

FILOSOFIA E AUTONOMIA

Ellen Maianne Santos Melo Ramalho¹
Walter Matias Lima²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relacionar a filosofia à ideia de autonomia, identificando que a filosofia como disciplina no currículo escolar é um importante meio para o desenvolvimento da autonomia intelectual, por ser um âmbito que estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas que convergem para a formação de pessoas críticas e criativas. Pensamento crítico e pensamento criativo é uma das características da autonomia intelectual.

Palavras-Chave: Filosofia. Autonomia. Ensino Filosófico.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo relacionar la filosofía a la idea de la autonomía, la identificación de que la filosofía como disciplina en el currículo escolar es un medio importante para el desarrollo de la autonomía intelectual, para ser un marco que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas que convergen para formar personas críticas y creativas. El pensamiento crítico y el pensamiento creativo es una de las características de la autonomía intelectual.

Palabras claves: Filosofía. Autonomía. Enseñanza filosófica.

A filosofia é uma relevante atividade no contexto educacional por ser um importante meio para a construção da autonomia intelectual.

A filosofia é necessária numa educação que se propõe ajudar a formar pessoas autônomas. Só podem ser pessoas autônomas aquelas que tenham passado por experiências de pensamento crítico, radical e criativo (CERLETTI, 2009, p.194).

A autonomia intelectual e o pensar bem são resultados do desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, tais como capacidade de crítica, reflexão e criação. A filosofia é um importante meio de construção da capacidade crítica do ser

¹ Mestra em Educação, UFAL. Área de concentração: Ciências Humanas. Professora de Filosofia do IFAL- Instituto Federal de Alagoas. ellmelo@yahoo.com.br

² Doutor em Educação, Unicamp. Área de concentração: Ciências Humanas. Professor de Filosofia da UFAL- Universidade Federal de Alagoas. waltermatias@gmail.com

humano, pois estimula o pensamento próprio, a racionalidade dialógica e intersubjetiva, articulada a partir das experiências adquiridas, compondo, dessa forma, uma trajetória para a emancipação intelectual.

Na sociedade em que vivemos é necessário despertar a criticidade e ainda compreender o caráter libertador da reflexão consciente.

A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira (CERLETTI, 2009, p.74-75).

Questionar a nossa realidade é deixar vir à tona os “o quês”, “porquês” e “para quês”. A filosofia é permeada por toda uma construção conceitual, que em cada filósofo tem conotações diferentes. Ao analisar determinada teoria filosófica, conhecemos o conteúdo da teoria, os motivos para o desenvolvimento de tal teoria (contexto histórico, teorias antecedentes, biografia do autor) e os objetivos dos filósofos ao desenvolver tal teoria. Este contato com a filosofia nos faz questionar o quê (teoria), o porquê (motivos) e o para quê (objetivos).

Tal abordagem da filosofia apresenta-a como uma disciplina que coloca o ato do filosofar, de questionar e de retomar questões abandonadas ou dadas como resolvidas acima da própria filosofia como teoria. O importante não é conhecer as respostas que outros deram, mas tentar alcançar, através da questão posta por eles, uma nova resposta. Esta, por sua vez, abrirá o caminho às novas questões (SOUZA, 1995, p.8).

Esse simples questionar abre diversos campos frutíferos. O questionar em filosofia nada mais é do que ultrapassar as barreiras da linguagem, construindo novas experiências com a linguagem. É fazer o movimento que as palavras podem nos levar através da linguagem. É ultrapassar o óbvio, o que se apresenta aos

nossos sentidos como algo uniforme e estático. Reanalizando assim a realidade, abre-se perspectivas para a criação do novo, pois conhecer é estimular a construção do pensar diferente do já pensado.

A construção de novos pensamentos depende da capacidade de refletir a partir e sobre a realidade. Essa reflexão, por sua vez, é expressa por meio de uma linguagem. Quando se estuda filosofia, se adquirem competências linguística-discursivas graças ao desenvolvimento da habilidade de argumentação, sendo esta uma das características da filosofia, enquanto área do saber, que é composta por teorias filosóficas que são conjuntos de argumentações em defesa de determinadas ideias. Assim, o estudo da filosofia pode ajudar na estruturação de um pensamento lógico, eficaz e original, contribuindo para a elevação intelectual e humana.

Quando aprendemos a desenvolver as habilidades suscitadas pela filosofia (crítica, reflexão e criação), podemos estar perto de sermos considerados sujeitos autônomos que conseguiram desenvolver um pensar bem.

Estabelecido que a filosofia ensina o homem a pensar por si próprio, a libertar-se do pensamento que lhe é dado por palavras alheias, assunto de opinião, parece lícito dizer que a filosofia está bem adequada à idade da adolescência e que o seu ensino deve ser ministrado no liceu (RIBEIRO, 1998).

Mas, embora a filosofia tenha o caráter de lidar com problemas e de ser um pensamento crítico e criativo, nem todo ensino de filosofia consegue abordar a filosofia de uma forma que consiga despertar nos estudantes habilidades de pensamento como a crítica, a reflexão e a criação, por trabalharem a filosofia, apenas a partir de uma abordagem de transmissão de conhecimentos históricos. Isto é o que chamaremos de ensino *pseudofilosófico* (tomando emprestado um conceito de Lipman, 1995).

O trabalho com a filosofia no ensino médio precisa dar um tratamento filosófico à filosofia. Ou seja, é necessário o desenvolvimento de um ensino filosófico. Um ensino filosófico é aquele que trabalha a filosofia através do filosofar. Isto é, aquele que estimula o estudante a pensar por si mesmo e assim, desenvolver habilidades de pensamento que o leve à autonomia intelectual. Distinguímos o

ensino filosófico do *pseudofilosófico*, devido ao fato deste último, apenas trabalhar a filosofia em sala de aula, por meio do ensino da história da filosofia, transmitindo conhecimentos prontos e indubitáveis. Existem práticas didáticas com o ensino de filosofia que, pensando estar fazendo um ensino de filosofia, apenas transmitem conteúdos históricos. Já o ensino filosófico, prima por estimular o filosofar sobre problemas filosóficos, estimulando a crítica e a criação de conceitos. A partir do exercício de uma educação filosófica podemos contribuir para o desenvolvimento do saber pensar com autonomia.

Uma educação filosófica é aquela que considera a filosofia em sua especificidade, trabalhando-a de forma adequada, sem descaracterizar o seu papel de nos levar à experiência de pensar.

O pensar é necessário (...) Daí a atenção que a reflexão filosófica dá a essa atividade da consciência humana. Fala-se, hoje, insistentemente, em uma “educação para o pensar”, que ofereça subsídios para que os alunos “pensem por si mesmos”; ou seja, tenham um “pensamento autônomo” e, além disso, tenham um pensamento que seja *reflexivo, crítico, profundo, contextualizado e criativo* (LORIERI, 2002, p. 95).

A ideia de autonomia intelectual defendida neste trabalho está baseada no pensamento do filósofo norte americano Matthew Lipman (1995), o qual se dedica a ideia de construir uma educação para o pensar, diante das dificuldades encontradas por ele, enquanto professor, em lidar com o que chamou de falta de saber pensar dos seus alunos. A partir de então, Lipman começa a escrever sobre sua metodologia para uma educação para o pensar.

A ideia de autonomia de pensamento em Lipman se situa no escopo da sua proposta de ensino de filosofia, cujo objetivo principal é o estímulo ao pensar bem e ao pensamento próprio.

Os pensadores autônomos são aqueles que “pensam por si mesmos”, que não repetem simplesmente o que as outras pessoas dizem ou pensam mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria

visão do mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca da do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse (LIPMAN, 1995, p. 36).

Ter autonomia é adotar uma atitude crítica e criativa diante da realidade com a qual se deparam. O julgamento é a base de toda crítica, pois é a partir dele que se tornam possíveis quaisquer ponderações. Além disso, a atitude de julgar é um exercício intenso que exige grande capacidade intelectual. A ideia de criatividade aparece implicitamente na citação acima, quando Lipman diz que os pensadores autônomos “formam sua própria visão de mundo e desenvolvem suas próprias concepções”. Para tanto, se faz necessária a criação de novas ideias.

A ideia de autonomia lipmaniana é expressa pelo termo “pensar por si mesmo”. Mas o que seria pensar por si mesmo? Pensar é uma atividade problematizadora e construtiva que apresenta o incômodo do desconhecido. Assim, pensar é uma atitude intelectual voluntária. Mas Lipman, em sua preocupação para a construção de uma educação para o pensar, enfatiza que é necessário “pensar por si mesmo”. Em outras palavras, é necessário acentuar que o pensamento deve se desenvolver de forma autônoma.

Ter autonomia intelectual significa que o estudante pensa por si próprio, fazendo seus próprios julgamentos e intervindo ativamente na construção dos seus conhecimentos. A autonomia intelectual é a capacidade cognitiva que o discente pode desenvolver, que o torna um agente crítico e criativo na construção do seu próprio conhecimento.

Não é difícil perceber que as nossas escolas pouco desenvolvem a autonomia intelectual, mas pelo contrário, estimulam a heteronomia. É comum nas aulas de filosofia estarmos sempre sujeitos a pensamentos alheios. Como aponta Rodrigues, baseado nas ideias de Lipman, quando escreve que:

Nós ensinamos as nossas crianças como os outros pensam. Exemplificando temos o como se introduz na sala de aula uma interpretação de texto. O professor, quase sempre, inicia assim: “o que o autor pensa sobre isto ou aquilo; o que o autor quis dizer ao usar determinadas expressões” e assim por diante. Precisamos ensinar nossas crianças a pensar por si próprias (RODRIGUES, 2013).

Se o ensino de filosofia não for filosófico se limitará a expor ideias prontas e cobrar do discente que apenas as internalizem, de forma heterônoma, e o que será solicitado nas avaliações é repetição daquilo que lhe fora transmitido. Por outro lado, o ensino filosófico buscará a autonomia na construção da crítica e da criação.

Lipman (1995, p.22) considera que a escola é responsável pela perda da curiosidade e da imaginação das crianças, graças à natureza da educação escolar, que nutre a conduta de passividade dos estudantes. Uma educação para a autonomia, considera o estudante um ser ativo, porque precisa participar de forma crítica e criativa da construção de sua própria aprendizagem. Para tanto, ele precisa desenvolver algumas habilidades cognitivas.

Mas, o que significa fazer com que os estudantes pensem por si próprios, ou seja, tenham autonomia de pensamento? Para tentarmos responder a esta questão precisaremos tentar esclarecer quais os pressuposto da *educação para o pensar*, construído por Mathew Lipman, esclarecendo o que significa o saber pensar para Lipman.

Segundo Lipman (1995), todos nós temos a capacidade de pensar, mas nem todos, pensamos bem. Para pensarmos bem, temos que desenvolver quatro habilidades básicas: *Habilidades de Investigação; Habilidades de Raciocínio, Habilidades de formação de Conceitos e Habilidades de Tradução.*

A *Habilidade de Investigação* consiste no desenvolvimento do saber observar bem, saber formular questões ou perguntas substantivas, saber formular hipóteses, saber buscar comprovações e estar disposto a se autocorriger. A postura do estudante não se restringe a mero espectador da aula, mas sim de participante ativo em um processo de investigação da solução dos problemas, incitados pelo professor. O papel do professor seria orientar os processos de buscas das resoluções dos problemas filosóficos, instigando e incentivando os estudantes a investigar a realidade de forma autônoma.

O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a

realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia (LIPMAN, 1990, p.58-59).

O segundo grupo de habilidades a serem desenvolvidas para um pensar bem é o das *Habilidades de Raciocínio*.

Para exemplificar como o professor pode ajudar o estudante na construção de um raciocínio, relatamos a cena a seguir. No momento de aula no dia 20 de junho de 2013, numa turma de segundo ano do ensino médio Integrado, do curso de Eletroeletrônica, onde discutíamos sobre as marcantes manifestações populares que estavam ocorrendo em nosso país, a partir de duas questões filosóficas: o que está acontecendo e por que está acontecendo. Chegamos à conclusão de que um dos motivos que levaram as manifestações eram os gastos excessivos do erário público com a copa do mundo de futebol. Então, uma aluna discordou de que esses gastos eram desnecessários, porque de acordo com ela, o Brasil ganharia muito com a Copa Mundial. E estruturou uma argumentação quando apresentou as premissas para a sua conclusão:

O Brasil atrairá muitos turistas
Estes turistas irão consumir e deixar seu dinheiro no nosso país
Logo, o Brasil ganharia muito com a Copa do mundo.

Logo, simultaneamente vários de seus colegas começaram a rechaçá-la. Então, retomamos à organização da discussão garantindo o direito de fala de cada um, afim de que, quem discordou dela pudesse contestá-la a partir de uma argumentação sólida. Assim, foram dadas algumas oportunidades para a contraposição argumentativa da opinião da aluna. No entanto, percebe-se a dificuldade que os alunos tiveram de argumentar, utilizando uma estrutura lógica: com premissas e conclusões. Ou seja, se a conclusão que queriam defender era de que a copa do mundo não traria benefícios ao país, quais seriam as premissas, ou seja, as provas que tenho para fundamentar minha conclusão?

Então, houve tentativas a exemplo de: “a copa do mundo não traria benefícios ao país porque os investimentos estão sendo muito altos.” Ou, “o

dinheiro investido para fazer estádios deveria ser empregado para construir hospitais”. Diante das colocações insuficientes e da fraqueza da estrutura argumentativa (uma vez que as premissas apresentadas não conseguiam sustentar a conclusão), sem impor nossa opinião, foram realizados alguns questionamentos que levaram a aluna reavaliar sua posição, refletindo sobre suas ideias. Prosseguimos: concordo com as suas premissas: “O Brasil atrairá muitos turistas e esses turistas irão consumir e deixar seu dinheiro em nosso país”. Mas, que é este Brasil que você se refere como sendo, aquele que “ganharia muito com a Copa do mundo”? Ou, quem efetivamente lucrará com este evento esportivo?” Então, os demais alunos começaram a me ajudar com as respostas tais como: “os jogadores de futebol”, “a FIFA”, “as redes hoteleiras...” Assim, estruturamos a contra argumentação, indicando que a argumentação pode ser válida argumentativamente, mas não verdadeira existencialmente:

Os principais beneficiados com a Copa do mundo seria para uma pequena parcela da população brasileira.

Esta pequena parcela da população brasileira não são aqueles que mais necessitam dos serviços públicos como saúde e educação, os quais necessitam de mais investimentos de recursos públicos.

Logo, a maioria do povo brasileiro não ganharia com a Copa do mundo.

As habilidades de raciocínio desenvolvem nos estudantes o raciocínio lógico e os tornam capazes de construir argumentos sólidos. Com essa habilidade, se exercita o pensar bem e o desenvolvimento da autonomia intelectual, pois aprende-se a não tomar como herméticos os conhecimentos apresentados, mas criticá-los com vistas a sua comprovação e ainda abrir possibilidades da criação de novas respostas para velhos problemas.

O grupo de habilidades concernentes às *Habilidades de formação de Conceitos* consiste no desenvolvimento do perguntar-se pelo significado das palavras. O conceito diz o que a coisa é a partir da não presentificação da coisa e realiza um salto transcendental que proporciona identidade à coisa. Mas, saber o que a coisa é, isto é, traduzir uma realidade ou um conjunto de ideias em palavras,

significa demarcar significativamente a sua posição sobre o mundo. Este é o papel do filósofo, conceber interpretações de mundo.

Para Lipman (1995), o conceito é o resultado final de um conjunto de informações e as relações que lhes são pertinentes. O processo do pensar acontece ao se articular ideias ou conceitos. Ideias ou conceitos articulados configuram a essência do pensar.

Compete à educação dos jovens ou das crianças a tarefa de fornecer ampla formação de conceitos que irão alicerçar o desenvolvimento mental, capacitando-os a compreender a realidade com a qual interagem, e a ratificar ou transformar essa realidade (RODRIGUES, 2013).

Se as ideias são a matéria para o pensar, saber traduzir essas ideias em conceitos é se provir de ferramentas fundamentais para o exercício do pensamento autônomo que, ao invés de repetir o que já está posto, pode exprimir o pensamento de forma inovadora, a partir da criação de novos conceitos.

O último grupo de habilidades cognitivas com vistas ao pensar bem é a *Habilidade de Tradução*. A ideia de tradução remete à capacidade de expressão do sujeito. O desempenho em traduzir, envolve as capacidades de interpretar a realidade, reinventando formas de falar acerca de uma mesma realidade, conferindo-lhe identidade própria ao dito, analisando o que já foi dito, avaliando e falando de forma diferente.

Todas estas habilidades que se busca amadurecer nos estudantes visam despertar a autonomia.

O que Lipman nos ensina, na verdade, através dessa prática, é que existe a possibilidade de os alunos terem um pensar reflexivo e autônomo, diante das questões que lhes são apresentadas, seja através das disciplinas do currículo em si ou nos conflitos vividos pela sociedade (RODRIGUES, 2013).

O papel da filosofia é estimular essas habilidades acima, pois elas proporcionam a autonomia intelectual. Ter autonomia intelectual significa que o estudante amadureceu intelectualmente e conseguiu desenvolver habilidades

cognitivas que o faz “pensar por si mesmo”, ou seja, ele consegue fazer seus próprios julgamentos e criar suas próprias ideias não aceitando, apenas ser um reprodutor de ideias e condutas. Isto significa que o estudante desenvolveu o pensamento de ordem superior.

Podemos acrescentar que o pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas à fusão do pensamento crítico e criativo. Isto é particularmente evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição (LIPMAN, 1995, p.38).

A ideia de autonomia a partir de Lipman se situa no contexto da defesa de uma educação filosófica que desperte o pensamento de ordem superior. Lipman (1995, p. 82) esclarece o que é ser uma pessoa autônoma. Baseado nas ideias de Dearden (1975, falta a página) ele afirma que uma pessoa é considerada autônoma, se demonstra iniciativa em formar julgamentos próprios e a refletir criticamente sobre esses julgamentos, se é firme na defesa desses julgamentos e se demonstra profundidade nas ramificações destes pensamentos. “Isto é bastante parecido com a minha afirmação que o pensar é de ordem superior na medida em que envolve o julgamento bem fundado” (LIPMAN, 1995, p.82).

Assim, vemos que a crítica e a criação de ideias são fundamentos do desenvolvimento da autonomia intelectual e desenvolvem-se graças ao estímulo das quatro habilidades cognitivas citadas acima. Dessa forma, são as habilidades que convergem para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, sendo ele a união do pensamento crítico e criativo. A primeira habilidade (de investigação) ressalta importância do trabalho com problemas para a criação de maneiras de resolução do problemático. Na segunda habilidade (a de raciocínio), Lipman apresenta que o saber argumentar tem um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia intelectual porque faz com que o discente desenvolva a habilidade de defender suas ideias com substancialidade e assim ele não se contentará em ser um mero receptáculo de ideias prontas. Cabe à

habilidade de raciocínio ordenar e coordenar o que foi descoberto pela investigação criadora, realizando julgamentos de ideias. A terceira habilidade esboçada por esse filósofo (habilidade de criação de conceitos) deixa evidente a ideia da importância da criatividade na construção de novas ideias. Mas, para criar é preciso também criticar o que já se tem, julgando-o (esclarecendo, analisando).

Por fim, a quarta habilidade (habilidade de tradução) tem como foco reinventar formas de falar sobre uma mesma realidade. Esta é a grande tarefa da filosofia, caracterizada por sua abertura. A história da filosofia é um compêndio de novas formas de falar acerca de realidades semelhantes, sejam elas a questão do conhecimento, do comportamento humano em sociedade (questões éticas), da organização social humana (política), da linguagem e etc.

Lipman, no livro *A filosofia em sala de aula* (1992), explicita que para ser possível conceber uma educação filosófica para construção da autonomia, deve-se levar em consideração todo o contexto escolar.

Falar de autonomia pressupõe falar de controle, pois é inconsistente se falar de autonomia sem se pensar nas possibilidades de concebê-la ou de possibilitá-la. Pensar em como é possível se educar para a autonomia torna necessário um questionamento e um estudo da estrutura social das instituições de ensino - uma análise do ambiente escolar. No contexto escolar, a autonomia é ou não concedida graças à atitude do professor com relação aos seus alunos.

Desse modo, podemos entender que um aluno não é autônomo, ele se torna autônomo. Isso não significa que uma pessoa não possa ser considerada autônoma, ao menos que alguém a faça autônoma (isto seria um contrassenso). Mas, quando se refere a alunos, deve-se considerar que a sua subjetividade está cerceada pela sua condição de aluno.

Mas, como em um contexto escolar o ensino de filosofia pode se auxiliar no desenvolvimento da autonomia intelectual?

Lipman (1992), comentando sobre a questão da educação moral, ressalta que “Se nosso objetivo é alentar às crianças a pensar por si mesmos, é contraproducente colocar estas etiquetas de valor nos indivíduos ou na sociedade”- [Tradução nossa](p. 266).

Quando se transmite um conteúdo de forma fechada e ‘etiquetada’, como diz Lipman, está se retirando do aluno a possibilidade de decidir através da investigação.

Neste sentido, toda afirmação dogmática acerca da sociedade ou da natureza do indivíduo cancela a investigação; o ser humano ficará reduzido a espectador passivo e irresponsável, em vez de ser um construtor ativo, comprometido e responsável na sociedade em que vive (LIPMAN, 1992, p. 266).

A educação filosófica deve ajudar os estudantes a desenvolver ferramentas necessárias para que eles façam suas próprias avaliações da realidade de maneira crítica. É interessante fornecê-los diferentes perspectivas. Ensinar os estudantes a serem racionais e participativos.

Também é necessário prepará-los para que sejam capazes de pensar por si mesmos, a fim de que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem, se a situação assim o demanda e, ao mesmo tempo, favorecer seu próprio crescimento criativo (*Idem.* p. 267).

Assim como em Dewey (1959), percebe-se em Lipman (1992) uma preocupação frequente com uma educação para a democracia, devendo ser a própria educação democrática.

O dizer que a educação deve permitir as crianças desenvolver as ferramentas que necessitam para melhorar as expectativas sociais de maneira crítica, não queremos afirmar que o papel do professor se limite a encorajar o juízo crítico dos estudantes. O objetivo não é formar críticos, mas desenvolver seres humanos capazes de avaliar ao mundo e a si mesmos objetivamente, assim como de expressar-se com fluidez e de forma criativa. A formação do pensamento crítico é somente parte do trabalho do professor. Os estudantes devem ser capazes de entender que, embora a capacidade de distanciamento para observar objetivamente as instituições que os rodeiam é essencial, não é suficiente. Se um está disposto a ser crítico, deve também tentar propor

novas e melhores alternativas. É por isso que o diálogo na aula pode ajudar: faz surgir as ideias positivas e construtivas que as crianças podem gerar, assim como suas ideias negativas. O professor deve aplaudir a intuição criativa quando aparece, do mesmo modo que o professor deve ser capaz de aplaudir os exemplos de bom raciocínio lógico (*Idem*, p. 267).

Vemos aqui expostas que os objetivos da educação filosófica não se restringem ao incitamento do pensamento crítico. Mas a educação filosófica, além de auxiliar os estudantes a desenvolverem a capacidade de avaliar o mundo e a si mesmos, deve desenvolver a capacidade de expressão e criação.

Um importante método para alcançar tais objetivos é o exercício do diálogo nas aulas de filosofia. A discussão e o debate são elementos fundamentais para a construção de uma subjetividade autônoma.

É frequente no ensino médio e no ensino superior, que alunos, quando solicitados a dizer o que pensam a respeito de um tema, passem a dizer o que pensam alguns autores. Indagados, então, sobre o que, pessoalmente, pensam a respeito, ou ficam surpresos, ou dizem que nada sabem. (...) nossa prática não tem sido a de estimulação, para que os alunos formem uma maneira própria de pensar os temas, partindo é claro, também, da leitura de bons autores e do que ouvem do professor e dos próprios colegas. Nossas aulas, por via de regra, não têm incentivado nossos alunos a serem autores de ideias (LORIERI, 2002, p. 97).

É a partir do diálogo que surgem as ideias e estimula-se a criação de novas ideias. Pode-se a partir dele também, se avaliar ideias, julgando-as e ajudando os estudantes a elaborarem pensamentos coerentes.

Contudo, qual seria o material mais apropriado para o trabalho com filosofia que estimule o desenvolvimento da autonomia?

Na citação acima, conforme se observa, Lorieri (2002) defende que o aluno participe das aulas de filosofia sendo incitado a dizer o que pensa. Podemos incitar os discentes a pensar por si mesmos, a partir dos questionamentos que fazemos a

eles em uma situação de diálogo, no qual devem ser levantados problemas que incitem os alunos a resolvê-los.

A questão que é colocada por Dewey e é defendida por Lorieri é que o diálogo sobre temas filosóficos não prescinde o conteúdo mais formal da filosofia.

(...) nem Kant nem Dewey recusavam o trabalho com os conteúdos: ambos os defendiam. Mas não queriam que os alunos simplesmente os repetissem. Dewey dizia que os conteúdos devem ser tomados como dados com os quais os alunos devem “construir” (ou reconstruir) um conhecimento necessário à situação problema na qual ele encontre. Daí a importância que dava à apresentação adequada de questões problematizadoras, não apenas retoricamente, mas significativamente elaboradas (*Idem*, p. 76).

O texto filosófico deve ser a base para a reconstrução da experiência. Não basta dialogar sobre qualquer problema e dizer que ele é filosófico. É importante que se tenha sempre em vista os conteúdos pertinentes à filosofia e que a partir de uma metodologia apropriada se consiga fazer com que os discentes pensem de forma autônoma. É, então, que Dewey propõe a sua metodologia de educação a partir de problemas. Para Dewey,

É tarefa do educador, selecionar coisas que no âmbito das experiências existentes, possuam a potencialidade de apresentar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento, ampliarão a área para observações futuras (2010, p. 78).

Os problemas levantados são cruciais para o estímulo do saber pensar com autonomia. Com problemas, o educando toma parte da atividade problemática e assim, no ato do fazer, em busca da resolução da questão, constrói aprendizagens na ação experiencial, cuja natureza problemática exige a reflexão e a “observação intencional das relações”. Mas esses problemas não devem ser apresentados de forma aleatória, destituídos do seu contexto e sem apresentarem possibilidades de solução.

Dewey, no livro *Democracia e Educação* (1959), apresenta as características que devem ter uma situação de aprendizagem com problemas. Para ele, a aprendizagem por meio de problemas é um método de investigação que visa ao desenvolvimento do pensamento, e compreende cinco fases ou pontos essenciais.

Estes são: primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nesta situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fiquem a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para pôr em prova suas ideias, aplicando-as tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas (DEWEY, 1959 p. 179 -180).

O primeiro ponto do método preconiza que para se ter uma experiência educativa, o indivíduo esteja envolvido em uma situação. Isso quer dizer que não adianta se apresentar dados isolados fora de um contexto compreensivo, mas estes devem estar conectados em uma situação. Pois dessa forma é favorecido o interesse do educando, uma vez que as coisas fazem sentido para ele. Então, a educação filosófica deve abordar problemas que possam ser extraídos do interesse dos discentes e não os impor de forma autoritária. Logo, é interessante se construir um programa de trabalho que leve em consideração o interesse dos discentes, envolvendo tema que os estimule a investigar.

A história da filosofia é um campo frutífero de temas e problemas das mais variadas espécies que dada a natureza aberta da filosofia cabem-se ainda, novas respostas. Existem diversos textos filosóficos à disposição para o estímulo do pensar bem.

No segundo ponto, Dewey defende que não basta ser uma situação qualquer, mas que essa situação seja realmente problemática. Porque há problemas que são “simulados ou ridículos”. Estes não partem de uma inquirição pessoal, mas são impostos exteriormente e com uma supérflua finalidade, com o

objetivo direto de se obter uma nota, por exemplo. O verdadeiro problema deve ser um problema que desperte o educando e o estimule “a dirigir as observações das relações existentes”. Ou seja, é necessário que ele esteja em uma “situação real de experiência”. Assim, o contato com o material de trabalho (o texto do filósofo) é essencial para proporcionar essa experiência com o filosofar porque proporciona uma vivência particular com o problema que não é apenas lhe apresentado, mas é experienciado por ele (o discente) que pode fazer suas próprias interpretações. No entanto, este contato direto do discente com o texto não prescinde da orientação do professor. É o professor quem planeja toda a experiência filosófica, de forma intencional (não improvisada), sabendo que a finalidade de tais exercícios filosóficos é desenvolver o pensar bem e a autonomia intelectual.

Diante de uma situação problemática, para que se transponham as dificuldades desta, são necessários recursos para a solução do problema, afim de que o esforço pela resolução não seja em vão. É o que preza o terceiro momento do método. São necessárias informações que direcionem a ação solucionadora. Mais uma vez o contato com os textos dos filósofos se mostram imprescindíveis, mas não para apenas, informar a resposta ao problema, e sim para servir de apoio ao encontro das soluções. Os textos são os materiais para a construção da resolução de problemas.

É necessário, pois, que, em aulas de Filosofia para crianças e jovens, se faça um trabalho especial com os temas, questões, conceitos e “respostas” já dadas. Esse trabalho, mais do que um ensino das respostas, deve ser uma investigação motivada por questões pertinentemente filosóficas (o que se aprende a fazer), relativas a temas filosóficos e que levem em conta “respostas” eventualmente já dadas a essas questões pela tradição do pensamento filosófico. (...) as “respostas já dadas” devem, preferencialmente ser a dos chamados grandes filósofos. Textos deles precisam ser escolhidos com discernimento no tocante às possibilidades de entendimento dos alunos (LORIERI, 2002, p. 77).

É interessante que para um mesmo problema, lhes sejam apresentadas diferentes formas que eles já fora resolvidos e, se incentive a crítica e a criação de novas respostas tendo como base, o material que já se tem.

No quarto ponto do método, há a necessidade de ordenação do processo investigativo. Não adianta propor problemas sem uma ordenação lógica, que leve em consideração o auxílio com sugestões para a resolução do problema; pois corre-se o risco dos educandos se perderem na “confusão natural ocasionada pelos elementos novos.” É necessário orientar o raciocínio e fornecer materiais para a investigação. Este também é um papel importante do professor de filosofia que proporciona ao discente um contato com o texto filosófico.

Mas, Lorieri (2002) alerta que esses textos que apresentam as ideias dos filósofos não podem ser apresentados como as “últimas palavras” sobre o assunto, como se o assunto já se tivesse encerrado. Para isso, ele cita uma ideia kantiana que mostra o papel do texto filosófico no trabalho com a filosofia em sala de aula.

Também, o autor filosófico, em que nos baseamos no ensino, deve ser considerado, não como o modelo do juízo, mas apenas como o ensejo de julgarmos nós próprios sobre ele e até mesmo contra ele; e o método de refletir e concluir por conta própria são aquilo cujo domínio o aprendiz está a rigor buscando, o qual também é o único que lhe pode ser útil, de tal sorte que os discernimentos decididos, que por ventura se tenham obtido, ao mesmo tempo têm que ser considerados como consequências contingentes dele, consequências estas para cuja plena abundância ele só tem de plantar, em si mesmo, a raiz fecunda (KANT, 1992 *apud* LORIERI, 2002, p. 77-78).

Kant destaca que a finalidade do ensino de filosofia é domínio do método de refletir e concluir por conta própria. Ele ainda enfatiza que este é o único método útil para se trabalhar com a filosofia, pois pode gerar consequências fecundas. Assim, a filosofia estudada não deve ser considerada “modelo de juízo”, como se instaurasse um cânone intransponível na história da filosofia, mas deve ser apresentada como oportunidade para colocarmos em prática nossa capacidade de crítica ou julgamento.

A citação de Kant, exprime a posição de que a função do texto filosófico é servir como material de julgamento por parte do “aprendiz” de filosofia. Por meio do contato com o texto filosófico, o discente tem a oportunidade de julgar ideias. Quando julgamos, estamos fazendo uma crítica construtiva utilizando a capacidade de reflexão. Diz Lipman: “O objetivo do processo educativo é o de ajudar-nos a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa. Julgamentos não são fins em si mesmos” (LIPMAN, 1992, p.37). Kant aborda que através do estudo do autor filosófico podemos ter nossos próprios discernimentos. Esses são discernimentos contingentes (não são necessários e imutáveis) e por assim o serem, trazem consigo a capacidade de se transformem nas raízes fecundas que darão novas ramificações.

A educação filosófica deve possibilitar o desenvolvimento da crítica e da criação de ideias, ao invés de já trazê-las prontas. Dessa forma, “A crítica pode converter-se no impulsor da discussão filosófica” (LIPMAN, 1992, p. 267), permitindo as pessoas julgarem e tomarem suas posições, ao invés de apenas se adequar e aceitar o que está posto. Para Lipman,

Não é papel do professor o adaptar a criança a sociedade, mas educar de tal modo que ao final seja capaz de moldar a sociedade de forma que responda melhor as inquietudes individuais. É importante que os educadores reconheçam a plasticidade da sociedade e dos indivíduos, assim como a necessidade de autorrenovação comunitária que garantisse a participação. Nada assegura tanto a inflexibilidade de uma sociedade frente à criatividade individual, como o ensinar as crianças que a sociedade é inflexível frente criatividade individual (*Idem*, p. 269).

Esta citação de Lipman serve para figurar o que Dewey assevera no quinto e último ponto da sua metodologia de aprendizagem por meio de problemas. Este último ponto, de acordo com Dewey, compreende a aplicação da solução do problema, ao se ter alcançado. Depois que o aluno esteve em uma verdadeira situação de experiência e um verdadeiro problema se desenvolveu; depois que ele teve informações para resolvê-lo e ainda teve sugestões de resolução, o quinto passo é o encontro da solução e a prova de suas ideias, aplicando-as e

descobrimo sua importância. A solução possui um caráter operacional, ou seja, ela deve servir como aquisição de novas significações e de possíveis utilizações.

Para que uma educação filosófica seja desenvolvida e que sejam atingidos os fins de despertar a autonomia intelectual dos discentes, o professor tem nesse processo um papel fundamental.

A atitude do professor no contexto de sala de aula pode fazer com que os alunos desenvolvam suas próprias ideias e possam sustentá-las com segurança. O professor pode ser moderador e ao mesmo tempo coparticipe em uma situação de aprendizagem. É ele quem proporciona um ambiente incentivador da autonomia discente.

A ideia de autonomia em Lipman está relacionada à ideia de liberdade criativa. Ou seja, o alcance da autonomia diz respeito à postura do estudante diante das situações de aprendizagem das habilidades filosóficas. Autonomia pressupõe maturidade do indivíduo, para que não confunda autonomia com liberdade para escolher não cumprir com algumas responsabilidades.

Negar-me a oportunidade de descobrir qual é comportamento adequado, Negar-me a oportunidade de ser responsável por mim mesmo, equivale a manter-me em uma infância perpétua, dependendo de outros para decidir as regras de minha conduta. É negar-me a fundamental experiência da liberdade e a responsabilidade que é essencial para chegar a pensar por mim mesmo no que diz respeito à moralidade. É óbvio que o papel do professor será medir e graduar a aquisição por parte da criança desta capacidade cada vez maior para assumir responsabilidade (LIPMAN, 1992, p. 285).

A autonomia, para que seja exercitada no contexto escolar, depende do desenvolvimento das habilidades discutidas acima, mas também depende da relação de maturidade da turma, ao não confundir a liberdade de não cumprir com as regras definidas pelo grupo, com autonomia intelectual, pois a ideia de autonomia está diretamente relacionada à noção de responsabilidade.

Neste trabalho defendemos que a filosofia enquanto atividade escolar é um importante meio para o desenvolvimento da autonomia e emancipação

intelectual, pois a partir dela é possível desenvolver com estudantes, habilidades cognitivas que os façam pensadores críticos e criativos. Pensamento crítico e pensamento criativo é o que segundo Lipman (1995), caracteriza que o estudante possui um pensamento de ordem superior e atingiu autonomia intelectual, sendo um agente crítico e criativo na construção de seus conhecimentos.

Sabemos que apresentamos uma possibilidade da atividade filosófica, em sala de aula, não se caracterizando como um recurso definitivo ou único. Contudo, trouxemos brevemente, algumas ideias de como se trabalhar com o ensino filosófico da filosofia, partindo da metodologia da problematização, para que a atividade com a filosofia, como disciplina escolar no ensino médio, possa auxiliar os estudantes a desenvolver ações críticas.

REFERÊNCIAS

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação**. 2010.

LIPMAN, Matthew. **La filosofia en la aula**. Madrid: Edições de la Torre, 1992.

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis, Vozes: 1995.

_____. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Irene. Filosofia e ensino secundário em Portugal. In: **Revista da Faculdade de Letras** - série de Filosofia, II série, vol. XV-XVI. Porto, 391-497.

RODRIGUES, Zuleide Blanco. Desenvolvendo Habilidades Básicas de Pensamento: Possibilidades de Reflexão e Pensar Correto. www.profala.com. Consulta online. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp50.htm>. Acesso em 10/07/2013

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro. **Por que Filosofia** – uma abordagem histórico-dialética do ensino da Filosofia no 2º grau. São Paulo: USP, 1995.