uma importante ferramenta de não absolvição de verdades prontas, colocando-se como um ponto de resistência necessária para suportar o contexto do mundo em nosso século. Cresce, cada vez mais, a ideia de que não se pode deixar levar pela onda hostil, sutil e bárbara que afoga as pessoas em oceanos profundos e densos de ignorância e alienação. Mais do que resistir, a filosofia, em uma de suas nuances fundantes, funciona ou deveria funcionar como instrumento de protesto, rebelando-se ativamente, fugindo de possíveis passividades que outrora deram margem mais que suficiente para o crescimento e propagação da barbárie de forma naturalizada e institucionalizada. Portanto, filosofar não é só resistir, mas sim protestar. Mas o que significa protestar? Contra o que ou quem a filosofia de nossos dias protesta ou protestará?

Os novos arranjos globais, a vida imersa nos contrastes tecnológicos que ganham cada vez mais espaço e modificam as bases comportamentais das famílias, as crises financeiras, a polarização política, o aumento alarmante da violência, dos casos de racismo, homofobia, xenofobia, misoginia, o apelo ao supérfluo, o culto aos padrões corporais perfeitos e os transtornos oriundos destes, a depressão, ansiedade, síndrome do pânico. O mundo está povoado por mazelas ora fundadas e aprofundadas no capitalismo da sociedade industrial e não se observa pelo menos a curto ou médio prazo, uma solução efetiva para todas elas, pelo contrário, a impressão que se tem é a de que não existe solução cabível, racional, ao mesmo tempo em que não parece fazer sentido esperar que tudo melhore do dia para a noite, diante do cenário que se apresenta.

Sob este viés, a filosofia encarna ou propõe uma ruptura com o “normal”, fomentado e elevando o nível da discussão, não que pretenda oferecer soluções mais requintadas ou “gourmetizadas” sobre a vida, mas salienta que é interessante, no mínimo, fugir das respostas prontas que atraem milhões de adeptos a cada dia mais, como destacado anteriormente.

No que tange à educação dos indivíduos, especialmente os jovens, num ensino que mais escraviza do que liberta, a verdadeira forma de protestar está justamente na não-modelação que se impõe por meio da padronização dos sujeitos, a mercê dos ditames organizacionais neoliberais que cada vez mais ganham espaço nos modelos educacionais, até ditos progressistas. Saídas que apontem para caminhos diversos, criativos, livres, são ora ou outra, e há cada dia com mais veemência, rechaçados por quem necessita da paralização do pensamento para sobreviver e permear tais ideais. As sequelas deste tipo de prática são observadas por Lemos (2013) como gravíssima, como observado a seguir:

À medida que os sujeitos são abarcados pela sociedade administrada; quanto mais determinados eles são pelo sistema, maior a sua incapacidade de reconhecimento do outro na sua singularidade, na sua especificidade. A partir daí, impelidos desde criança por força dos processos formativos das instituições sociais – família, igreja, escola, mídias – aos imperativos do sistema capitalista, se vêem expostos à força coercitiva da sociedade como um todo, sem ter tido sequer a chance de desenvolver a capacidade para discernir o que possa vir a ser o certo e o errado no sentido de dignidade e respeito à vida do outro. (LEMOS, p. 85, 2013)

Os imperativos do sistema capitalista deformam a capacidade dos indivíduos de se colocar no lugar do outro, ou seja, os afetos tornam-se cada vez mais raros, dando lugar ao clima ininterrupto de competição e coisificação das relações. As percepções morais também se abalam, pois, de maneira geral, as noções de certo e errado são ou se tornam fruto do meio onde acontece o desenvolvimento das pessoas, não sendo fruto, portanto, de uma escolha consciente, mas sim de uma influência psicológica ou modal. Silva (2013, p. 56), aponta que: “Neste sentido, pode-se afirmar que a ideologia, nos tempos atuais, aparece, mais do que nunca, em todas as formas de vida (trabalho, linguagem e desejo) e em quaisquer dimensões do processo da totalidade social [...]”. Não existe uma reflexão sobre as causas que as levaram a pensar ou agir de determinada forma, somente a adoção de atitudes e pensamentos que condizem com os nichos sociais de origem.

Tal condição só poderia resultar em uma situação de caos e barbárie em que se pode ver de maneira clara em *Auschwitz* e que se encontra de forma mais velada em nossos dias, e talvez não tão velada assim, basta que se voltem olhares para os dados da violência e mais esmiuçadamente àquela gerada pela intolerância religiosa e política, o preconceito racial, o desrespeito para com aqueles que estão nas camadas sociais menos favorecidas, o etnocentrismo, a violência contra a mulher, etc. Tudo isso demonstra que a cada dia mais existe a necessidade de uma educação para as mudanças, para a formação de seres humanos que possam transformar essa realidade tão cruel em algo melhor, por meio do diálogo e da capacidade crítica de olhar para a realidade e para si mesmo com os olhos de quem não se contenta com ideologias rapidamente aceitas como verdades absolutas, porém, que não se sustentam ao crivo da dúvida gerado pela educação filosófica, como afirma Lemos (2013, p.88):

A maneira mais eficiente e verdadeiramente duradoura que Adorno encontra para a superação consciente da condição de barbárie em que se encontra hoje a sociedade capitalista, em especial as culturas ocidentais, reside na educação. Um modelo educacional que priorize a formação dos indivíduos através da reflexão crítica sobre a totalidade do real partindo da análise do objeto em suas particularidades e respeitando suas diferenças é o que segundo Adorno conduziria os homens à resistência aos imperativos do sistema capitalista tardio, venham eles de onde vierem, posto que a todo instante e travestido das mais diferentes formas – a saber: os meios de comunicação de massa, os vários tipos de religiões de ética capitalista, os meios de lazer e inclusive a arte – levando-os dessa forma a emancipação de fato sem que para isso se prescindia da faculdade crítica de análise da condição humana.

Ao fugir da “calamidade triunfal da terra totalmente esclarecida”, Adorno e Horkheimer alertam para o desencantamento do mundo fruto da substituição da imaginação pelo saber. Mas que tipo de saber é esse que se posiciona como universal ao ponto de classificar as pessoas em pirâmides cada vez mais altas e inacessíveis? A filosofia, neste ponto, inserida no contexto da escola básica e técnica, ou seja, no campo fértil do visível e prático, tem a tarefa de despertar a imaginação através do despertar da criticidade, do levantamento de hipóteses admitidamente absurdas, levando em consideração que tudo que foge aos padrões de nossos dias soa como estranho, esquisito ou absurdo. “A esperança de interessar, de atingir os alunos, sem os confrontar com as interrogações essenciais, parece-nos quimérica (LIBÂNEO, 1986, p. 13)”. A força que a educação pode

exercer na formação e consolidação do pensar crítico só poderá ser medida ao se ter a mesma como uma prioridade, tanto para educadores como para educandos:

Só uma consciência crítica é capaz de negar, por força da razão esclarecida, uma determinação exterior ao próprio sujeito, travestida de lei, ideologia, ou modismo e somente esta consciência crítica e reflexiva é capaz, também, de negar uma determinação interna do próprio sujeito, venha ela da fraqueza do eu, ou da semi-formação a que foi submetido o indivíduo. (LEMOS, 2013, p.88)

Com a derrocada dos sistemas filosóficos que pretendiam dar conta do real sem conhecer o próprio real, os metarrelatos, se faz necessário pensar o particular, suas especificidades e vicissitudes. Nesse sentido, na sociedade de massa, não se pode pretender a liberdade por meio de uma educação massificada, que não leve em consideração as particularidades dos sujeitos que à compõe. Aqui, o desenvolvimento do todo é formado pelo conjunto dos desenvolvimentos pessoais, oriundos de esforços individuais que unidos e juntos formariam um bloco homogêneo e heterogêneo ao mesmo tempo, todavia, uníssonos no que tange ao posicionamento contrário à toda forma de opressão e barbárie gerada pelo capitalismo tardio:

Mas, para que possam transpor os muros dos campos conceituais erigidos pela razão absolutizada ocidental, é necessário antes de tudo preocupar-se com a formação da consciência individual. Sim, individual, porque segundo Adorno, só através da autonomia de cada um dos sujeitos sociais é que se poderá fazer oposição a sociedade administrada do capitalismo industrial tardio. A autonomia da razão, ou do indivíduo, é fruto do desenvolvimento particular de cada sujeito e assim nos tornamos independentes. (LEMOS, 2013, p. 90-91)

Se a mudança deve ocorrer de maneira singular e coletiva ao mesmo tempo, e as saídas apontam para a educação, imaginemos então uma aprendizagem que penetre no interior dos intelectos seguindo a mesma lógica, transcendendo, porém, à vida prática, não que uma coisa esteja separada da outra, abarcando grupos, mas com a real intenção de singularizar cada impressão e impacto. “A atividade teórica é o processo que, partindo da prática, leva a “aprender” a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social para transformá-la (LIBÂNEO, 1986, p. 76)”. “O filósofo quer comunicar que a formação vai depender de cada um, como responsável pela sua própria saída da minoridade” (Gomes,

2013, p.75). Por meio de trajetos diferentes se pode chegar a lugares comuns, mesmo sob óticas distintas. Garantindo uma educação para além das exigências estatísticas tão valorizadas nas últimas décadas.

No entanto, como olhar para o cenário institucional escolar e supor que mudanças estruturais irão de fato ocorrer? Seria possível iniciar imediatamente alguma ação ou é preciso esperar pelas políticas públicas oriundas da vontade dos governantes ora citados, em via linhas gerais, como subservientes do neoliberalismo? “Naturalmente para isto será necessária uma educação dos educadores”, afirma Adorno (2011, p. 51). Quando se fala em preparar os educadores para as novas demandas sociais, não se trata apenas de oferecer-lhes um curso de formação continuada, ainda que isto possa paliativamente ajudar. A real necessidade que se encontra hoje está na formação dos professores antes que estes cheguem na sala de aula, no chão das universidades. A preparação dos mesmos é primordial para que no cotidiano escolar possam atuar para mediar os conflitos existentes dentro e fora de sala de aula e que, muitas vezes, chegam de surpresa quando não se tem o treinamento satisfatório antes de iniciar as atividades pedagógicas. Infelizmente, no cenário que vem se desenhando nos últimos anos, as universidades são o principal alvo daqueles que são submissos e fieis súditos aos ditames do capitalismo tardio, pois sabem que transformações efetivas começam pelos bancos da universidade, na formação de professores e pesquisadores para que, sem seguida, permeie a mente dos jovens na educação básica, seja ela de nível técnico ou regular. “Portanto, a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida” (ADORNO; HORKHEIMER, 1995, P. 5). Gomes (2013, p. 75-76), ao refletir sobre o papel dos professores num viés adorniano, destaca que:

Nesse sentido, o professor tem uma função que ultrapassa aquela que normalmente se cobra dele nas escolas, exigindo-se, além de uma boa formação pedagógica para que os objetivos sejam alcançados, que tenha uma visão política do seu papel na sociedade. A tarefa do professor é, portanto uma tarefa da ética, cuja finalidade é reduzir a um mínimo possível o efeito da força irracional nos seus alunos que devem ser livres também com relação àquilo que, no interior de si mesmos, os aprisiona: força irracional que pode, eventualmente, eclodir de modo violento, não se tratando mais de um leve desequilíbrio, mas de algo doentio que dificulta toda a sua formação.

Em busca dessa conscientização, a autonomia será o resultado processual e gradativo dos diversos esforços empregados, ainda que isto não signifique a

conquista de uma autonomia total e plena, concordando e ao mesmo tempo fugindo à máxima kantiana da criação de uma lei universal, um imperativo que guiasse todos os passos e pensamentos do indivíduo, fazendo-o agir moralmente correto de maneira livre. Para Immanuel Kant, no texto: *Resposta à questão: O que é o Esclarecimento?* (2009, p.1) “Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado”. Na visão do filósofo de Königsberg, a menoridade seria uma incapacidade de ação e pensamento por conta própria, sem a necessidade de uma consulta ou guia de um terceiro, em outras palavras a menoridade seria a não-capacidade de orientar-se de maneira autônoma, no sentido mais lato da palavra. Esta menoridade para ele fruto de uma escolha do próprio sujeito, seria gerada por preguiça (inércia) ou mesmo covardia. Portanto, a cada um seria dado acesso à razão de acordo com a sua disposição.

Ao final do texto, Kant afirma, após dissertar bastante sobre o tema, que esta espécie de dominação ou tutoria é fortemente prejudicial no âmbito religioso, mas que nas artes e nas ciências o mesmo não acontece, pois os ditos “tutores ou guias” não se interessam por tal submissão de seus “súditos” (2009, p. 4). Claramente fazendo uma alusão ao iluminismo, movimento que rompeu com as ideias do período medieval em que a religião suprimiu grande parte dos direitos humanos entendidos como fundamentais, principalmente a liberdade em suas diversas manifestações, Kant afirma o que a posteriori, para utilizar um termo de sua lavra, será refutado em parte por Adorno, a ideia de que existem forças que atuam sobre os indivíduos na ciência, na cultura, na educação e que estas agem de tal forma que o esclarecimento deve ser formado por meio de uma ação conjunta, coletiva e individual, com o intuito de identificação do que aprisiona para em seguida vir a libertação, de maneira gradual, estética e emancipadora. Não se pode colocar a responsabilidade unicamente na preguiça dos sujeitos. Por isso que a educação é colocada como ponto fundamental para a fuga da barbárie, mesmo que dependendo da forma como é pensada possa sim atuar como uma castração das capacidades individuais na medida em que se coloca como uma forma de dominação da ciência pela ciência, da técnica pela técnica, mesmo não tendo sido admitido por Kant.

Nesse sentido deve-se salientar ainda também à indústria cultural um alto nível de manipulação na vida de todos, em âmbitos que extrapolam quaisquer limites que se possam supor, ainda que este alto nível não represente um nível também

absoluto, restando certas brechas que podem significar válvulas de escape para a construção de uma autonomia crescente, como destaca Gomes (2013):

Isto não quer dizer que, para Adorno, os indivíduos são incapazes de buscar pela sua emancipação, mas para que ela seja alcançada, é necessário que cada um saiba até que ponto o que ele escolhe fazer, como indivíduo que se julga livre, é objeto de uma decisão livre e que, no entanto, à indústria cultural não se deve atribuir o domínio total sobre o comportamento das pessoas. (GOMES, 2013, p. 76).

Observamos, então, uma concordância até certo com a máxima kantiana: se por um lado os indivíduos devem ter a liberdade necessária para desenvolver a sua autonomia, é necessário, porém, que se compreenda que nem sempre os mesmos são totalmente culpados pelo estado em que se encontram, nem tampouco são vítimas indefesas. Estas forças que atuam sobre os humanos podem ser reconhecidas e evitadas por meio de uma formação crítica que possibilite a cada um fazer escolhas individuais e coletivas. No cerne da discussão observamos os grandes avanços produzidos na educação ao longo dos anos, principalmente no que diz respeito ao acesso, mas ao mesmo tempo salientamos o quanto falta para que o ensino e aprendizagem se dê não somente no âmbito das ciências ou técnicas, por assim dizer, mas que seu enfoque possa englobar outras virtudes citadas até o momento. Somente se encontrará subsídios mínimos para crer em mudanças reais quando a escola for tratada com a valorização e o devido respeito que merece, incluindo aí todo o corpo que a compõe. Sobre isto, Libâneo (1986) reflete que:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. (LIBÂNEO, 1986, p. 12).

As escolas de educação técnica em nível médio podem ser uma solução, e de fato o são, mas não bastam na forma da priorização de uns saberes em detrimento de outros em um país que almeja um desenvolvimento sócio-humano elevado. Não se pode querer conformar os jovens no projeto de que somente os saberes técnicos ou científicos os tornarão seres acabados e prontos para a complexa vida em

sociedade, ainda que esta seja uma conquista grandiosa ela não basta para querer supor minimamente uma ruptura com a barbárie. Libâneo (1986), ressalta que:

A crença iluminista no poder libertador da razão levou-a a acreditar que a ampliação da formação cultural para todos iria transformar o homem e, através dele, a sociedade; por isso, ela foi revolucionária. Mas logo deixa de sê-lo, na medida em que, consolidando-se no poder, passa a negar a formação cultural para o povo, deixando-lhe apenas a possibilidade do ensino profissional e uma precária educação geral. (LIBÂNEO, 1986, p. 135).

Existem muitos degraus que podem ser alcançados. Ao mesmo tempo, não se pode dar a impressão de que somente no nível superior as pessoas encontrarão a felicidade, pelo contrário, há muitas formas de ser feliz não existe uma fórmula mágica para isto. Contudo, observamos a grande capacidade que o conhecimento enquanto formação em todos os níveis e séries possui de transformar a vida de homens e mulheres, de todas as idades. Apostar as fichas de que é através da educação que as coisas podem mudar não é arriscar, mas sim, confiar na capacidade de cada um de nós de mudar o mundo. Na realidade, não é uma aposta, mas um investimento. Ainda assim, é bom ressaltar que se esta formação não incluir uma preparação filosófica para enxergar o mundo sob a ótica da criticidade, por mais preparado que seja o profissional para executar uma tarefa, existirá sempre uma lacuna que não se preencherá. Coletivamente estas lacunas podem ocasionar danos que nos são, hoje, previsíveis de mensurar e não são nada bons como a história recente nos mostra.

A filosofia tem conquistado o seu espaço a duras caminhadas. A escola básica se tornou um dos seus principais campos de atuação devido às legislações vigentes citadas anteriormente. A criação das primeiras turmas do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia – PROFFILO no ano de 2017, sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná com pólos em todo o Brasil²¹, tem ajudado a fortalecer os estudos que estão sendo desenvolvidos no que se refere ao ensino da Filosofia, justamente porque neste programa existe a exigência de que o aluno seja também professor da educação básica, ou seja, é um conhecedor da realidade de maneira profunda. Este espaço é fundamental para a troca de saberes e experiências que podem fortalecer não somente a disciplina em todas as suas nuances previstas nos PCN's, mas sim todas aquelas chamadas “Ciências

²¹ Disponível em:<<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/prof-filo/>>. Acesso em 29.07.2020.

Humanas”. O documento dos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), que norteia as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes no ensino médio, inclui: 1 – Ler textos filosóficos de modo significativo, 2 – Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros, 3 – Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo, 4 – Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes, 5 – Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais, 6 – Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica²². Estes direcionamentos apontam para uma prática docente que seja capaz de despertar nos discentes habilidades específicas da disciplina que os permitirão ter uma visão crítica mais elaborada do mundo que os cerca.

A seguir será possível acompanhar os degraus de evolução e adaptação que a filosofia teve de galgar ao longo destas décadas e quais os desafios da prática docente em dias tão conturbados, complexos e exigentes. Discutir-se-á ainda a falsa dicotomia que problematiza se de fato é possível ensinar filosofia ou só se pode ensinar a filosofar como um exercício, através das bases do pensamento kantiano, fazendo uma relação com a *práxis* cotidiana do professor de filosofia do ensino médio e todas as implicações que possam surgir a daí, a partir do pensamento da professora Lídia Maria Rodrigo.

3.2– FILOSOFIA E PRÁTICA DOCENTE

No campo do ensino médio, a Filosofia já participou de muitas “idas e vindas”, oriundas de reformas educacionais ou puramente escolhas ideológicas dos governantes. O Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, instituiu a Filosofia como uma disciplina obrigatória no currículo dos alunos do ensino secundário, estando presente nos cursos clássico e científico. Em 1971, porém com a reforma que tornaria o ensino profissional obrigatório no ensino secundário, a Filosofia perdeu espaço, juntamente com outras disciplinas das ditas ciências humanas, retornando então ao currículo, juntamente com a Sociologia, somente em 2 de junho de 2008

²² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 29.07.2020.

com a lei nº 11.684, por meio da sanção do Presidente em exercício, José de Alencar²³, tornando-se obrigatória em todas as séries do ensino médio. De lá para cá, cogitou-se, inúmeras vezes a retirada, mais uma vez, da Filosofia das escolas ou a não obrigatoriedade das mesmas, o que, como a história nos mostra, seria apenas um pontapé inicial para a sua reextinção. Na nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Filosofia encontra-se diluída em itinerários formativos que, ao mesmo tempo em que abrem possibilidades positivas, representam também o risco de transformação da disciplina em meros temas a serem trabalhados de qualquer forma por qualquer um, sem o devido rigor e especificidade. Por isso, se faz necessário pensar na efetividade do saber docente específico da filosofia, no capó do ensino e formação, para que a defesa da filosofia possa ser empregada não só por filósofas e filósofos, mas pelos estudantes de nível médio e da comunidade em geral, inseridos num contexto do ensino de filosofia em nível médio.

Lídia Maria Rodrigo, em sua obra *“Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio (2014)”*, faz uma importante análise do que pode ser feito pelos docentes de Filosofia em sala de aula, apresentando também como isso pode ser feito, não fechando, porém, o leque de possibilidades que possa surgir ao longo deste fazer didático filosófico, auxiliando na compreensão de como a Filosofia é capaz de intervir de maneira como os jovens possam adquirir os conteúdos e ao mesmo tempo gozarem da apreensão de outras habilidades oriundas desta área do saber, focalizando aqui no que já foi discorrido sobre a construção da cidadania, emancipação ética, política e autonomia.

Inicia a discussão fazendo um paralelo entre a escola secundária em que a Filosofia se apresentava no século XX e a escola de ensino médio, após o retorno em 2008. Os cenários são diferentes, principalmente pelas transformações sociais ocorridas. A Filosofia, antes, tinha de lidar com uma escola, mesmo pública, que era elitizada, levando suas discussões, reflexões e exigências para alunos que de certa forma possuíam um arcabouço teórico que lhes permitia navegar por entre os temas. No entanto, no processo de massificação da educação, a filosofia tem de lhe dar com alunos que chegam ao ensino médio sem as condições básicas para o filosofar, como saber ler, interpretar e escrever minimamente um texto de algumas linhas, tal como podemos observar:

²³ Vice-Presidente do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Nota do autor).

A situação com que a filosofia se defronta no atual ensino médio, porém, é inteiramente distinta da de anteriormente – em que usufruiu de uma presença plena, na escola secundária anterior à reforma do ensino de 1971. Até meados dos anos de 1970, a filosofia era ministrada em uma escola secundária elitizada. Nessas três décadas em que esteve total ou parcialmente ausente, o ensino médio passou por um processo de massificação crescente, incorporando estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinham acesso a ele, uma clientela muito diversa da anterior: em sua maior parte encontra-se em escolas públicas com precária qualidade de ensino, sendo portadora de graves deficiências educativas, tanto do ponto de vista linguístico como em relação a referências culturais de caráter mais amplo. Trata-se de uma situação inteiramente inusitada, porque, tradicionalmente, o saber filosófico pertence às formas eruditas de cultura, um saber refinado, exigente do ponto de vista teórico, elaborado de forma complexa, e que, portanto, em princípio, não está ao alcance de todos, mas apenas dos sábios, especialistas ou iniciados na área (LÍDIA RODRIGO, 2014, p. 1).

Mesmo neste caso, no confronto direto com os problemas educacionais resultantes de outros problemas sociais, econômicos, emocionais, etc., o professor de Filosofia não pode furtar-se à tarefa de encontrar maneiras para fazer com que a aprendizagem em Filosofia aconteça. Destarte, o não comprometimento neste sentido, poderia vir a justificar as insistentes retiradas da Filosofia dos currículos de nível médio, não que isso dependa única e exclusivamente dos educadores (não depende), mas fazer com que os estudantes entendam a importância do filosofar significa, também, manter a filosofia entre nós:

Para permanecer na nossa história mais recente, são bem conhecidos os reveses que sofreu a inserção institucional da filosofia em consequência da reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela lei n. 5692 de 1971. Nessa reforma, que deixava de lado as humanidades para priorizar disciplinas que propiciassem uma formação técnico-profissionalizante, a filosofia foi incluída no rol das disciplinas optativas, o que levou à sua progressiva extinção. (LÍDIA RODRIGO, 2014, p.8).

Cabe também a afirmação de que professoras e professores de Filosofia iniciam a sua tarefa escolar tendo que fazer uma conquista dos alunos para a disciplina, visto que a maioria deles não tem a disciplina no ensino fundamental, ou seja, se trata de uma área do conhecimento inteiramente nova que terão a oportunidade de conhecer, gostar, apreciar ou o contrário. Entende-se, portanto, que uma grande maioria dos estudantes não chega ao primeiro ano do ensino médio com aquele desejo fulminante de ter, o mais rápido possível, aulas da disciplina de Filosofia, via de regra. Nos cursos de ensino médio com curso técnico profissionalizante, um montante considerável dos estudantes denota uma maior

ansiedade pelas aulas do eixo profissional. É claro que neste complexo contexto existem as exceções, adolescentes que já tiveram algum contato mínimo com a Filosofia e despertaram o interesse por algum motivo exterior e anterior às aulas da escola. É importante frisar que este apego a essa disciplina nova se dará num processo, em alguns de maneira mais rápida e em outros de maneira gradual (lembrando que no pior dos casos o interesse pode não vir a existir):

A presença da disciplina filosófica em um ensino médio massificado levanta a questão da sua difusão para além de um público especializado e, mas que isso, para pessoas que não possuem as competências mínimas exigidas pela reflexão filosófica, seja do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual, seja em relação às referências culturais de aspecto mais amplo. (LÍDIA RODRIGO, 2014, p. 11).

Observa-se que, para além de desenvolver o pensamento crítico-filosófico, o professor de filosofia deverá atuar de maneira que possa, concomitantemente, ajudar no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e produção de texto, sendo necessário muitas vezes orientar os alunos e alunas minuciosamente no que se lhes é proposto. Abstrai-se, então, a ideia de que no ensino médio, especialmente nos primeiros contatos dos estudantes com a disciplina de Filosofia, o professor deverá encontrar maneiras de facilitar o acesso ao entendimento, o que nos parece óbvio, mas quando atentamos para o rigor com que a Filosofia é cobrada na Academia, por exemplo, percebemos que inicialmente devemos ter calma com quem estará ainda dando os primeiros passos no filosofar, sendo que, gradualmente, se possa aprofundar os assuntos e elevar o nível de acordo com o desenvolvimento de cada turma e de cada sujeito pensante, até que chegue o ponto de o professor atuar como um facilitador, percebendo que o conhecer parte muito mais do esforço dos estudantes que precisam apenas ser orientados nas rotas que eles próprios escolhem traçar.

Não seria absurdo ou utópico pensar em um ensino que pressuponha que estudantes tomem rédea do seu processo de aprendizagem, alcançando a tão sonhada autonomia advinda da elevação dos aspectos racionais de cada um. Em suma, esta autonomia seria gerada na medida em que a nossa capacidade de abstração se desenvolveria num processo infundável, mas que necessitaria possibilitar um aperfeiçoamento gradual das relações consigo e com os outros. No entanto, em se tratando de uma escola de massas, percebe-se as dificuldades de

fazer desse ideal iluminista uma realidade, visto todas as adversidades citadas anteriormente. Mesmo assim, os próprios documentos que regem a educação em nível médio (LDB, BNCC e os PCN's), observam que a filosofia tem por competência específica da área, desenvolver nos indivíduos, no sentido kantiano, a capacidade de pensar e agir por si próprios, ou o que chamaríamos de maioridade, expressão puramente racional de uma capacidade de agir moralmente sem a sujeição ou intervenção de outrem, como demonstra Lídia Rodrigo:

O iluminismo, na perspectiva de um Kant ou de um Fichte, entre outros, concebia o projeto de educação global da humanidade na direção do aperfeiçoamento da natureza humana, entendida como razão e liberdade. Esse projeto não deve ser confundido com qualquer proposta de educação de massas; este último é um desafio tipicamente contemporâneo, com o qual os filósofos iluministas não se defrontaram no século XVIII. Ainda assim, não resta dúvida de que o ideal iluminista, embora submetido a toda sorte de avaliação crítica, nunca foi, a rigor, abandonado. Ao contrário, nos últimos tempos tem sido cada vez mais frequente sua recuperação e atualização nos discursos sobre o vir a ser da educação, especialmente no que se refere ao ensino de filosofia. Basta verificar a referência que aparece na parte final do texto dos PCN referentes à filosofia: “Infelizmente, a maioridade (no sentido kantiano), pretendida em todo projeto educacional digno desse nome, é, ainda hoje, mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia a dia do trabalho pedagógico [...]” (Brasil, 2005, p. 63) (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 19).

Tais objetivos não se mostram tarefas simplórias aos educadores e educadoras de todo o país, logo porque é possível que não se possa falar em termos nacionais de um “projeto educacional”, visto toda a multiplicidade do país em questão, mas para além disto, pelos diferentes interesses hora defendidos e alimentados pelos detentores do capital e reproduzidos por muitos não somente dentro das instituições de ensino. Contudo, é preciso destacar a atuação de muitos que vêm fazendo a diferença para que estes jovens possam gozar de uma educação de qualidade, o que incluiu a possibilidade real de um pensamento autônomo.

Ao refletir sobre as formas de se fazer Filosofia em sala de aula poder-se-ia esbarrar na compreensão de que ela tem de atender simultaneamente a diferentes questões. De maneira basilar, deve auxiliar alunas e alunos a pensar melhor e a elaborar raciocínios que os possibilitem uma maior clareza no que tange ao mundo, aos valores, aos conceitos e até a si mesmos, mas também não pode se furtar ao importante papel de desenvolvedora da democracia, este sistema complexo e contraditório, mas dos vivenciados até então, talvez, o mais justo. Neste sentido,

fortalecer a democracia se mostra, também, essencial para que nos compreendamos livres e também os outros, dotados de direitos e também os outros, para que percebamos a importância dos outros em nosso convívio e bem estar social, formando então o que chamamos de emancipação política. Se essa dimensão coletiva, o ser humano esvazia-se de sentido. O primeiro passo, então, seria se perguntar pelo próprio sentido de humano, o que passaria, sem dúvida, pelo crivo da emancipação ética, nos atrevendo a dizer que esta problematização tenha maciça chance de ocorrer em uma das aulas de Filosofia ao longo do ano letivo. A emancipação, portanto, não é algo acabado ou uma capacidade simples e instantânea, começa, contudo, com perguntas, dúvidas, questionamentos, sobre o ser-consigo e também sobre o se-com-os-outros:

É o caso de perguntar-se o que justificaria esse esforço. Basicamente duas finalidades de caráter mais geral: propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática. (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 21).

É possível observar a importância de o professor atuar como um filósofo-educador²⁴, alguém que domina o seu saber específico e que atua também como um facilitador do conteúdo. Rodrigo aponta que muitos são aqueles que acusam tal prática de empobrecer a Filosofia, chegando até a afirmar que no ensino médio não se tem Filosofia ou que até mesmo ela não deveria estar no ensino médio. Nesse ângulo, observamos que a postura meramente livresca, tradicional ou catedrática não trará os efeitos esperados no que tange ao prazer pela Filosofia. Por que falar em prazer no processo de ensino e aprendizagem filosóficos? Não poderia simplesmente agir como se ela, a Filosofia, fosse apenas mais um complemento, um conhecimento necessário no currículo a ser apreendido para que o estudante possa passar de ano? Sabemos que a resposta é não no sentido de pensar uma educação que apresente resultados diferentes daqueles que temos até então, caso contrário, para permanecer no mesmo, não é preciso fazer nada de diferente, mas pelo que se vê, não existe uma sinalização para uma piora ou estagnação, pelo menos não às claras. Sendo assim, é necessário quebrar certos paradigmas teóricos e sistemáticos, sim, deixando a Filosofia mais simples, para que os estudantes

²⁴ Conceito utilizado por Silvio Gallo, Filósofo e Professor da UNICAMP. (Nota do autor).

possam ao longo do tempo, elevando o nível das discussões. Não se pode romantizar o fato de que somente através de um único método, um método universal, os alunos irão, além de aprender, apaixonarem-se pela filosofia. “O aluno não é um ser abstrato; não existe personalidade humana básica, universal, uma natureza humana padrão (LIBÂNEO, 196, p. 67)”. Mostra-se fundamental caminhar ao lado de outras ferramentas que possam levar os jovens estudantes ao pensamento conceitual oriundo da Filosofia. “No campo da Filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 19)”. A aprendizagem não acontece pela mera aquisição de conteúdos, mas por uma real internalização dos estudantes, num movimento incessante de ressignificação de sentidos.

A prática pedagógica do saber filosófico, atuando em vias da simplificação justifica-se pela distância sociocultural dos alunos. Mesmo assim, garante-se o acesso à porta de entrada ao saber filosófico. Ao enfrentar o dilema da simplificação como sinônimo de empobrecimento, compreendemos, todavia, no viés aristotélico, ser preciso encontrar o equilíbrio entre acessibilidade e qualidade de ensino. Trata-se de não separar conteúdo e método, mas, num entrelaçar, compreender a importância de atuarem juntos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

Muito se tem discutido sobre os “como” em relação ao ensino de Filosofia no ensino médio. Para Lídia Rodrigo, criou-se uma falsa dicotomia imputada a Immanuel Kant no que tange a conteúdo e método. A “acusação” feita é de que não é possível ensinar Filosofia, somente o filosofar. Tal ideia demonstraria, mais uma vez, a inacessibilidade da filosofia, restrita apenas aos sujeitos elevados no que tange a uma incrível capacidade racional e, simultaneamente, a incapacidade dos demais seres mortais em absolverem a Filosofia. Tal preconceito daria continuidade ao que se viu na educação de nosso país desde a época da colonização portuguesa.

Portanto, não se pode simplesmente imputar a Kant a paternidade pela oposição entre filosofar e aprender filosofia, embora essa ideia tenha se banalizado nos últimos anos. A dicotomia presente no texto kantiano parece ser de outra ordem: ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como um comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção. Se esta interpretação estiver correta, produz-se um deslocamento no aspecto central da questão, que deixa de

situar-se no dilema de estudar-se ou não o produto da reflexão elaborada pelos filósofos, para incidir sobre os diferentes modos de se relacionar com essa tradição. (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 48-49).

Deve-se lembrar que nos cursos de ensino médio não pretende-se formar filósofos, mas estudantes iniciados em filosofia, capazes de compreender em, nível médio, os conceitos elaborados pelos filósofos e filósofas de todos os tempos históricos e também serem capazes de desenvolver competências e habilidades que propiciem este pensamento que se movimenta. Não se trata de aplicar à escola as metodologias puramente do academicismo, nem tampouco querer dar a entender que a Filosofia produzida em nível médio é nula, no caso da acusação atribuída a Kant, o filosofar, pois seria impossível aprender Filosofia. Assim, conteúdo e método não estão separados. É filosofando que se faz filosofia e a filosofia é feita de filosofar.

A incongruência das interpretações da frase kantiana, sem levar em conta as premissas que a permeiam, tem gerado ao longo de alguns anos uma discussão entre os professores de filosofia: como trabalhar a filosofia em sala de aula, por meio, unicamente, da história da filosofia ou através de problemas filosóficos? Em suma, seria a reprodução da má interpretação kantiana.

O contexto argumentativo em que tal tese é formulada na *Arquitetônica da Crítica Razão Pura* revela que em nenhum momento o autor dissocia o filosofar do conhecimento da tradição filosófica. Mesmo o pensador original, aquele que possui a faculdade da invenção, deve começar por exercitar o talento da sua razão na análise crítica das doutrinas filosóficas já elaboradas, ainda que estas últimas não passem de ensaios problemáticos do uso da razão, procedimento adotado pelo próprio Kant, cuja reflexão parte precisamente da crítica ao racionalismo dogmático e ao empirismo inglês. (LIDIA RODRIGO, 2004, p. 96).

Nesse sentido, não se trata de fomentar uma disputa entre história da Filosofia e um ensino baseado em problemas, em desenvolver competências e habilidades que permitiriam o filosofar, o pensar totalmente autônomo, mas compreender, especialmente no contexto da sala de aula, que o filosofar se dá com base na história da Filosofia, ou seja, ela é a referência, mas que outros procedimentos metodológicos podem ser adotados como forma de ponte para a aprendizagem filosófica, incluindo aí, em muitas outras, a leitura do próprio texto/fragmento de obras dos pensadores e pensadoras. A observação feita por Kant seria, na realidade, uma crítica à mera reprodução, atuando em consonância

real com o exposto em nosso trabalho até então, incentivando professores e estudantes a adotarem posturas ativas de verdadeiro enfrentamento à ignorância, mas pautadas não em opiniões e sim ancoradas no que afirmaram por meio de uma argumentação sólida, filósofos e filólogas de todos os tempos. “Permanece importante não separar forma de conteúdo, uma vez que a especificidade dos aspectos formais se configura com base na sua conexão com determinado conteúdo (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 55)”. A união do trabalho entre ensinar Filosofia e ensinar a filosofar deve se por como uma forma de rompimento àquela tradicional maneira de se ensinar por meio, simplesmente, da rememoração dos filósofos de muito tempo atrás. É muito comum, e isso é alarmante e importante, alunos e alunas perguntarem se ainda existem filósofos e filólogas vivas. Tal questionamento se dá, justamente, porque o que lhes é apresentado parece um tanto inacessível, produzido em outro momento histórico. Por isso, faz-se necessário uma constante atualização do pensamento das filólogas e filósofos considerados clássicos, bem como a apresentação do que está sendo produzido por eles e elas atualmente.

Para além desta discussão, concatenada com ela, simultaneamente, observa-se, mais uma vez, a importância que terá a disciplina de Filosofia no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Trata-se de explicar o passo a passo de como ler, como fazer marcações em um texto, como fazer um resumo, um fichamento, um dissertação argumentativa, etc. O professor deve atuar não apenas para explicar o conteúdo e cobrá-lo no dia da avaliação, mas deve auxiliar no processo, explicitando claramente as maneiras pelas quais se chega ou se pode chegar aos objetivos previamente traçados. Fazendo isto logo nas séries iniciais do ensino médio, será possível verificar em médio prazo estudantes que na série final serão capazes de apresentar uma maior autonomia quando a sua própria aprendizagem, no sentido de dependerem menos e cada vez menos do professor para realizar determinadas tarefas.

Fica evidente que a distinção entre conteúdo e forma possui caráter meramente didático, uma vez que os dois aspectos devem ser trabalhados de forma concomitante. Se o aluno de nível médio não possui os dispositivos linguísticos e as competências cognitivas requeridas para a filosofia, trata-se de desenvolvê-los no próprio interior da aprendizagem dos conteúdos filosóficos, respeitando os limites postos pela faixa etária e nível de escolaridade em que esse trabalho se dá (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 28).

Todos os aspectos citados anteriormente demonstram possibilidades e limites em uma escola de massa, com toda diversidade que possa existir dentro de sala de aula, levando em consideração que o exterior, o que acontece fora da escola, tende a interferir demais e acaba sendo um condicionante positivo ou negativo para o projeto de vida dos estudantes. Não caindo na armadilha da romantização da desigualdade, fica claro que os estudantes de escola pública necessitam ter um esforço gigante para alcançarem patamares mais elevados de escolarização, realidade esta que já se modificou bastante, nos últimos anos, com a crescente de investimentos na educação, apesar das constantes ameaças que insistem em não desaparecer.

Ainda que os estudantes de Filosofia em nível médio não apresentem um pensamento original ou cheguem a desenvolver uma teoria genial que irá revolucionar a filosofia em nossos dias, eles podem, contudo, ter um acréscimo grandioso no que tange ao melhoramento das percepções da realidade, do mundo, dos valores e de si próprios, pois certamente na adolescência, fase em que os seres humanos se deparam com diversos dilemas pela primeira vez, onde têm de tomar decisões que necessitarão de uma fundamentação mais elaborada para se emitir qualquer juízo.

Ser professor num mundo globalizado e repleto de possibilidades na palma da mão, requer uma maior preparação e leque de conhecimentos que somados àqueles já obtidos em nossa formação filosófica (entendendo que ela nunca termina), poderão auxiliar na produção e execução de aulas mais significativas que despertem o interesse dos estudantes, levantando a questão, mais uma vez, de que eles não chegam ao ensino médio sonhando com as aulas de Filosofia, mas esta deve ser uma conquista que se dará na medida em que for perceptível a significação, a relação com a realidade dos mesmos. Explorar a imaginação do corpo discente se mostra como uma excelente alternativa para inserção do pensamento filosófico de maneira gradativa, como destaca Rodrigo (2014):

O uso da imaginação, longe de ser um elemento estranho à reflexão filosófica – pense-se, por exemplo, no uso dos mitos por Platão -, foi explorado por muitos filósofos em suas obras, algumas vezes servindo de apoio para o pensamento conceptual.

Metáforas, analogias, comparações, exemplificações etc., por serem elementos mais próximos da experiência e do concreto, podem oferecer uma espécie de “corrimão epistemológico” para que o aluno se aproxime gradualmente dos conceitos filosóficos, mais abstratos e, por isso, difíceis

de serem compreendidos diretamente em si mesmos. Em contrapartida, é preciso certo cuidado no emprego desses recursos. Eles constituem pontos de apoio para a abstração, não seu substitutivo; um exemplo ou uma analogia, por mais adequados que sejam, não podem ser tomados como equivalentes do próprio conceito. (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 61).

A partir do exposto, entende-se que o professor de Filosofia de nível médio pode ampliar o horizonte cognitivo dos seus alunos explorando outros campos do saber no sentido de ser um condicionante que os dirija à Filosofia. Em termos mais objetivos, é preciso ter conhecimento de filmes, músicas, poemas, obras literárias, charges, memes e outras ferramentas que possam atuar dentro das aulas, causando familiaridade ou estranhamento, mas possibilitando o interesse real pela disciplina. O uso dos fragmentos dos textos dos próprios autores não deixa de ser de absoluta relevância para a identificação dos estilos e conceitos filosóficos, mas também, num jogo de ressignificação, o professor, sempre que possível, pode escrever o seu próprio texto, falando de uma maneira mais direta e simplificada sobre um texto de um autor ou autora clássica, gerando, inclusive nos alunos, o sentimento de que eles também podem escrever, seja baseado em um autor, dois ou mais autores, ou de acordo com aquilo que pensam. Quando o professor demonstra que pode ser feito, os estudantes criam um ar maior de confiança, como diria Paulo Freire, seria a educação pelo exemplo.

É muito crescente, felizmente, a quantidade de experiências exitosas no campo do ensino da filosofia em nível médio²⁵, ora expostas em eventos específicos da área ou simplesmente expostos pelos colegas professores em encontros esporádicos ou postados nas mídias sociais. Podemos citar, por exemplo, projetos voltados para o conhecimento de mulheres na filosofia, por meio de palestras, produção de material didático e oficinas, elaboração de jogos filosóficos, como jogos de tabuleiro e xadrez filosófico, produção de paródias musicais, revistas em quadrinhos e mangás, podcasts filosóficos, canais e páginas de filosofia nas redes sociais, etc. Iniciativas louváveis que visam aproximar ainda mais os estudantes de nível médio da curiosidade e aprendizagem em Filosofia. É importante salientar que nenhuma destas iniciativas substitui ou tem a pretensão de substituir a forma

²⁵ As dissertações que foram e estão sendo produzidas no programa Mestrado Profissional em Filosofia – PROFFILO, trazem experiências dos professores/alunos do programa na educação básica e podem ser encontradas no endereço eletrônico disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/dissertacoes-defendidas/>. Outra opção de acesso à produção acadêmica de professores de Filosofia da Educação Básica é no site da ANPOF Ensino Médio, disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/2013-11-25-22-46-01/apresentacao>.

clássica e tradicional em que a filosofia se configurou ao longo dos anos, mas apenas atuar como auxiliares bastante eficientes ao ensino de Filosofia.

Este aparato teórico tem por finalidade garantir a aprendizagem dos estudantes, inserindo a dimensão do prazer no processo de cognição filosófica. O gosto pela disciplina filosofia poderá proporcionar uma experiência que não será vivenciada em nenhuma outra, por possuir especificidades que a tornam única dentro do ambiente escolar. É importante perceber que as capacidades intelectivas serão desenvolvidas nos estudantes passo a passo, assim como a autonomia, a emancipação, o pensar crítico e a cidadania. Elas não caem do céu ou aparecem nos humanos do dia para a noite, ao contrário, são complexas, lentas e exigem muita paciência e persistência, como demonstra Lídia Rodrigo (2014):

Mas a autonomia ou capacidade de conduzir-se por conta própria, em nenhum aspecto é dada ao homem de imediato. Ele nasce extremamente dependente dos cuidados de outros, para que possa sobreviver: deve construir, passo a passo, sua independência aprendendo a caminhar, a alimentar-se e as demais habilidades necessárias aos cuidados de si próprio. Assim, para o ser humano, a autonomia é fruto de uma construção árdua e gradual, inclusive no âmbito intelectual. (LÍDIA RODRIGO, 2014, p. 25).

O único contato que muitas pessoas terão com a Filosofia será por meio das aulas que tiveram durante o ensino médio, seja técnico ou regular. Outras encontrarão em seus cursos superiores novos professores que lhes darão novos direcionamentos, mais densos, dentro da disciplina. De qualquer forma, no primeiro ou no segundo caso, professoras e professores de Filosofia, devem construir as condições propícias para que as pessoas possam pensar de maneira mais sólida, além de formar uma base teórica que lhes permitam, caso queiram, ir um pouco mais além. A respeito de como realizar procedimentos próprios da Filosofia, será trabalhado a seguir.

3.3 – AS FORMAS E OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

Com a permanência da Filosofia no ensino médio, agora de maneira um pouco mais consolidada, tem-se discutido muito sobre que aspectos devem-se focar no sentido de garantir uma aprendizagem. Já foi trabalhado o sentido de que não se deve ter uma maneira exclusiva de abordagem, seja ela privilegiando os conteúdos

da história da Filosofia ou a apreensão de competências e habilidades pelos estudantes. Quanto a isto, uma postura eclética, de variação e complementação de práticas que se inventam e reinventam, partindo de uma referência, tem-se mostrado, talvez, uma boa opção, um bom ponto de partida, sem que se queira ter ou demonstrar tamanha autoridade a ponto de não existirem outras vias possíveis.

É importante e basilar salientar outra vez, e pode até parecer repetitivo ou redundante, mas necessário, que os estudantes não chegam ao ensino médio, em sua grande maioria, com grandes expectativas sobre a disciplina de Filosofia, tendo que o professor ou professora da área desempenhar um importante papel na demonstração teórica e prática para que fique clara a importância desta área do saber para os mais variados e complexos aspectos da vida. Existem muitas dificuldades e limites a serem enfrentados e superados, a começar pelo curto tempo de aula, cinquenta minutos por semana, para desenvolver tão complexos conceitos e discussões, colocado por muitos professores como insuficiente para desenvolver tantas habilidades nos estudantes ou, por exemplo, o fato de que a maioria dos vestibulares não cobra a disciplina em seus editais e exames, excetuando alguns que já a apresentam na lista dos conteúdos, como o Exame do Ensino Médio – ENEM, mais importante porta de acesso ao ensino superior no país, que traz uma quantidade significativa de questões de Filosofia na área de ciências humanas:

Em contrapartida, vale lembrar que, além de não ser uma opção pessoal do estudante de nível médio cursar filosofia, no seu percurso escolar, ele acaba sendo induzido a priorizar uma formação técnico-profissionalizante e/ou a preparação para prestar um exame vestibular. Nesse território, fica difícil atribuir significação à filosofia: ela não é disciplina profissionalizante nem tem sido, como regra geral, matéria do vestibular. Impossível, portanto, situar um eventual interesse pela aprendizagem filosófica no horizonte dos objetivos práticos utilitários inerentes à escola de nível médio. (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 36).

Para além da obrigação, pretende-se estabelecer parâmetros para que o ensino de Filosofia possa ser visto como prazeroso tanto para quem ensina, apesar das dificuldades, como para quem aprende na medida em que aprende. Ao longo desta mais de uma década de advento da filosofia em nível médio, muitos foram os estudiosos que tentaram pensar práticas específicas nesta modalidade de ensino, como Silvio Gallo, Walter Kohan e Maria Lúcia Aranha para citar alguns exemplos, encontrando pontos comuns em suas abordagens. “Tais estudiosos entendem que

se deve privilegiar três aspectos formais, ou processos de pensamento, como definidores da prática do ensino de filosofia: problematizar, conceituar e argumentar (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 19)”. Percebe-se, portanto, haver pilares fundamentais que irão subsidiar o ensino da Filosofia em nível médio, formando uma verdadeira base para o ensino, levando em conta que o edifício do saber a ser construído dependerá muito da atuação particular de cada educador e educadora dentro e fora do chão da sala de aula das escolas espalhadas por todo o país.

Com todas as dificuldades já listadas, não se pretende afirmar a ingenuidade de achar que a grande massa dos alunos tornar-se-á excelente nas capacidades de problematizar, conceituar e argumentar, porém, cada progresso realizado representará avanços que deverão ser creditados à Filosofia no seu trabalho de expansão intelectual e vital para o desenvolvimento do pensar autônomo, crítico e emancipatório. Sendo assim, tentar-se-á dar ênfase a cada uma das três categorias citadas no desenvolvimento do pensar filosófico nos alunos e alunas do ensino médio.

3.3.1 – PROBLEMATIZAÇÃO COMO TRANSPOSIÇÃO À RESPOSTA PRONTA

As origens da Filosofia ocidental remontam a um período em que os desbravadores da Filosofia duvidaram das explicações mitológicas e, em seguida, amparadas na observação da natureza, propuseram modelos mais racionais que os antigos para a origem do cosmos ainda que em si houvesse resquícios que não os separavam ainda de forma radical, mas já representava passos importantes. Um pensador importante da Grécia antiga é Sócrates, conhecido por utilizar o método da maiêutica, de fazer perguntas aos seus interlocutores, fazia com os mesmos fossem levados a refletir sobre os assuntos de que pensavam saber e, após admitir sua ignorância, eram conduzidos a formular novas ideias, mais próximas da verdade. Para Cerletti (2009, p. 19): “Desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se”. Sócrates, contudo, foi condenado à morte sob as acusações de corromper a juventude e adorar outros deuses que não os da cidade de Atenas. Mesmo com um plano arquitetado por seus discípulos para a fuga, o filósofo decidiu não temer a morte e, bebendo cicuta, uma espécie de veneno, marcou seu nome na história, afirmando ainda mais todos os seus feitos, principalmente no que tange a levar a reflexão crítica aos jovens da *pólis*.

Tais posturas demonstram que a Filosofia é questionadora por essência, discutindo e levantando problemáticas que ultrapassam concepções rasteiras propagadas pelo senso comum, na maioria das vezes, aceitas como verdades inquestionáveis ou absolutas, tornando a tarefa filosófica ainda mais árdua e importante para o rompimento com tais práticas cada vez mais evidentes, inclusive, na contemporaneidade. Cerletti (2009, p. 19) endossa que: “Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do fazer filosofia”. Talvez seja importante salientar que o fim não precisa ser tão trágico como foi o de Sócrates.

Os estudantes trazem consigo uma bagagem de experiências, crenças e verdades, oriundas de sua cultura familiar que podem ser bastante exploradas neste início do filosofar. É bem provável que nunca tenham se dado conta, sem os querer subestimar, das coisas que acreditam e das razões que os levaram a pensar da forma como pensam ou a agir da forma como agem, inseridos, então, em uma realidade que não os incentiva a questionar e a questionarem-se. O professor pode iniciar a sua prática propondo alguns questionamentos acerca desta realidade que os cerca, propondo indagações sobre experiências vividas no sentido de gerar certo jogo de desconforto, inicialmente, para que atravessem a linha do senso comum. Goto (2007), propõe que

Perguntemos a ele: “Você admite qualquer pessoa no interior de sua casa? Deixa que qualquer um entre no seu quarto?” Depois de ele responder, voltamos a perguntar: “E quanto à sua mente, você permite que qualquer ideia entre nela?” Notemos que o espaço, digamos, da mente é bem mais íntimo que o da casa ou do quarto. Prossigamos nosso questionamento: “Ao contrário do que costuma ocorrer com sua casa ou seu quarto, não acontece de você deixar entrar em sua mente umas ideias quaisquer, sem perceber, sem se dar conta delas? Por exemplo, você pode dizer a todo mundo que não é racista, mas pode haver em sua mente alguma ideia racista, que você acaba percebendo tarde demais, quando ela se manifesta inadvertidamente, ultrapassando a barreira dos dentes” (GOTO, 2007, p. 68).

“Em contraste, a filosofia é pensar sabendo o que se pensa, pensando sobre o que se pensa (GOTO, 2007, p. 69)”. A problematização inicia-se quando ocorre a demonstração de que estas ideias que todos possuem sem se dar conta, sem a devida percepção das mesmas e que estão de muitas formas, enraizadas no pensamento, podem ser questionadas. Trata-se de trazer à luz do espanto estas ideias, fazendo com que os indivíduos tenham a consciência de sua existência,

retirando o véu da obviedade e da familiaridade para que finalmente se possa exercer sobre elas a crítica de que necessitam para continuar, mas agora firmes, ou dissiparem-se, tornando a filosofia um objeto de profunda estranheza. (GOTO, 2007, p. 69). Assim, levar os indivíduos a vivenciarem um exercício do perguntar na dinâmica da sala de aula, para que possam refletir sobre sua vida dentro e fora da escola:

Em outras palavras, estaremos talvez cumprindo parte essencial de nossa tarefa, de acordo com a *arkhé* da filosofia, se a partir de então o aluno desviar da filosofia para o mundo e para si mesmo esse olhar de estranhamento que descobre o insólito, o contraditório, o absurdo, sob o óbvio, o natural, o familiar. A reflexão filosófica estabelece esse distanciamento crítico que permite ao jovem aperceber-se de que, mais que a filosofia, estranho é o próprio mundo, estranho são os humanos, com suas divisões e contradições. (GOTO, 2007, p. 69).

Estranhar-se consigo mesmo, com as pessoas, os pensamentos comuns, com o mundo... Eis uma tarefa importante do filosofar, a fuga do comum. Segundo Cerletti (2009, p. 20-21): “O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia”. Para isso, sugere Lídia Maria Rodrigo, podemos partir do pré-filosófico, da utilização da imaginação como elemento estabelecedor de uma problematização inicial para então partir à construção filosófica propriamente dita. Se trata de se inserir no mundo do estudante, com uma linguagem e um peso teórico menor, para que em seguida possa se inserir o estudante no universo da filosofia ou das filosofias e do filosofar. Como citamos, a utilização de músicas, poemas, textos não-filosóficos (mas de teor reflexivo), trechos de filmes, podem ser grandes aliados em sala de aula para a desconstrução de edifícios ideológicos, mas não devem ser utilizados unicamente como se já fossem a filosofia, sendo preciso ter um trato maior quanto a isso.

Com os recursos demonstrados até então a Filosofia possui uma chance real de ser apresentada aos estudantes como uma disciplina que irá se constituir de maneira diferente das outras que eles já conhecem, pois partirá de indagações para que seja construída ao longo do processo, amparando-se em referências que também são pontos de partida. Tais ferramentas podem gerar o gosto e o interesse filosófico, podendo colocar em prática as possibilidades de visualização dos discursos recorrentes do senso comum e toda a sua fragilidade frente a pensamentos elaborados com rigor, método e força conceitual. Na tentativa de não

abreviar a Filosofia a um monólogo sobre a sua própria história ou reduzi-la à apreensão de competências e habilidades listadas pelo currículo, ela pode ser uma importante empreitada na junção de todos esses elementos: história da Filosofia, linguagem, cultura trazida pelas experiências dos estudantes, método e transmissão. “Compete à didática da filosofia promover a articulação entre eles, de modo que converta a filosofia em um saber provocativo e motivante para o aluno (LÍDIA RODRIGO, 2014, p. 58)”. Segundo Cerletti (2009, p. 21): “Na medida em que o filosofar se sustenta na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso filosófico deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada de maneira fecunda”. O professor não deve expor as formulações prontas, como se elas tivessem surgido do nada, mas instigar, apresentar, desenvolver. Esta etapa inicial será fundamental para o engajamento das etapas posteriores do processo.

3.3.2 – CONCEITUAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE CRIAÇÃO DE SENTIDOS

Quando se fala em Filosofia, logo vem à mente a ideia de conceituar a realidade: os sentimentos, as pessoas, os fenômenos sociais, políticos, religiosos, educacionais, os dilemas éticos, os limites da ciência, da linguagem... Tudo é objeto de discussão e conceituação filosófica. Ao observamos os trabalhos de conclusão de curso, seja de graduação ou pós-graduação, logo se identifica a quantidade de trabalhos que trazem títulos como “O conceito de amor em Platão”, “O conceito de liberdade em Espinosa” ou “O conceito de modernidade em Bauman”. Conceituar é uma prática filosófica difícil e ao mesmo tempo essencial.

Alguns pensadores como o alemão Friedrich Nietzsche, que viveu no final do século XIX, tentaram revelar as dificuldades de atribuir à realidade conceitos que, em suma, não seriam capazes de abarcar toda a multiplicidade e variedade do real, sendo a própria comunicação um ato falho, criadora de verdades insólitas e com prerrogativas de serem absolutas, o que tornaria a linguagem poética mais próxima da relação humana com suas emoções e impulsos vitais, como demonstra Nietzsche em sua famosa passagem de *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* (1983, p. 48):

Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a um a outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação,

como se na natureza além das folhas houvesse algo, que fosse “folha”, uma espécie de folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como cópia fiel da forma primordial. (NIETZSCHE, 1983, p. 48).

Observa-se, portanto existir uma dificuldade paradoxal de relacionar conceito e realidade. Conceituação é a ação de tentar exprimir por meio da linguagem o significado das coisas, definindo aquilo que se apresenta no real por meio de palavras, símbolos e expressões carregadas de sentido. Lima (2000, p. 198), por sua vez, entende que os conceitos brotam das experiências humanas, não existindo em-si ou por-si mesmos. Lídia Maria Rodrigo coloca que:

O conceito é um objeto de pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal. O conceito de casa, por exemplo, embora englobe dentro de si todas as casas singulares, enquanto conceito não exprime suas particularidades concretas, mas o que estas têm em comum e que determina o seu “ser casa”, exprimindo seus traços essenciais. Só abstraindo os aspectos particulares de todas as casas empíricas posso chegar à abstração de uma casa que é apenas ideia ou conceito. O conceito, em contrapartida, não se refere apenas a uma ou a algumas casas, mas a todas. Daí sua universalidade: ele compreende dentro de si todos os objetos daquele gênero (LÍDIA RODRIGO, 2014, p. 59).

A tentativa de totalidade foi uma das pretensões filosóficas expressa no conceito, ao mesmo tempo em que é uma necessidade mesmo com a admissão da existência do indivíduo e dos particulares na multiplicidade. “O prazer é uma consequência da necessidade de criar. E a Filosofia é uma disciplina criadora, forja conceitos por necessidade de nos situar melhor no espaço-tempo (Lima, 2000, p. 199)”. No entanto, não se precisa exigir dos alunos a criação ou produção de um conceito que seja altamente original, a nova descoberta filosófica do século. Como falado anteriormente, o objetivo da filosofia em nível médio não é a formação de novos filósofos, mas a compreensão basilar da disciplina que, ancorada na sua história, é capaz de desenvolver o pensamento crítico, a autonomia, fortalecer a cidadania e a consciência democrática, gerando a emancipação ética e política dos estudantes frente a si mesmos e à sociedade, o que já é bastante pretencioso. Por isso, essa formação do conceito deve se dar na possibilidade de pensar o que foi pensado, porém, com atualizações e sentidos que permitam, gradualmente, os estudantes pensarem o agora, o contexto em que se encontram nas suas vivências,

fazendo a relação de conceito e realidade para que aja a compreensão da verdadeira contribuição da disciplina para a práxis dos discentes.

Segundo Lídia Rodrigo (2014, p. 62), o conceito comporta a relação direta de três elementos fundamentais: o real, ao qual seu conteúdo se refere, o pensamento, porque é uma representação mental, e a linguagem, pela qual ele é concebido e expresso ou comunicado. Nesse ponto, a autora destaca que os professores de Filosofia devem fazer um trabalho de elucidação e compreensão dos conceitos trabalhados em sala, incentivando os alunos a buscarem a compreensão vocabular dos termos empregados por cada filósofo, pois são indissociáveis de sua forma linguística. Observa-se que palavras idênticas possuem sentidos diferentes se observados do ponto de vista de determinada tradição filosófica ou autor. Ao se viajar em um mesmo ônibus e olhar para a mesma paisagem, mas de poltronas diferentes, mesmo que vizinhas, ainda assim, é possível ter-se percepções distintas. O esclarecimento do vocabulário, além de enriquecer o repertório cultural dos alunos ajuda a entender esse movimento conceitual.

A Filosofia como uma área específica do saber, apesar de se debruçar sobre diversas temáticas, possui as suas especificidades e o seu linguajar técnico que deve ser apreendido, na medida do possível, pelos estudantes de nível médio. Eles devem estar atentos aos conceitos empregados. Lídia Rodrigo sugere o uso de dicionários filosóficos como um importante auxílio na compreensão dos mesmos, seja de maneira física ou virtual, pois se sabe que existem inúmeras realidades no que tange ao acesso a esses meios. Caso isso seja possível ou não, o professor pode optar por ele mesmo fazer um vocabulário a cada encontro, ou mesmo nas avaliações e atividades, incentivando os discentes na construção de um mini glossário que pode ser a solução para necessidades mais urgentes que possam acontecer no decorrer do fazer pedagógico. Esta ferramenta pode ser alimentada extraclasse, nas pesquisas individuais ou coletivas dos alunos no contraturno, colocando-os também uma responsabilidade pela sua aprendizagem. Quando o conteúdo realmente faz a diferença na vida dos estudantes, eles pesquisam sobre assuntos que nem foram trabalhados em sala de aula, sendo justamente nesse momento que conquista parece ter surtido efeito, inserindo a categoria da satisfação ou alegria em saber o que não se sabia antes. A internet se configura também como uma excelente alternativa para a busca de significação desses conceitos que

poderão fornecer os elementos necessários para o filosofar, pois muitas vezes, além do conceito escrito, fornece possibilidades imagéticas de compreensão, o que ativa ainda mais o interesse dos estudantes pela temática. É importante não abandonar as contribuições pré-filosóficas que a arte, a literatura ou cinema, como já abordamos, podem trazer para as aulas de filosofia, não entendendo-as como substitutas, mas como apoio.

Outra prática que pode ser incentivada, não só na disciplina filosófica, é o uso constante do dicionário de língua portuguesa, ainda que ele não contenha uma explanação sobre termos específicos da Filosofia ele pode ser importante para o cotidiano das práticas em sala de aula. Sabemos que os alunos chegam ao ensino médio com sérias defasagens teóricas que são básicas, sendo necessário esclarecer conceitos simples de palavras do cotidiano. Quanto mais auxílio e suporte eles tiverem, mais condições terão para o filosofar. Essa linguagem mais formal, além de ser uma importante aliada na construção do texto filosófico trará muitos benefícios para o estudante na elaboração, por exemplo, de uma redação, algo que está sendo muito cobrado devido aos exames e vestibulares, além de desenvolver a própria busca e capacidade de indagação. “Pensar é criar, não unicamente refletir (LIMA, 2000, p. 199)”. Assim, o estudante terá a chance, talvez única, com algumas exceções, de executar a tarefa da criação dentro de sala de aula, o que não deveria ser assim visto tamanha importância desta prática. Mesmo com as limitações impostas, como tempo de aula e ausência de recursos, o professor pode, de maneira simples, tomar as rédeas, junto com os discentes, para que a conceituação ocorra de forma efetiva e eficaz, pois em muitos casos a linguagem se torna ofuscada por maus usos ou más interpretações construídas no cotidiano e no senso comum.

3.3.3 – ARGUMENTAÇÃO PARA A FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA

Outro aspecto importante do ensino da Filosofia é a argumentação. Enquanto a problematização vai questionar-se sobre os temas comuns, gerando problemas, dúvidas e interrogações, a conceituação vai definir novos sentidos para o que antes era empregado sem o devido rigor, enquanto que a argumentação será a apresentação de justificações e fundamentações para o que fora apresentando, sendo esta responsável por consolidar o discurso filosófico.

Apesar da solidez, não significa dizer que uma ideia filosófica está pronta e acabada indicando possuir toda a verdade acerca de um dado fato ou conceito, afinal de contas o que caracteriza a Filosofia é justamente a diversidade de saberes que confrontados, não se anulam, mas se complementam, dialogam entre si, permitindo uma melhor visualização de um ponto de vista comum para quem está “do lado de fora”. “A história da Filosofia apresenta esse contraste constante e ininterrupto; uma nova Filosofia almeja solucionar o problema que foi herdado da Filosofia anterior, assim deixa o seu legado para a Filosofia futura: um novo problema a ser resolvido (GUIDO, 2000, p. 88)”. Portanto, a validação de um conceito arquitetado e gerido se dá por uma argumentação bem embasada, lógica e racional.

O berço ocidental da Filosofia nos remete a uma tradição de racionalidade dos filósofos e da filosofia de maneira geral. Silveira (2007), ao relembrar a figura de Sócrates nos diálogos platônicos, salienta que:

Mas o saber a que a filosofia almeja não é de um tipo qualquer. Não é, por exemplo, aquele saber típico do senso comum, baseado na opinião, no ouvi-dizer, na aparência, no “achismo”, adquirido espontaneamente na convivência entre pessoas de um mesmo ambiente sociocultural e a que os gregos antigos denominavam *doxa*. O saber buscado pela filosofia é *sophia* – um saber bem fundamentado, amparado em demonstrações racionais consistentes e passível de ser considerado verdadeiro, independentemente das opiniões particulares (SILVEIRA, 2007, p. 86).

Ora, para superar esta ideia comum das aparências certamente atribuída à figura dos Sofistas, mestres do discurso e “inimigos” de Sócrates, aconselha Platão, devemos nos esforçar para que possamos chegar, criticamente, à verdade. Esta superação acontece na medida em que nos distanciássemos das respostas prontas, dos “contra” e “a favor” que são rapidamente assumidos e encarnados, mas antes buscando vias de reflexão que levem a encontrar o bom senso. Silveira, (2007), afirma ainda que o processo de reflexão é a atitude que ocorre de forma consciente, comprometida, intencional de repensar o que já foi pensado, problematizar o pensamento estabelecido, submetendo-o ao crivo da dúvida, à crítica, à análise cuidadosa, buscando o seu significado mais profundo, verdadeiro.

Por isso, diferentemente de muitas outras ciências ou áreas de saber específicas, a Filosofia não pode ser somente aquele processo de apreensão ou absolvição de teses, frases, citações dos pensadores, sem que se compreendam os

pressupostos que os levaram a chegar até ali. “Assim, um dos traços distintivos do discurso filosófico reside no fato de que nele as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas afirmações (Lídia Rodrigo, 2014, p. 64)”. Ocorre, então, a valorização do perguntar seguido de sua respectiva justificção mediante a apresentação de um conceito e não somente a explicitação de um ponto de vista por ele mesmo sem o devido rigor ou profundidade.

A aprendizagem para a formação geral dos indivíduos, o que inclui a formação para a convivência para a democracia por meio do aprimoramento e prática da cidadania, imputa sobre a escola a responsabilidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de argumentação, de articulação de ideias e a maneira como elas são expressas. A vida em sociedade exigirá das pessoas esta capacidade, seja em um debate sobre algum assunto do momento nas redes sociais, o que geralmente é um campo onde opiniões infundadas, falaciosas (ou mentirosas mesmo) ganham cada vez mais voz, uma conversa em família ou entre amigos, ao se tentar explicar aos mais velhos ou aos mais novos algum valor ou posicionamento. Lídia Rodrigo salienta que:

Nos últimos tempos, a relevância à educação para a cidadania na escola de nível médio conduziu a uma valorização pedagógica da capacidade de argumentação também do ponto de vista da formação educativa de modo geral. Afinal, a competência argumentativa costuma ser requisitada em diferentes instâncias da vida social; nos debates jurídicos, nas discussões éticas e políticas, no confronto de opiniões etc. A aprendizagem de procedimentos argumentativos contribui não apenas para desenvolver a capacidade de organização lógica do raciocínio, mas também para fundamentar os próprios pontos de vista, convencer o outro sobre a verdade ou justeza daquilo que se defende, refutar ideias ou responder a objeções, reconhecer e considerar o ponto de vista do interlocutor, enfim, tudo aquilo que é relevante para o exercício de uma cidadania democrática e responsável. (LIDIA RODRIGO, 2014, p. 65).

Existem muitas formas eficientes de desenvolver, ao longo do ensino médio, a capacidade de argumentação dos estudantes, como será citado a seguir. A primeira delas é a utilização de textos e fragmentos dos filósofos e filósofas. O texto, que não precisa ser tão longo, mas um recorte feito pelo professor ou professora, representa o contato direto do aluno com a estrutura conceitual dos autores, o que possibilita uma visão sobre o estilo de cada pensador. Ao se utilizar um fragmento filosófico podemos criar questões de interpretação de texto, identificação de conceitos (vocabulário), pedir que relacionem ideias de autores diferentes ou escrever outro texto baseado no primeiro. Outra forma bastante útil seria a criação de propostas de

redação com citações filosóficas. Em cima de um tema previamente escolhido se retira trechos, frases de filósofos que possam promover uma reflexão sobre o assunto, onde os alunos têm de escrever até trinta linhas sobre o tema. Muitos vestibulares já se utilizam de tal prática em suas propostas de redação.

Além destas práticas, se podem citar outras de caráter mais oral, como os debates, júris simulados ou apresentações de seminários. Nos debates, formam-se dois grupos e seleciona-se um tema que os alunos deverão estudar durante um período, informando que um grupo terá de apresentar argumentos contra e o outro a favor, no entanto, eles só saberão que posicionamento defender no dia do debate, poucos minutos antes, através da realização de outro sorteio. Os júris simulados, já bem conhecidos da prática pedagógica, não só em Filosofia, seleciona um estudante que está sendo acusado hipoteticamente de algum crime, então se selecionam estudantes que farão os papéis dos advogados, de defesa e acusação, além do júri, testemunhas e juiz, para que ao final, se emita o parecer de acordo com a votação do júri. No caso dos seminários, o professor seleciona o tema de cada grupo previamente definido e delimita o tempo de apresentação de cada equipe, que além de expor o que aprendeu de maneira oral, pode utilizar outros recursos midiáticos e artísticos para a apresentação. Um entrave para estas práticas diferenciadas é o tempo de que o professor dispõe, estando limitado, comumente, a uma hora/aula por semana. Mesmo assim, o planejamento prévio e acordos com os estudantes podem fazer da aula de Filosofia uma verdadeira oficina de argumentação.

4 – O ENSINO DA FILOSOFIA DA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO TÉCNICO

O presente capítulo apresenta dados e discussões acerca da Filosofia em nível médio com curso técnico integrado. Além disso, traz sugestões, a partir das respostas colhidas via questionários, para um ensino de Filosofia emancipador a partir do ponto de vista dos alunos. Tal metodologia se deu na tentativa de compreender como a Filosofia interfere na vida dos alunos e se ela, de fato, alcança a capacidade de desenvolver nos mesmos a criticidade, emancipação e autonomia. A partir das devolutivas foi possível estabelecer reflexões e sobre a visão dos estudantes quanto à situação em que a Filosofia se encontra na escola, oferecendo uma nítida visualização do que já está sendo feito e dando certo, bem como daquilo que pode melhorar, entendendo que a valorização desta área do saber passa pela

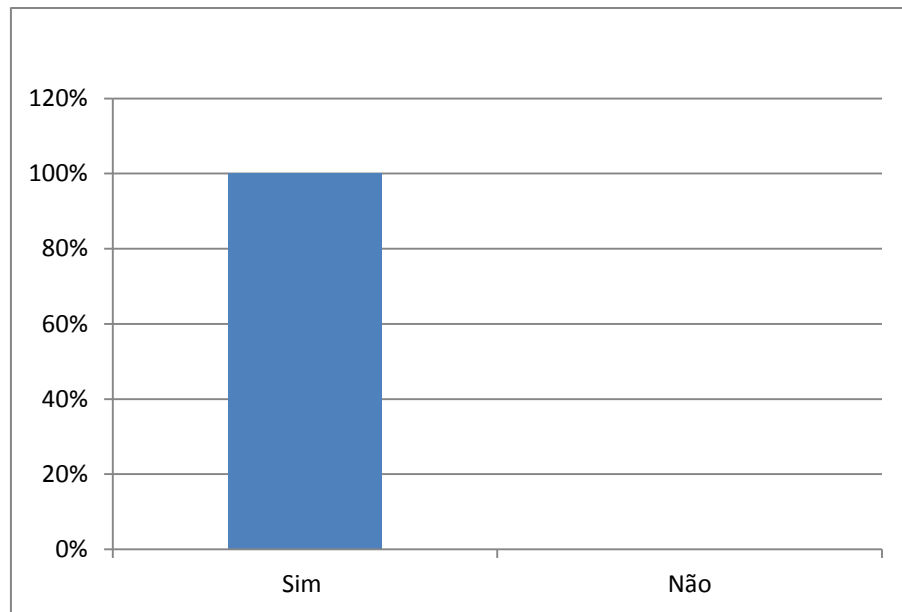
qualificação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, não querendo dar a entender, porém, que exista um modelo profissional a ser seguido. Todavia, ao identificar na fala dos principais interessados, os discentes, aquilo que lhes proporciona uma melhor aprendizagem filosófica, torna-se mais tangível, ressaltando os diferentes cenários, a capacidade de perceber por quais caminhos se deve seguir no fazer filosófico.

4.1 – APLICAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE QUESTIONÁRIO COM ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS INTERGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Para melhor compreensão dos temas e discussões abordadas, foi realizada a aplicação de um questionário semiaberto de seis questões, com perguntas objetivas e as devidas justificativas das respostas, com alunos de uma escola que oferece o ensino técnico integrado ao ensino médio. Os cursos técnicos ofertados na instituição são: Agropecuária, Agroindústria e Aquicultura. De uma realidade de 350 alunos, 30 responderam o questionário, 15 meninos e 15 meninas, sendo 10 alunos de cada uma das três turmas de terceiro ano, pressupondo que os mesmos, pela série em que estão já conseguem ter uma visão mais ampla, em comparação com os alunos das outras séries, sobre o desenrolar da Filosofia no ensino médio, visto que já cursaram um tempo significativo na disciplina. A faixa etária dos mesmos está situada entre 16 e 18 anos. A ferramenta utilizada para a coleta de informações foi o *Google Forms*, por meio de formulário online. As respostas quantitativas foram devidamente organizadas em gráficos para melhor visualização e análise dos dados coletados para as devidas inferências, enquanto que alguns comentários foram selecionados, resguardando a identidade dos estudantes, para enfatizar ainda mais os posicionamentos abordados, relacionando com a bibliografia proposta nos capítulos anteriores.

A primeira pergunta realizada foi: *Você concorda com a permanência da Filosofia nos Cursos Técnicos de Nível Médio? Justifique sua resposta.*

Gráfico 1 - Você concorda com a permanência da Filosofia nos Cursos Técnicos de Nível Médio?



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelo autor.

Ao analisar-se o Gráfico 1, contendo os percentuais das respostas, percebe-se que 100% dos alunos responderam que “sim”, que a Filosofia deve permanecer nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Na justificativa da questão, os mesmos relataram que: Aluno 1: “A filosofia auxilia na formação de indivíduos pensantes, fazendo com que os mesmos possam ser responsáveis e objetivos em suas atitudes”; Aluno 2: “A filosofia é uma ferramenta de grande importância para a formação dos Técnicos, visto que os mesmos irão adquirir conhecimentos filosóficos que poderão futuramente ajuda-los em determinadas situações em seu cotidiano e em sua vida profissional”; Aluno 3: “O curso torna-se indispensável ao lembrar o fato de que as escolas de nível médio técnico não devem apenas formar técnicos, mas também cidadãos/pessoas dotadas de senso crítico e que consigam formular ideias originais”; Aluno 4: “É essencial para todos, pois, estuda fenômenos sociais, relações entre sociedade, política, ética, etc. E ainda está diretamente ligada à forma de pensar e agir do indivíduo! A filosofia nos ajuda a duvidar, buscar o entendimento e, posteriormente, entender questões importantíssimas, além de nos transformar em pessoas mais questionadoras, baseadas em teorias filosóficas e exemplos de situações reais”; Aluno 5: “Para mim a filosofia é uma matéria indispensável ao

nosso currículo, pois estimula a reflexão e o pensamento crítico, ou seja, nos da a oportunidade de desenvolver um pensamento independente, um pensar individual”.

Observa-se que a unanimidade ora obtida e justificada nos comentários permite a compreensão de que a Filosofia auxilia no desenvolvimento do pensamento, permitindo que os indivíduos reflitam sobre o próprio pensar, sobre si mesmos, sobre suas posturas, sentimentos, escolhas, sobre o passado e também sobre o mundo e suas nuances, além de auxiliar, inclusive na formação profissional. A permanência da Filosofia, portanto, é defendida pelo fato de que ela proporciona conhecimentos que contribuem de uma maneira muito significativa, pessoal, laboral e cognitiva. A criticidade proporcionada pela apresentação de reflexões foi um dos pontos mais destacados, permitindo a afirmação de que esta é uma característica ou habilidade que os alunos e alunas consideram importante. Outro aspecto bastante relevante foi o fato de terem colocado que uma escola profissionalizante não tem o único objetivo de formar técnicos, mas seres pensantes dotados de senso crítico, o que comprova os efeitos que a disciplina de Filosofia proporcionou nesses estudantes que já cursam a terceira série, demonstrando em seus discursos uma visão ampla, às vezes não encontradas em adultos, inclusive. Pode-se afirmar, então, que a atuação do professor de Filosofia da referida escola surtiu efeito no sentido de que os mesmos conseguem reconhecer a importância dela para a construção de um pensamento mais sólido, robusto e concreto. Ao se retomar o pensamento de Lídia Maria Rodrigo, pode-se afirmar que a “conquista” em relação aos alunos para a disciplina filosófica realmente se deu de maneira exitosa, bem como o caráter dialógico e questionador que a mesma é capaz de proporcionar.

A segunda pergunta realizada foi: *Você se considera uma pessoa que pensa e age de maneira própria, sem que a opinião ou interferência dos outros moldem ou limitem suas atitudes? É possível que a Filosofia tenha contribuído, ou não, para esse processo? Comente.* 25 pessoas responderam que “sim”, agem de maneira própria e a Filosofia contribui diretamente para este processo e 5 pessoas disseram que “às vezes”, mas mesmo assim reconhecem a contribuição da Filosofia, como podemos ver nos comentários a seguir: Aluno 1: “A filosofia contribuiu bastante para meu processo de raciocínio e de libertação, hoje consigo pensar e agir por mim sem ter que depender de um "guia" social”; Aluno 2: “Com certeza, os aprendizados filosóficos me proporcionaram conseguir pensar de maneira mais aberta e assim

construir uma opinião própria. Isso foi possível através das aulas sobre correntes filosóficas de Sócrates, Platão, Maquiavel dentre outros inúmeros filósofos'; Aluno 3: "O ensino médio é um período muito importante na vida de toda pessoa, pois é uma fase de transição da infância para a adolescência, e é nessa fase em que definimos nossas personalidades e moldamos nossos pensamentos através das experiências. Acredito que a Filosofia foi essencial em me fazer sentir mais livre em questionar e me expressar. Na medida em que você estuda diversos pensamentos, se identifica com alguns e, quando não, questiona-os, mesmo que involuntariamente. Tal exercício é essencial na criação de referências e desenvolvimento do senso crítico do cidadão"; Aluno 4: "Devido a vários pensamentos de filósofos que a filosofia traz nas aulas acabou gerando um novo olhar meu diante há várias circunstâncias e pessoas, realmente mudando o meu modo de pensar"; Aluno 5: "Nem tanto, pois, muitas vezes utilizo teorias filosóficas e sociológicas para pensar e me posicionar, assim, eu não faço tantas "besteiras" e ainda tenho fundamentos para validar meu comportamento, além de respostas claras e incisivas em qualquer questionamento".

As inferências presentes neste item demonstram que a autonomia é um processo que acontece de maneira distinta nas pessoas, justamente porque elas são singulares, particulares, possuindo um tempo diferente para determinados aprendizados, fato este verificado ao se perceber que cinco estudantes afirmaram não ter uma completa autonomia, admitindo a interferência de pessoas da sua convivência em certas decisões e atitudes e até mesmo o referencial de filósofos e sociólogos em alguns posicionamentos, o que, na opinião do estudante, não seria avaliado como uma forma total de ser autônomo. Os demais, além de responderem que sentem-se e reconhecem-se na condição de autonomia e emancipação, garantem que a Filosofia foi decisiva neste processo basilarmente pela apresentação de teorias filosóficas diferentes que gera uma espécie de abertura dos horizontes possíveis na mente dos estudantes, culminando numa comparação inevitável entre diferentes conceitos dos pensadores trabalhados em sala de aula, sendo que os alunos, ao concordarem com um ou mais ou discordarem, exercitam a sua capacidade crítica e são incentivados não a seguir catedraticamente a visão de alguém, mas de formular a sua própria com base naquilo que considera correto unido com aquilo que de melhor pôde extrair de cada um.

Os estudantes relatam também que a Filosofia possui uma enorme capacidade de fazer-lhes enxergar o seu papel no mundo enquanto um ser-com-o-outro, pois indaga as formas de convivência e organização social, levantando problemas e soluções que fazem parte do cotidiano que os próprios discentes levam para as aulas e que, a partir daí, começa a fazer sentido o jeito de pensar da Filosofia e começam a ver a vida de outros ângulos e questionar causos nunca antes questionados. Theodor Adorno, como dito anteriormente, apontava para uma formação educacional intelectual, cidadã e também afetiva, que proporcionasse aos estudantes além de um ofício ou resolução positiva de uma prova escrita, a capacidade de se relacionar bem com os outros, desenvolvendo valores e a emancipação. Não se trata de viver isoladamente no mundo e sim de aprender a conviver e respeitar mutuamente as diferenças, fugindo da barbárie. Apesar de ter refletido sobre a sociedade alemã do século XX, Adorno continua muito atual, pois os mecanismos de dominação e aniquilamento da autonomia ainda se constituem de forma muito efetiva na contemporaneidade. Destarte, é importante salientar a imensa contribuição que a Filosofia dá, principalmente no que tange à escola pública.

A terceira indagação, realizada de maneira aberta, foi: *Durante os anos da sua formação, quais conteúdos e metodologias utilizados pelo(a) professor(a) de Filosofia proporcionaram uma aprendizagem mais eficiente?* Os alunos e alunas responderam que: Aluno 1: “As metodologias que mais me proporcionaram um melhor aprendizado foram as que sempre saiam daquelas costumeiras de apenas aluno sério, professor cara fechada, conteúdo no quadro, atividade e pronto. Aulas diferentes, engraçadas com paródias, dinâmicas sociais ou que chamem mais atenção como, por exemplo, as em um ambiente diferente da sala de aula, tem muito mais chances de conseguir fixar o conteúdo”; Aluno 2: “Quase todos, o professor sempre passa os conteúdos de uma forma com que tenhamos interesse, traz slides, toca músicas, dar uma aula dinâmica, vem fantasiado, tudo isso gera um certo interesse ao aluno para aprender”; Aluno 3: “Bom, os métodos do professor em relação aos conteúdos são de boa, pois ele sempre interage com a turma e sempre procura trazer para nossa realidade”; Aluno 4: “Sim, todos os conteúdos referentes à filosofia. O professor nos prende a aula de uma maneira tão agradável com resumos, questionamentos, exemplos do nosso cotidiano, imagem, paródias

produzidas por ele mesmo e etc”; Aluno 5: “Conteúdos como Émile Durkheim, ética e moral, Kant e entre outros. Foram ensinados com uma metodologia que nos mostrava os ensinamentos através de exemplos relacionado a nossa realidade cotidiana, o que facilitava o aprendizado e querendo ou não nos dava uma lição”; Aluno 6: “Músicas, Paródias, tivemos muitas coisas para a nossa aprendizagem envolvida com a Arte e em todas as suas aulas meu professor fez com que eu e meus colegas pensássemos a respeito de tudo, ele não nos deu uma resposta pronta. O mesmo tem o domínio do conteúdo e isso é muito importante, pois faz com que nós tenhamos mais interesse tanto pela aula como também pela matéria, que a cada dia nos ganha um pouco mais”; Aluno 7: “O ensino dinâmico, a oratória utilizada pelo professor (que é bem adequada ao meio jovem em que nós alunos nos encontramos), as paródias e as rodas de conversa em meio às aulas”.

A diversidade de respostas oferecidas permite que possam debruçar-se sobre diversas questões importantes para o ensino da Filosofia, sobretudo no ensino médio, questões estas que foram tratadas nos capítulos anteriores de maneira objetiva e com a profundidade necessária para a compreensão de todos e todas. De maneira geral, os estudantes entendem que a aprendizagem real, prazerosa e efetiva se deu quando o professor ou professora de Filosofia utilizou-se de elementos artísticos, didáticos e pedagógicos para aparelhar a aula, utilizando-os como meio de conquista e/ou revisão para levar os discentes não só a aprenderem um determinado assunto, mas para aprenderem realmente e com a inclusão do elemento do prazer. Pelo que foi citado, muitas práticas fizeram parte do cotidiano da referida escola na disciplina de Filosofia: produção e utilização de paródias filosóficas, algo não muito comum visto a necessidade de certa prática musical por parte do professor, a inclusão e discussão acerca de músicas, filmes, apresentação de danças e teatro são a demonstração de uma aproximação intensa com a arte que, conforme o que foi repassado, representa um ponto extremamente positivo na visão dos entrevistados, por se tratar de uma maneira lúdica de abordar o assunto, o que é provável que não aconteça em todas as disciplinas e nem mesmo em todas as aulas de Filosofia, visto que esta metodologia, como exposto por Lídia Rodrigo, não deve constituir todo o programa, todavia, serve de porta de entrada para uma complexidade e rigor conceitual crescente.

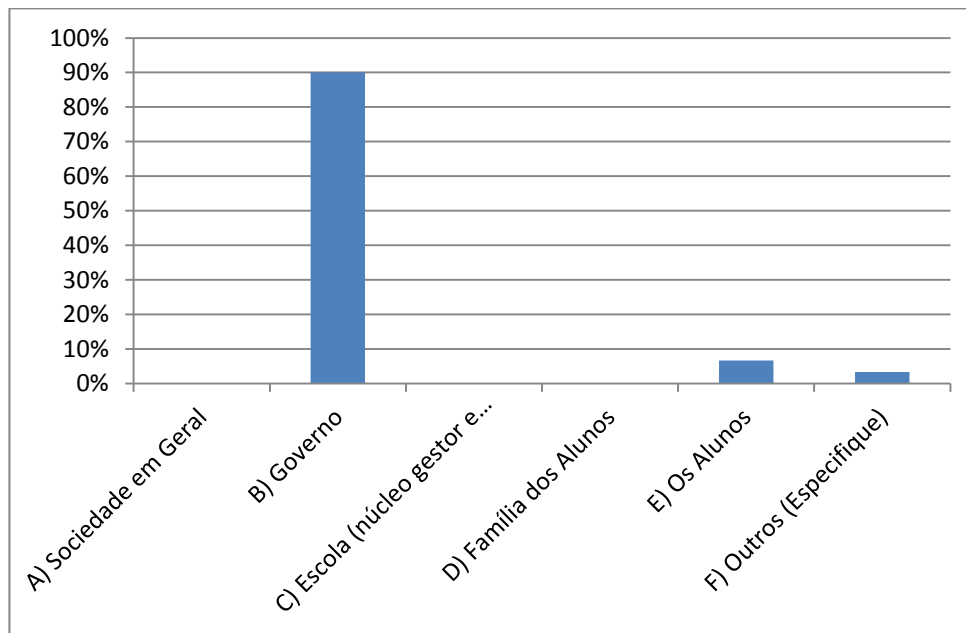
É importante citar também, todavia, que alguns elementos colocados soam como tradicionais, já em tempos recentes, como a produção e utilização de slides. Contudo, pode-se refletir sobre a forma de se utilizar este método se tratando de uma abordagem com adolescentes, levando em conta que textos longos não devem ser retratados nesta fórmula, pois em um mundo cada vez mais tecnológico, o manuseio de imagens torna-se essencial para atrair a atenção dos alunos, já que também é bastante visível o aparecimento na internet de *memes* filosóficos, espécie de paródia que traz a imagem de um filósofo ou filósofa junto com uma citação bastante conhecida, dita, entretanto, de uma maneira bastante popular, como se o trecho em destaque tivesse nascido daquela expressão tão próxima das pessoas. Desta forma, percebe-se que a Filosofia é capaz de surpreender ao passear pelos campos mais variados do cotidiano, ganhando e produzindo sentido por onde quer que passe e por quem passe.

Apesar de todos os métodos diferenciados citados pelos estudantes, não há como fugir do caráter dialógico da aula de Filosofia no ensino médio: rodas de conversas, diálogos, questionamentos do professor para com os alunos ou entre eles. A conversa, o debate, a interação no campo das ideias e da prática, continua fortalecendo a relação de solidez com que os jovens encaram a aula de Filosofia, como uma das poucas oportunidades de serem ouvidos na vida real, propondo argumentações que são levadas a sério, já que, em muitos casos, aquilo que os adolescentes falam é visto como algo sem profundidade, fútil ou irrelevante. Mesmo com pouco tempo de aula, que pode ser bem aproveitado caso haja um bom planejamento, é possível ressignificar a importância da vivência contada dos alunos para que se possa dar passos importantes em relação ao filosofar. As respostas dadas comprovam a raiz da Filosofia oriunda da Grécia Antiga, resguardadas as devidas proporções, onde os cidadãos decidiam acerca dos rumos da cidade através de intensas trocas de saberes e argumentações. Fica demonstrado então que, ao transformar a sala de aula em uma espécie *ágora* contemporânea, estaremos a valorizar ainda mais a construção do saber filosófico na sua origem, fortalecendo a capacidade crítica dos estudantes e aflorando o seu pensar, o que gera benefícios para a sociedade como um todo que são incomensuráveis.

Na quarta pergunta, foi indagado o seguinte: *Dentre as instituições abaixo, quais aquelas que você considera não valorizar a filosofia no ensino médio?*

Justifique as suas opções. As opções foram: A) Sociedade em Geral; B) Governo; C) Escola (núcleo gestor e demais professores); D) Família dos alunos; E) Os alunos; F) Outros (especifique).

Gráfico 2 - Dentre as instituições abaixo, quais aquelas que você considera não valorizar a filosofia no ensino médio?



Fonte: Dados da pesquisa elabora pelo autor.

Pode-se observar que 27 dos 30, escolheram a letra “B) Governo”, entendendo que seria a instituição que mais desvaloriza a Filosofia em nível médio. Duas pessoas marcaram a letra “E) Os alunos”, mas não apresentaram justificativa, enquanto que uma marcou a “F) Outros (Especifique)” e justificou que “Outros que não tem os estudos, pois não absorvem esse conteúdo, contém a ignorância de desprezar esta área”. Os 27 que marcaram a opção “B”, fizeram as seguintes observações: Aluno 1: “O governo desvaloriza a filosofia por não produzir coisas físicas e sólidas, exemplo disso as engenharias que constroem prédios e afins. Sua principal construção é o pensamento, e é por meio desse que os indivíduos se tornam libertados e passam a ter seu próprio meio de agir”; Aluno 2: “Foi possível perceber esta desvalorização da parte do Governo quando o presidente em um pronunciamento alegou que: “a Filosofia não é o curso universitário que gera recurso econômico.” Onde percebemos tamanho desprezo pela disciplina, acredito

que o atual governo seja o principal agente a desvalorizar a disciplina, atualmente, tendo em vista vários comentários públicos da gestão a respeito da falta de necessidade do ensino da mesma”; Aluno 3: “Talvez seja perigoso fazer, cada dia mais, brasileiros mais pensantes e questionadores. Já comentaram em tirar a filosofia da grade, então significa que não valorizam e não há importância para eles”; Aluno 4: “O Governo Federal. Pois, como já citei, a Filosofia ajuda na compreensão de fenômenos sociais e no entendimento dos mesmos, a partir da dúvida. A política, assunto recorrente na disciplina é intrinsicamente discutida, além das teorias que nos trazem a noção de política, qual o político "ideal", como por exemplo a de Nicolau Maquiavel, pessoas de coragem, inteligência e valores de bem. Sabemos que uma parte notável dos políticos não têm princípios honestos e direcionamento plausíveis para representar uma sociedade, por isso, quem duvida e questiona é um perigo para falsos-políticos; Aluno 5: “Acredito que todas as entidades têm uma parcela de culpa, porém, o governo detém uma maior parcela. É comum nos depararmos com olimpíadas e projetos sociais realizados pelo governo voltados para matemática, história, português e outras matérias "consideradas comuns", e para a filosofia, temos pouquíssimos ou até mesmo nenhum projeto. Sem falar na carga horária da disciplina dentro das escolas, que, se comparada às outras matérias é muito pequena”.

Ao observar o compartilhamento das devolutivas obtidas na questão, é importante destacar o posicionamento tomado pelos estudantes ao colocarem o Governo como sendo o principal agente de desvalorização da Filosofia, de uma forma bem destacada e embasada, inclusive. Tal postura indica uma visão crítica contra as recentes, e também antigas, tentativas de retirada da Filosofia do currículo do ensino secundário, atual ensino médio. Se os alunos conseguem observar benefícios, características, comportamentos, competências e habilidades oriundas das aulas da referida disciplina, é contraditório imaginar que os mesmos apoiem a sua exclusão da matriz curricular, principalmente, como citam, por ela proporcionar uma visão de mundo mais ampliada e crítica, sendo que isto é encarado como um benefício explícito, não somente para se dar bem nas provas, exames e vestibulares, mas é algo que serve para a vida em diversos aspectos como pessoal e profissional, inclusive ajudando a ter uma noção mais reflexiva acerca da própria política praticada no país e do seu lugar de fala enquanto jovens ativos, conscientes

e examinadores das posturas, atitudes e ideologias praticadas pelos chefes de governo.

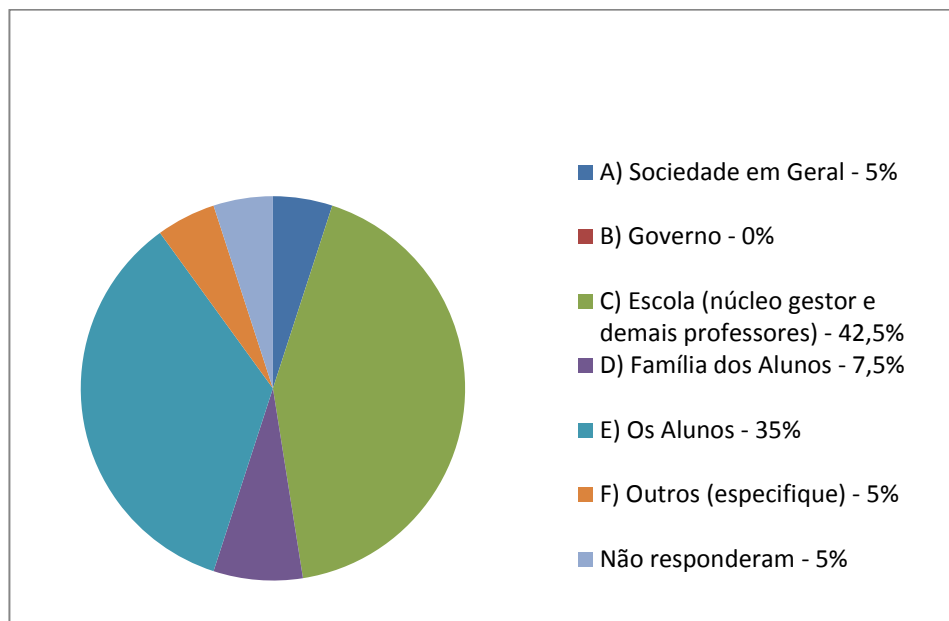
Outro ponto destacado diz respeito a uma espécie de desvalorização visível da Filosofia em relação às outras disciplinas da escola, a começar pela distribuição da carga horária, apontada por eles e elas como muito pequena para que o professor realize um trabalho mais eficiente na área em questão. Destaca-se também a ausência ou desconhecimento de projetos ou olimpíadas oriundas do Governo na área de Filosofia, pois ao longo do ano letivo, muitas outras atividades de outras disciplinas como física, português, matemática e história são amplamente divulgadas em escolas públicas e particulares, como é o caso da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), OBFEP (Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas), ONHB (Olimpíada Nacional em História do Brasil) e a Olimpíada de Língua Portuguesa promovida pelo projeto Escrevendo o Futuro, do Ministério da Educação, somente para citar algumas. Existem algumas iniciativas estaduais de Olimpíadas filosóficas que podem ser observadas em São Paulo e no Rio Grande do Sul, porém, são iniciativas ainda regionais, e de forma mais ampla Olimpíada Internacional de Filosofia (International Philosophy Olympiad) que ainda não possui um apelo massivo ou adesão das secretarias de educação para inserção e ciência de professores e estudantes dentro deste evento.

Sendo assim, nota-se nas respostas ora obtidas elementos de realidade e lucidez no que tange ao real contraste em que a Filosofia se encontra, seja nas características que evoca, o que também não é uma unanimidade visto que nem todos os alunos tem a mesma compreensão, ou nas críticas realizadas ao Governo pela ausência de políticas públicas de incentivo e apoio à Filosofia em nível nacional, ficando a cargo da própria escola, educadores e discentes, o desenvolvimento de alguma prática diferenciada nas instituições de ensino.

Na quinta pergunta, indagou-se, desta vez, sobre a valorização da Filosofia em nível médio: *Dentre as instituições abaixo, quais aquelas que você considera valorizar a Filosofia no Ensino Médio? Justifique as suas opções.* Foram apresentadas as mesmas opções da pergunta anterior, sendo que os estudantes poderiam escolher mais de uma alternativa: A) Sociedade em Geral; B) Governo; C) Escola (núcleo gestor e demais professores); D) Família dos alunos; E) Os alunos;

F) Outros (especifique). As respostas foram muito diversas, como se pode observar a seguir:

Gráfico 3 - Dentre as instituições abaixo, quais aquelas que você considera valorizar a Filosofia no Ensino Médio?



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelo autor.

A opção “C) *Escola (núcleo gestor e demais professores)*” foi escolhida por 11 alunos, que afirmaram que: Aluno 1: “Escola , pois o sentido da escola é formar cidadão com pensamentos críticos e com opinião própria sobre suas escolhas”; Aluno2: “Escola, que mesmo com a possibilidade de suspensão da grade curricular da disciplina de filosofia, apostaram nos métodos de ensino e continuaram exercendo a disciplina”; Aluno 3: “Mesmo com toda dificuldade, é dentro das escolas que surgem alguns projetos voltados à filosofia. Professores e alunos que se interessam pela área dão o pontapé em projetos, que geralmente não recebem devida importância”.

A opção “E) *Os alunos*” foi escolhida por 8 discentes, justificando que: Aluno 4: “Os jovens tendem a valorizar a filosofia por aceitar e vivenciar diversos pensamentos filosóficos, além de influenciar diretamente em suas vidas, claramente não são todos, mas posso dizer, como aluno, que muitos ainda valorizam a matéria (algo que já ouvi de outros colegas durante conversas)”; Aluno 5: “Os alunos são os que estão sempre ali tendo a aula, com isso, só nós alunos sabemos o quando é

essencial na nossa vida”; Aluno 6: “Porque, quando conhecemos os preceitos mais louváveis e coletivamente, ideias, percebemos as vantagens da dúvida! "Filosofar" é, nada mais, que duvidar. Quando duvidamos, deixamos de acreditar em tudo o que nos dizem e começamos a tomar nossas próprias atitudes, baseadas em preceitos filosóficos. Por isso que a disciplina é tão evidenciada para ser retirada da grade curricular. Indivíduos verdadeiramente pensantes são "um perigo" para políticos que não seguem princípios éticos”; Aluno 7: “Porque queremos cada vez mais conhecimentos e queremos ter a liberdade de questionar, de termos as nossas opiniões, de saber além do que a sociedade mais antiga fala e posiciona sobre nós. Então, na minha opinião, nós alunos, valorizamos a filosofia”.

A opção “A) *Sociedade em Geral*” teve a marcação de um estudante, mas este não apresentou justificativa. Um estudante escolheu a letra “F) *Outros (especifique)*” e especificou “Os professores de Filosofia” e afirmou que: Aluno 8: “Porque além da valorização profissional, como educadores de futuros cidadãos, é uma gratificação e felicidade ensinar a questionar, a mover nossos pensamentos pra fora da caixa, nos impulsionar a pensar e ir além do que nos é dado. Talvez porque é acreditando que a criação de uma sociedade mais "afiada" com seus questionamentos e ideias, nos levariam a patamares mais elevados”. 2 estudantes escolheram simultaneamente as alternativas C e E, além de darem as explicações da decisão: Aluno 10: “Pois é bem elaborado a forma de ensino e a preocupação com o aluno”; Aluno 11: “A filosofia sempre contribui para uma aprendizagem melhor dos alunos e com isso trazendo benefícios para a formação de pessoas do bem”.

3 estudantes marcaram as alternativas C, D e E, e argumentaram que: Aluno 12: “Todos estes ao geralmente percebem importância que a filosofia tem ao usar conhecimentos atribuídos por correntes filosóficas em suas vidas”; Aluno 13: “A filosofia traz muitos conhecimentos de interesse de todos, por isso é valorizado por essas instituições e pessoas. Porque é um acréscimo na educação e conhecimento, pois elas sabem que a filosofia é a porta para descobrir várias verdades, duvidar do essencial e varias outras possibilidades. Escola, alunos, família dos alunos e outras pessoas que também acham a filosofia indispensável. Todos valorizam, pois sabem da importância que a filosofia tem para a formação do aluno”. 1 estudante marcou as alternativas A e C, e afirmou que: Aluno 14: “Pois a sociedade não tem nada contra a filosofia, e a escola dar total apoio para o professor de filosofia”. 1 estudante

marcou a alternativa E e F, Aluno 15: “Sinceramente, pelo que percebo só os professores de filosofia e alguns alunos que estão dispostos a construir autonomia e criticidade”. Dois alunos não responderam esta questão.

É possível refletir acerca das respostas tão diversas obtidas nesta questão. Iniciando pelo que representou a maioria ao afirmar que a instituição escolar é aquela que mais valoriza a Filosofia. Observa-se uma percepção de unidade na compreensão daquilo que representa o conceito de escola para os discentes. Sendo a Filosofia parte constituinte da escola e sendo esta a porta de entrada para os primeiros contatos com aquela, eles consideram o todo em sua análise, pois mesmo com as dificuldades citadas na questão anterior, por mínimo que seja, é na instituição de ensino que se pode experienciar os questionamentos oriundos das aulas, projetos e outras práticas elaboradas pelos educadores e educadoras em Filosofia. Portanto, por mais que a escola não consiga atender a todas as exigências que são a ela imputadas, ainda continua sendo a referência cognitiva e muitas vezes afetiva de grande parte dos estudantes e estando a Filosofia como parte integrante deste corpo composto por vários membros, entende-se que para o bom funcionamento do mesmo é importante a efetividade de todos os órgãos e membros que o compõe. Sob outro viés, todos aqueles que cursaram uma licenciatura tiveram, em algum momento, um contato com alguma disciplina filosófica, seja *Filosofia da Educação*, *Fundamentos Filosóficos da Educação*, *Introdução à Filosofia*, somente para citar algumas, o que pode, no cotidiano da escola básica, proporcionar a valorização da Filosofia como um saber necessário para além dos alunos, mas também para todos os educadores.

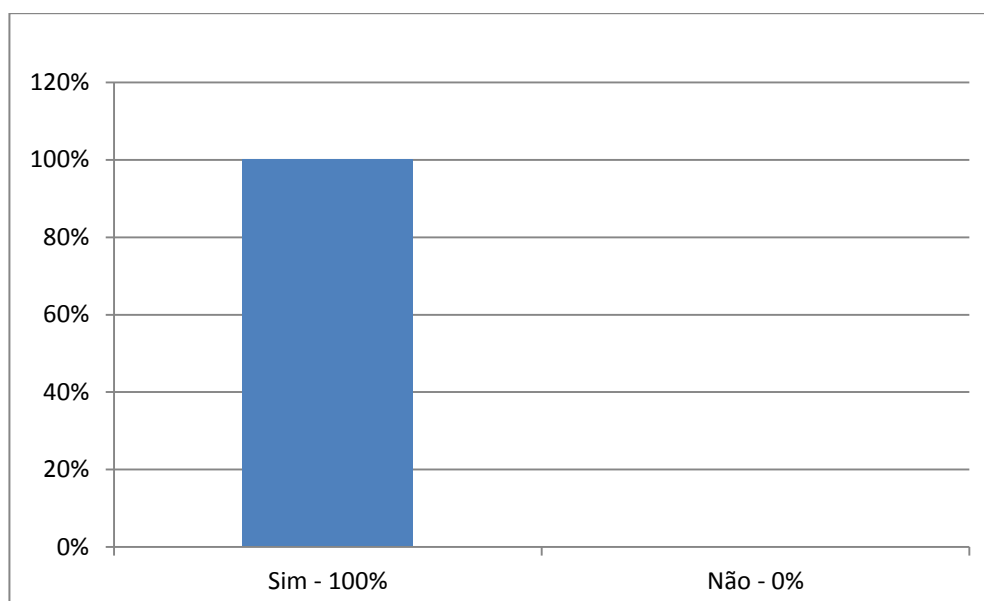
Na segunda alternativa mais votada na questão, orientando que os alunos são aqueles que mais valorizam a Filosofia, fica notório o fato de que a referida disciplina tem se tornado mais popular entre os adolescentes, muito por conta de iniciativas de torná-la mais acessível a este público, mesmo não sendo uma unanimidade. Assim sendo, podemos considerar que boas práticas metodológicas no âmbito escolar e fora dele, tem resultado numa boa analogia por parte dos estudantes, entre realidade e conteúdos filosóficos trabalhados pelos professores ao longo do ensino médio, gerando uma compreensão de que a Filosofia traz esse desenvolvimento do olhar crítico, da ampliação de horizontes não conquistada em outros ambientes da convivência dos indivíduos, sendo um fator precioso para que

se justifique a presença da Filosofia nesta modalidade de ensino. Parece existir, nos mesmos, uma essência ou natureza questionadora que faz com que se identifiquem com as indagações propostas pela disciplina, o que parece ser uma particularidade, pois geralmente é comum se deparar com modelos educacionais onde fórmulas, conceitos e respostas prontas são repassadas sem o crivo da dúvida, portanto, ter uma matéria escolar em que o perguntar é valorizado representa uma verdadeira quebra lógica comum para os indivíduos inseridos nesse contexto.

No que tange à valorização da Filosofia pela família dos alunos e sociedade em geral, parece haver certa responsabilidade e influência dos professores e estudantes neste sentido, pois se a disciplina em questão é importante para o discente de maneira significativa, a ponto não só de compreender, mas também de justificá-la aos outros, é mais natural que aqueles que os cercam a reconheçam como um saber que importa. Quanto aos professores de Filosofia, seria muito destoante que eles próprios não valorizassem o seu campo de atuação e trabalho, reconhecendo, porém, que isto ainda seja possível, por mais incoerente que seja ou possa vir a parecer.

Na última questão, perguntamos: *Considerando que a autonomia e a emancipação do aluno e do profissional implica em atitudes éticas e voltadas para a alteridade, respeito pelas diferenças, seja no âmbito profissional, social e/ou pessoal, você considera que o ensino de Filosofia contribui para essas atitudes do aluno e/ou do egresso, aqueles que já terminaram o ensino médio? Justifique a sua resposta.* Todos os alunos responderam que “sim”, a Filosofia contribui para algum aspecto essencial da vida, seja pessoal ou profissional, como demonstra a figura a seguir.

Gráfico 4 - Considerando que a autonomia e a emancipação do aluno e do profissional implica em atitudes éticas e voltadas para a alteridade, respeito pelas diferenças, seja no âmbito profissional, social e/ou pessoal, você considera que o ensino de Filosofia contribui para essas atitudes do aluno e/ou do egresso, aqueles que já terminaram o ensino médio? Justifique a sua resposta.



Fonte: Dados da pesquisa elabora pelo autor.

Justificaram da seguinte forma: Aluno 1: “Sim, a filosofia auxilia bastante na formação do indivíduo e no meio de como se portar perante o coletivo, exemplo disso é a ética Kantiana e outros pensamentos filosóficos, que ajudam na maneira de viver com o meio”; Aluno 2: “Sim pois, nada melhor do que a majestosa e antiga filosofia para contribuir de forma significativa no desenvolvimento pessoal e social dos alunos do ensino médio, em que desde os primórdios, essa área do saber se dá ao trabalho de analisar todas essas categorias, pois, ensinar e aprender filosofia tem o papel de conhecer sua história, conquistar uma série de habilidades cognitivas e argumentativas e desenvolver uma atitude diante da realidade e construir um olhar próprio sobre o mundo. Neste aspecto, a filosofia assume um papel muito importante, pois é ela quem vai se encarregar de sustentar os fundamentos para o desenvolvimento integral do ser humano, pois, como tal saber examina áreas necessárias para as relações pessoais e práticas sociais, como por exemplo, a política, a ética, a justiça, entre outros. Ela também se encarrega de formular no

indivíduo um teor crítico sobre si mesmo e sobre o que está ao seu redor”; Aluno 3: “Sim, pois como já dito, o ensino médio é uma fase de suma importância na formação do adolescente na qual suas experiências influenciarão diretamente no seu pensamento e em suas decisões da vida adulta. A Filosofia, nesse contexto, apresenta um grande peso na formação do pensamento do indivíduo”; Aluno 4: “A forma como nos é mostrada a sempre questionar as coisas, nos faz "desmistificar" alguns mitos da sociedade sobre minorias, nos ajudando a não só entender como respeitar as diferenças e condições”; Aluno 5: “Muito, pois como já citei a filosofia nos ensina a agir, ensina o modo de viver bem, a ética, a postura, e muito mais, a respeitar, ter sentimentos, logo, a disciplina apresenta temas como ética e moral que ajudam no direcionamento dos indivíduos e da sociedade em geral! O que falta é o conhecimento de Filosofia pela sociedade. Com a mesma, conseguimos, através da dúvida, estruturar nossos preceitos éticos, morais, políticos e de indivíduos pertencentes à sociedade humana”; Aluno 6: “Sim, contribuiu, pois com base nos ensinamentos de filosofia que nós adquirimos durante o ensino médio, nós nos tornamos cidadãos de responsabilidade com princípios e valores, cidadãos de caráter. A partir desses ensinamentos nós nos tornamos essas que têm a capacidade de pensar no quanto as nossas ações podem implicar na vida das pessoas ao nosso redor, ou até mesmo na nossa vida, e isso faz nós com que nós sejamos pessoas mais responsáveis, pessoas que pensam no coletivo e não só em si”; Aluno 7: “A filosofia proporciona a formação de um pensamento maduro no jovem, o que posteriormente será levado para a vida adulta. Questões sociais são bastante abordadas em conteúdos de filosofia, e quando são bem aplicadas pelo professor, ajuda bastante o aluno no entendimento de seu meio social”; Aluno 8: “Sim, pois a filosofia tem uma grande importância ao meio social, com alternância de valores e deveres”.

Ao se observar os resultados e justificativas desta questão, é possível perceber toda a capacidade do despertar ético existente na Filosofia. As justificativas dos estudantes permitem que se possa abstrair resultados positivos da presença da Filosofia no ensino médio, resultados estes que extrapolam a vida escolar, chegando ao nível de personalidade, contribuindo mesmo após o término da educação básica, fortalecendo a vida profissional já no desenvolvimento da vida adulta, inclusive, o filósofo alemão Kant foi citado como uma espécie de referência ou provocação para

as tomadas de decisões, certamente se referindo ao seu imperativo categórico, difícil na prática, mas que deixa aberta uma série de reflexões e possibilidades. Sob esta ótica, os alunos afirmaram também que vislumbram o meio onde estão inseridos de uma maneira mais real, sendo fundamental para a construção de uma identidade correlacionada ao exercício da cidadania, política, do agir em favor de uma sociedade que para acontecer é preciso, primeiro, que o indivíduo se reconheça como parte dela, reconhecendo e respeitando diferenças e semelhanças, bem como atuando para solucionar, ou pelo menos compreender, as mazelas que rodeiam a vida de muitas pessoas. A compreensão e quebra de muitos paradigmas também foi citada como algo importante, a quebra de preconceitos e a legitimação de minorias dentro de lutas no cotidiano.

A Filosofia, como fora demonstrado, tem em sua raiz o questionamento, a dúvida, o que instiga a argumentação mais elaborada, no sentido de não se contentar com qualquer coisa que é dita. Ao se tentar elaborar o discurso, parece que abre-se um leque maior de horizontes a serem observados, fortalecendo a construção do respeito por meio da empatia, do zelo de si e do outro, quebrando a timidez, auxiliando mesmo na interpretação e compreensão de textos, de enxergar no seu próprio eu um ser que pensa, dotado de razão, mas também um ser que sente, carregado de sentimentos efêmeros e muitas vezes inconstantes. Elucidar estes pontos são essenciais para a construção de uma noção de ser humano “mais humanizada”, em outras palavras, a Filosofia diz, do seu modo, o que dificilmente será dito por outra disciplina no ensino médio.

É notório que em um universo de quase duas dezenas de disciplinas, os estudantes do ensino médio inseridos em cursos técnicos profissionalizantes tenham muito o que fazer durante este período escolar e sejam influenciados de maneiras diversas por cada disciplina que lhes é proposta, o que muitas vezes pode lhes causar uma sobrecarga, não só cognitiva, gigantesca. Contudo, é importante destacar como a Filosofia atua nesse cenário, com base nas respostas obtidas, sendo uma verdadeira válvula de escape, uma matéria diferente das demais, seja no método ou nos conteúdos em si. Percebe-se que a atuação do professor muito contará para o sucesso ou fracasso desse processo e, de acordo com o que vimos, existe uma faísca de possibilidade quando esse despertar filosófico, que acontece em cinquenta minutos semanais, lembremos, deixa boas marcas na formação dos

jovens, não só boas memórias de aulas bem sucedidas, porém, posturas, hábitos, conhecimentos adquiridos, entranhados de alguma forma no intelecto e corpo dos educandos de modo que anos depois sejam capazes de identificar de onde veio ou vieram tais formas de pensar, agir e se expressar.

Salientamos, então, o rigor da pesquisa, visto que os alunos tiveram a oportunidade de serem os mais sinceros possíveis para que pudesse se realizar aferições contundentes que confirmassem ou não aquilo que foi discutido na revisão bibliográfica nos capítulos anteriores. Sendo assim, acredita-se ter confirmado a tese de que a Filosofia inserida no ensino médio integrado ao ensino técnico, tem muito a contribuir com os e as estudantes e sem a sua presença lá, existiria uma lacuna que não seria preenchida por nenhuma outra disciplina presente na matriz curricular por todas as particularidades já citadas anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática existente na presente pesquisa, investigar a capacidade da Filosofia de ser importante na construção da autonomia e emancipação dos alunos oriundos de cursos técnicos integrados ao nível médio, surgiu da observação de que ao longo da história esta modalidade profissionalizante não preparou os indivíduos em toda a sua integralidade, oferecendo apenas uma capacitação profissional para inserção no mercado de trabalho, o que, no entanto, se modificou a partir de inúmeras transformações, passando a estar presente no currículo das instituições junto com todas as disciplinas da base nacional comum. Sendo assim, a Filosofia, fazendo parte deste grupo, poderia fornecer algum elemento específico de desenvolvimento de outras competências que não aquelas atreladas somente ao fazer mercadológico dos sujeitos, todavia, colaborando também para aspectos éticos, políticos, cognitivos e emocionais. Surgiu também da leitura de obras de Theodor Adorno, apontando, principalmente, para uma educação enquanto formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados, inseridos em um processo contínuo de aperfeiçoamento que se dificulta pela existência e pressão de um capitalismo que se personifica de diversas formas nos meios sociais, inclusive nas escolas, deixando de oferecer experiências básicas de saber para se obtenha, além de habilidades profissionais técnicas, saberes humanizados que ajudem a combater

e evitar a barbárie, valorizando processos criativos, livres e dotados de sentido filosófico.

No capítulo inicial, *A educação filosófica dentro do contexto de desenvolvimento do ensino técnico*, foi realizado o resgate histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, sendo possível observar as vicissitudes e obstáculos enfrentados para que ela pudesse se consolidar como uma modalidade inclusiva e não excludente, fato este vislumbrado na sua origem e quase em sua totalidade, enxergando, porém, que outros avanços e discussões ainda precisam vir à tona para que a educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio possa se apresentar de acordo com a legislação vigente que aponta para uma formação integral e não apenas unilateral. Os recentes dados do MEC demonstram, de maneira geral, que os alunos inseridos nestas escolas apresentam rendimento melhor que estudantes de instituições regulares. Todavia, na vivência cotidiana, no dia-a-dia de educadores e educandos inseridos nesse contexto, sabe-se que é necessário repensar, por exemplo, o currículo no que tange à quantidade exacerbada de disciplinas, tempo de aula e até mesmo as formas de processo seletivo para que se adentrem nas ditas escolas técnicas.

No desenvolver da temática, buscou-se problematizar, à luz do pensamento de Adorno, como os modos econômicos acabam por moldar a população nos seus diversos aspectos, incluindo a educação, amparados em discursos cientifizados de desenvolvimento da técnica, o que gera como oferta uma semiformação no lugar de uma formação integral, oriunda de uma semicultura, pautada na obsolescência programada do mundo das coisas, demonstrando que o esclarecimento não cumpriu assim a sua promessa de elevar os humanos ao ápice do seu desenvolvimento. Como soluções possíveis, apontou-se para uma educação conceitual, socioemocional e crítica, na medida em que os estudantes, com a ajuda do professor, podem desenvolver por meio da prática filosófica em sala de aula, conhecimentos que irão auxiliá-los a obter visões mais apuradas das inúmeras possibilidades que o mundo os reserva, sendo a resposta pronta, rápida, quase instantânea, fruto de hábitos e crenças irrefletidas, a grande representação do que o pensamento crítico junto à Filosofia devem combater dentro dos espaços formais e não-formais ligados à educação.

No capítulo seguinte, *Os desafios e contribuições do ensino da Filosofia na escola de massa*, apresentou-se como a Filosofia vem sofrendo ao longo das décadas no país, sendo protagonista de intensas “idas e vindas” no currículo do ensino médio, mas que a partir de 2008, vem se firmando como uma importante disciplina, reconhecida pelos estudantes e boa parte da sociedade que tem se manifestado quando novas ameaças de retirada insistem em reaparecer. Com um público diferenciado daquele presente na escola secundária do século passado, desta vez massificado e com enormes defasagens sociais, bem como de leitura, escrita, compreensão e interpretação textual, os professores e professoras de Filosofia devem se atentar ainda mais para as metodologias a serem aplicadas em sala de aula a fim de simplificar para introduzir os alunos no universo da Filosofia para que de maneira latente possa ir subindo degraus ao longo da formação em nível médio. Para isso, foram apresentadas sugestões didáticas em Filosofia, acompanhada de discussões a respeito de como despertar os jovens para os assuntos específicos da disciplina, através de elementos artísticos, literários ou mesmo fragmentos de textos ou filmes, contanto que se valorizasse o acompanhamento ao despertar da problematização, conceituação e argumentação, pilares defendidos por Lídia Maria Rodrigo como fundamentais para o fazer filosófico em sala de aula, ferramenta importante para a criticidade e autonomia daqueles inseridos nesse caminhar.

No último capítulo, onde houve a aplicação dos questionários com alunos de terceira série do ensino médio integrado ao técnico, foi possível detectar de que forma a Filosofia tem chegado aos alunos desta modalidade de ensino, colhendo dados quantitativos e qualitativos, onde foi possível afirmar a efetividade do saber filosófico na vida escolar e pessoal dos estudantes, seja no presente ou no futuro, como os mesmos relataram. A pesquisa veio a confirmar uma das hipóteses do trabalho de que o profissional da Filosofia é decisivo no olhar final que os discentes terão ao julgar ou não a disciplina, já que por meios das devolutivas foi observado o contentamento com o desenrolar da Filosofia naquela instituição, o que dá indícios de atitudes para além do comum, tornando as aulas mais prazerosas e significativas para os mais interessados no assunto: os estudantes que, além disto, reconheceram certas limitações de si mesmos, da escola, do governo, da família, professores e

sociedade em geral, indicando terem verdadeiramente uma visão crítica e autocrítica do contexto que os cerca, característica apreendida nas aulas de Filosofia.

Confirma-se aqui, portanto, a capacidade que a Filosofia tem de despertar e desenvolver a autonomia e emancipação dos sujeitos nas escolas de nível técnico, orientando para a construção de um saber diferente e específico, atuando como parte necessária de um todo, para a formação integral prevista na legislação atual que rege a educação no país. Não se trata de negar as capacidades exigidas para inserção e permanência no mercado de trabalho, mas entender que somente elas não irão modificar a situação em que o mundo se encontra, tampouco permitirá o agir livre, pensado, e não ordenado, coagido, fator preponderante para que a democracia seja respeitada e fortalecida.

A Filosofia assume então o papel de atuar como uma resistência ao que é supérfluo, rápido, apressado, raso, mesquinho, violento, fugaz e preconceituoso, é antes de tudo, o olhar atento e apurado capaz de mergulhar nos oceanos do pensamento e da realidade para tentar ver o não-visto, ouvir o não-ouvido e provar o sabor do intragável, não só para revelar o gosto, mas para quebrar paradigmas e desmentir achismos de quem nunca se debruçou criticamente acerca do que quer que seja. O professor de Filosofia do ensino médio, como um iniciador a todo este rito, possui uma dupla missão: de preparar bem os seus alunos para que possam se dar bem nos exames de acesso ao nível superior e vestibulares, pois afinal de contas estes podem representar uma mudança significativa de patamares existenciais aos estudantes, todavia, prepará-los também, e concomitantemente, para que sejam cidadãos, dotados de uma capacidade crítica que lhes permitam viver uma vida ética consciente, cobrando daqueles que governam as nações para que possuam comportamento semelhante para enfim o mundo seja um lugar melhor para se viver e até mesmo a Filosofia tenha que se desdobrar para dar conta de outras questões.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BRANDÃO, Israel Rocha. **Afetividade e Transformação social: sentido e potência dos afetos na construção do processo emancipatório**. Sobral – Edições Universitárias, 2012. p. 45 – 63.
- BRASIL. **Alvará de 1808 que autoriza as fábricas e manufaturas no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3675&catid=145&Itemid=279>. Acesso em 26.03.2020.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologicaept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade.>>. Acesso em 15.06.2020.
- BRASIL. **Ministério da Educação: Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 26.03.2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB)**. Artigo 35 da Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas>>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Celso Suckow da Fonseca. Maria Ciavatta; Zuleide Simas da Silveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 164 p.: il. – (Coleção Educadores).
- GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos, n. 2,

set 2000, disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>, acessado dia 16 de novembro de 2008. p. 01-18.

GOMES, Maria Socorro. **Mímesis, Educação e Prática Docente em Theodor W. Adorno**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

GOMES, Valdemarin Coelho; ARAÚJO, Camila Cruz; MORAIS, Raquel Pereira de. **Profissionalização do ensino médio no Brasil: A educação dirigida à classe trabalhadora**. Revista Educação e Debate. v. 1 – 1978, Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – FAGED/UFC. Ano 39, n.º 73, ilust. Semestral, 2017.

GOTO, Roberto. “**que bagulho é isto a filosofia?**”. SILVEIRA, Renê L. T. e GOTO, Roberto (Organizadores). Filosofia no ensino médio – Temas, problemas e propostas. São Paulo. Loyola, 2007, p. 53-75.

GUIDO, Humberto A. O. **A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 81-93.

LEMONS, Solon Sales. **Dialética negativa: formação e resistência em Theodor Adorno**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. – 3 ed.. – São Paulo, Edições Loyola, 1986.

LIMA, Walter Matias. **Considerações sobre filosofia no ensino médio brasileiro**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 197-205.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. – 2 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES, Priscilla Pontes Bezerra. **Por uma educação contra a barbárie, crítica e emancipadora: considerações a partir de Theodor W. Adorno**. **Filosofia da Educação: Marxismo, Teoria Crítica e Realidade Social**. CHAGAS, Eduardo Ferreira; OLIVEIRA, Renato Almeida de; JOVINO, Wildiana Kátia Monteiro (organizadores) – Curitiba: CRV, 2019. p. 177-187.

NIETZSCHE, Friedrich. **Introdução teórica sobre verdade e mentira no sentido extramoral** (verão de 1873). Tradução de Rubens Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).

NOBRE LOPES, F. M.; SILVA FILHO, A. L. **Formação e Semiformação: Notas sobre a docência de Filosofia no nível médio**. Sofia, Vitória (ES), v.6, n.3, p. 106-122, jul./dez. 2017.

RODRIGO, Lídia Maria. **Aprender filosofia ou aprender a filosofar**: a propósito da tese kantiana. *In*: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. Ensino de filosofia – teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 91-99.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: Teoria e prática para o ensino médio. - Campinas, SP: Autores Associados, 2014. – (Coleção formação de professores).

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional. 500 anos de educação no Brasil** / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, André Marcos de Paula e. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. – Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 2008.

SILVA FILHO, Adauto Lopes. **A indústria cultural**: regressão do esclarecimento e mistificação da consciência. *In*: CARVALHO, Marcelo; FIGUEREDO, Vinicius (Org.). Filosofia contemporânea: ética e política contemporânea. São Paulo: ANPOF, 2013. p. 11-18.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio**. *In* SILVA, Renê José Trentin e GOTO, Roberto (organizadores). Filosofia no ensino médio – temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.