

**POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS FILOSÓFICAS SOBRE O TEMA
DA LIBERDADE COMO CAMINHO PARA EXERCITAR A
AMPLITUDE MENTAL**

**FREEDOM AS A WAY FOR THE EXERCISE OF MENTAL EXTENT:
POSSIBLE PHILOSOPHICAL APPROACHES**

Leandro Correia dos Santos¹

Marcelo Alves Santos²

Nélio Vieira Melo³

Maria Betânia do Nascimento Santiago⁴

Recebido em: 05/2018

Aprovado em: 07/2018

Resumo: Perguntando-se sobre o significado e o papel concreto do ensino de Filosofia no ensino médio, num tempo em que esta disciplina, recém-chegada ao currículo, já está ameaçada de sair dele, vê-se a necessidade de evidenciar as justificativas já debatidas que a levaram ao quadro das disciplinas obrigatórias. Defende-se aqui que uma das tarefas do ensino de Filosofia é promover a amplitude mental dos estudantes. Essa pretensão exige metodologias adequadas, tal como a proposta presente neste texto de debates, numa sequência didática que ocuparia todo um bimestre, em torno do tema da liberdade. Essa experiência elaborada como proposta e vivenciada como experiência representa, por si só, o exercício do filosofar, um posicionamento político e um aprimoramento profissional.

Palavras-chave: Ensino Médio. Amplitude mental. Liberdade. Ensino de Filosofia.

Abstract: Asking about the meaning and the concrete role of Philosophy teaching in High School, at a time when this discipline, which has just arrived at the curriculum, is already threatened to leave it, it is necessary to show the justifications already which debated to the framework of required subjects. It is argued here that one of the tasks of Philosophy teaching is to promote the students' mental extension. This pretension requires appropriate methodologies, such as the proposal presented in this text of debates, in a didactic sequence that would occupy an entire two-month period, around the theme of freedom. This experience elaborated as a proposal and tried out as experience, represents in itself the exercise of philosophy, a political position and a professional improvement.

¹ Professor de História e Filosofia no ensino médio, pela rede estadual de Pernambuco. Graduado em História e especialista em História Contemporânea pela Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Caruaru e mestrando em Filosofia pelo programa PROF-FILO, núcleo: UFPE. Email: leandroc.santos@hotmail.com

² Professor de Filosofia no ensino médio pela rede estadual de Pernambuco. Graduado em Filosofia pela UNICAP, Graduado e Mestre em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma-Itália e mestrando em Filosofia pelo programa PROF-FILO, núcleo: UFPE. Email: celosdb@yahoo.com.br

³ Professor de Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia - UFPE-Campus do Agreste. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma-Itália e professor do PROF-FILO, núcleo UFPE. Email: neliomelo@gmail.com

⁴ Professora da UFPE nos programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos e no mestrado Profissional em Filosofia, núcleo UFPE. Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Email: santiagocosta@uol.com.br.

Keywords: High school. Mental extension. Freedom. Philosophy teaching.

Introdução

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia no nível médio intensificou o debate acadêmico sobre metodologias de ensino coerentes com a essência da disciplina e seu principal objetivo, o qual é a introdução do pensamento crítico e reflexivo sobre os mais diversos problemas da atualidade. O ensino de Filosofia nessa última fase da educação básica não pode ser simplesmente uma mera adequação da metodologia do ensino superior, isto é, não se pode apresentar ao aluno uma bibliografia de clássicos filosóficos e exigir uma leitura descontextualizada e também não restringir a disciplina a reflexões superficiais sobre política e sociedade, sem um embasamento teórico e argumentos lógicos que deem sustentação ao ponto de vista defendido.

Dessa forma a Filosofia perderia de sua identidade enquanto disciplina e contribuiria para o estudante continuar reproduzindo discursos do senso comum. As Orientações Curriculares Nacionais alertam para isso não ocorrer:

O desafio é, então, manter a especificidade da disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo”. O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou, transformando o ensino médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam (BRASIL, 2006, p. 33).

A Filosofia se articula como outras disciplinas do currículo do ensino médio quando ajuda o estudante a refletir e questionar (a duvidar), a buscar um conhecimento racional, a filtrar a informação e a fazer inferências, o que é imprescindível à formação do ser humano e do cidadão. Há que se encontrar uma metodologia adequada para atingir tal fim.

Fazendo uma análise dos aspectos históricos e legais do ensino de Filosofia no Brasil, percebemos o quanto a Filosofia, desde a educação jesuítica no período colonial, passando pelo Império e pela República, até os dias atuais, esteve associada a práticas pedagógicas questionáveis diante da essência do pensamento filosófico, que é mais problematizadora do que conteudista.

Durante muito tempo o ensino de Filosofia no Brasil foi restrito a uma elite econômica. Posteriormente, a depender das conjunturas políticas, ora com avanços verificados em conquistas democráticas, ora com retrocessos marcados por autoritarismos, até os dias atuais, o ensino de Filosofia na educação básica no Brasil ainda não construiu sua identidade, sendo perceptível o quanto as práticas de ensino dessa matéria divergem entre as escolas, prevalecendo aulas pautadas pelo conteudismo em si, passando ao largo da problematização e da reflexão.

A concepção de Filosofia difundida na educação escolar brasileira historicamente esteve ligada a saberes abstratos e racionalistas, ligados a formação das elites. Sua base escolástica desde o Brasil Colônia a desvincularam de características contextualizadas de um ensino voltado à realidade vivencial, afastando-a de possibilidades de reflexão e problematização (RODRIGUES, 2008, p. 70).

O problema da educação no Brasil, que sempre colocou a ênfase na transmissão de conteúdos e não no processo de ensino e aprendizagem, não é um problema exclusivo da Filosofia, porém, torna-se maior nesse saber, cuja essência é a formação do sujeito crítico e reflexivo, enquanto atitude/postura no mundo.

Na tentativa de encontrar o papel específico da Filosofia em sala de aula em turmas do ensino médio, surgem caminhos diversos cujas implicações desembocam em lugares bem distintos. Entre as possibilidades estão: propor o cuidado de si; ensinar História da Filosofia; o simples exercício do filosofar; o auxílio no alcance da maioria; educação para a autonomia; desenvolvimento de saberes complexos e educação para possibilidades. Esta última é a linha escolhida para a nossa análise enquanto possibilidade de uma proposta de intervenção no ensino médio.

Tentaremos pensar o ensino de Filosofia como promoção de uma experiência de amplitude mental, enquanto postura/atitude a ser alcançada ao final desta etapa de ensino. Nessa tarefa torna-se imprescindível o que se costumou chamar de as etapas do filosofar: a inquietação (espanto, estupor, admiração); a problematização (sentir necessidade de entender, questionar as explicações dadas, criar outras hipóteses) e o estudo crítico de diferentes perspectivas filosóficas.

A proposta do projeto de intervenção seria, portanto, apontar, através de um processo filosófico e formativo, para um saber amplo (de possibilidades) e em aberto, que implica em evitar a defesa de ideias ou perspectivas absolutas sem cair num relativismo vazio; em admitir a possibilidade do erro ou do engano sem desembocar num ceticismo infrutuoso; em

considerar o caráter complementar e inconclusivo do saber a existência de hipóteses ainda não pensadas, e, ainda, a permanência do mistério.

O tema escolhido para esse projeto de intervenção é a liberdade, o qual será problematizado a partir do conhecimento prévio do estudante (normalmente baseado sobre o senso comum), utilizando-se num primeiro momento do método de diálogo socrático para a desconstrução de conceitos e a desmistificação de ideias estabelecidas, viabilizando, finalmente, a reflexão filosófica propriamente dita à luz de diversos filósofos e de diferentes perspectivas históricas.

Inicia-se com a problematização. As primeiras questões aparecerão já na tentativa de dar significado ao termo liberdade. Elas se multiplicarão à medida que forem pontuados os limites naturais impostos pela necessidade ou pela contingência e, se admitidos, os eventuais limites sobrenaturais típicos dos determinismos religiosos – a tal fatalidade. Ao apontar os limites propriamente humanos da liberdade, oriundos da cultura do sujeito e/ou da interação de ambos, o teor especulativo da questão ganhará ainda mais ênfase. Os pensamentos dos mestres da suspeita, uma vez colocados na discussão, ajudarão a elucidar essa face do problema.

Assim, haverá, num primeiro momento, a problematização da temática a partir de questionamentos lançados em torno do conceito e dos limites da liberdade (necessidade, contingência, crença em determinismos, regras, valores...), utilizando recursos didáticos que instiguem a discussão (imagens, vídeos de curta duração, relatos, recortes de jornais...). Nesse momento deve ser dado ênfase na provocação e no debate.

Em seguida haverá uma retomada das ideias mais relevantes colhidas no debate e identificação dos seus campos de proveniência (senso comum, mitologia, religião, ciência, Filosofia). Nessa parte, a ênfase será na variedade de explicações e na amplitude mental.

Por fim, haverá a apresentação de quatro enfoques filosóficos diferentes, incluindo a leitura de fragmentos de textos de cada autor: a visão cristã-agostiniana (do livre-arbítrio); a do contratualismo (confrontando Hobbes com Rousseau); a do iluminismo kantiano (do imperativo ético) e a do existencialismo sartriano, com ênfase na reflexão filosófica e na da liberdade situada em Merleau Ponty.

Existe um vasto referencial teórico acerca do tema liberdade, que vai desde a Filosofia Antiga, a partir da compreensão da ação moral livre do homem segundo o pensamento de Aristóteles até a compreensão existencialista de liberdade absoluta, de acordo com as ideias

de Sartre, perpassando uma longa trajetória de pensadores que dedicaram parte de sua obra a reflexão do assunto.

Para adequar a temática à realidade do aluno de ensino médio, escolhemos para um primeiro momento os teóricos que problematizam o limite à liberdade, sendo eles Marx, Nietzsche e Freud denominados como os mestres da suspeita pelo filósofo francês Paul Ricoeur (1977). No segundo momento faremos uma reflexão a cerca da concepção de liberdade do ponto de vista religioso, a partir da ideia de livre-arbítrio em Santo Agostinho; do ponto de vista político, contrapondo os contratualistas Rousseau e Hobbes; da percepção de autonomia do sujeito partindo do conceito de esclarecimento em Kant e, por fim, da concepção existencialista de liberdade, segundo Sartre.

Os mestres da suspeita e a liberdade

Começando pelos mestres da suspeita, o conceito de ideologia enquanto falsa consciência, segundo Karl Marx (1856-1939), se coloca como um limite à liberdade a partir do momento em que naturaliza as idéias da classe dominante aos olhos do povo, mascarando os conflitos, impedindo a formação de uma consciência de classe e posteriormente a revolução:

As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., mas os homens reais actuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo da vida real. (MARX e ENGELS, 1975)

Ao ocupar-se da análise da vida psíquica de seus pacientes – a Psicanálise – Sigmund Freud (1856-1939) postula a noção de inconsciente, cujas implicações são extremamente problemáticas quando se trata da liberdade do sujeito. A partir da aplicação do método catártico e da associação livre, encontrando nas lacunas das manifestações conscientes (o sonho, o lapso, o ato falho, o chiste e os sintomas) os caminhos desse inconsciente, Freud conclui que este determina a consciência.

O inconsciente é um sistema psíquico que atua paralelo à consciência com uma atividade e um modo de operar próprios. Ele tem suas próprias regras, específicas em cada

sujeito. O lugar psíquico do inconsciente possui limites que, senão intransponíveis, são difíceis de serem superados devido as muitas resistências ligadas ao que costumamos chamar de traumas (ameaças reais ou fantasiosas). Isto porque existem “operações defensivas do ego para evitar que a representação tornada inconsciente tenha novamente acesso à consciência” (GARCIA-ROZA, 2009, p. 179).

Assim, como sugere Chauí (2011, p. 172), “[...] esse algo desconhecido ou só indiretamente conhecido determina tudo quanto a consciência e o sujeito sentem, querem, fazem, dizem e pensam”. Ou, usando as palavras de Garcia-Roza, “o sujeito sente-se como que atropelado por um outro sujeito que ele desconhece”.

O inconsciente freudiano limita, portanto, o pretencioso poder da razão e da consciência presentes no sujeito. Movido por impulsos e desejos sexuais inconscientes (o id, isto é, a libido sexual), o sujeito pode burlar ou enganar a consciência na busca de satisfação – uma zona fora do controle da consciência. Isso, obviamente, compromete o efetivo exercício deliberativo desse sujeito e a atribuição de responsabilidade que lhe poderia ser conferida. Os valores morais e os fins éticos, por sua vez, são impostos por meio de uma racionalidade que reprime desejos e impulsos (através do superego, isto é, da censura moral), em última análise contrária à autonomia do sujeito. (CHAUÍ, 2011, p. 282-284). Assim, a psicanálise, que se propõe como terapia para o autoconhecimento do sujeito, atuando na batalha id versus superego, dentro de próprio contexto, pode viabilizar mais liberdade.

Para compreender o que Friedrich Nietzsche (1844-1900) pensa sobre liberdade é preciso considerar a inexistência de sentido à priori para a vida humana e que o sentido se costuma atribuir a ela se pauta nos valores da moralidade e da racionalidade ocidental. A partir dos clássicos gregos o homem passou a ser entendido como essencialmente racional, mas para Nietzsche a vida é impulso passional sem razão e sem lógica. (MEYER, 2014, p. 308)

Os legítimos valores e ideais de vida, posto pelo próprio ser humano, são encontrados na tragédia ática. A compreensão da liberdade tem como pressuposto a consideração do sentimento dionisíaco de unidade com a natureza e a trágica dinâmica essencial das forças do devir. Assim o ser humano experimenta o sentimento de liberdade quando age em harmonia com as pulsões terrestres, aceitando e afirmando as contingências e necessidades da existência. (MELO 2011, p. 166)

Nietzsche reivindica essa volta da espontaneidade criadora de si que, paradoxalmente, expõe o sujeito uma fragilidade intrínseca devido ao caráter trágico da existência, exposta aos

infortúnios próprios da contingência. A forma de lidar com isso está na compreensão das noções de amor fati e de eterno retorno proposta pelo filósofo.

O ser humano livre é, portanto, aquele que se imerge no fluxo da vida fluente, aceitando as implicações de sua essência trágica e metamórfica: criação e destruição; aniquilamento e fecundidade; necessidade e contingência; caos e ordem; paixão e razão. Nessa união paradoxal de impulsos distintos, recíproca e simultaneamente, o apolíneo limita e complementa o apolíneo, proporcionando uma criação nova, uma liberdade outra. (MELO, 2011, p. 174)

Sentido religioso e racional

Santo Agostinho (354-430) introduziu o conceito de livre-arbítrio para explicar a questão da liberdade, cuja implicação principal – a de que o ser humano possui a faculdade de se autodeterminar unicamente a partir de sua consciência – foi compartilhada por pensadores de peso na história da Filosofia como Tomás de Aquino, Bossuet, Descartes, Leibniz e Kant. (ARANHA, 2005, p. 238)

O pensamento agostiniano acerca da liberdade surge das suas próprias inquietações: Deus, de onde tudo provem, seria a causa do mal? Pode o mal ter lugar entre os seres (as criaturas), prejudicando a excelência da obra divina? Ele (o mal) pode impedir o homem, por sua vontade, de encontrar a paz e a felicidade em Deus, seu Criador? Como explicar o mal moral, aquele que se opõe diretamente à vontade de Deus? (AGOSTINHO apud OLIVEIRA, 1995, p. 13)

Aqui vamos considerar, de forma muito breve, apenas o mal moral, que é aquele diretamente relacionado à questão da liberdade humana.

O mal moral é o pecado. Esse depende de nossa má vontade. E a má vontade não tem “causa eficiente”, e sim muito mais, “causa deficiente”. Por sua natureza, a vontade deveria tender para o Bem supremo. Mas, como existem muitos bens criados e finitos, a vontade pode vir a tender a eles e, subvertendo a ordem hierárquica, preferir a criatura a Deus, optando por bens inferiores, em vez dos bens superiores. Sendo assim, o mal deriva do fato de que não há um único bem, e sim muitos bens, consistindo precisamente o pecado na escolha incorreta entre esses bens. O mal moral, portanto, é “aversio a Deo” e “conversio ad creaturam”. O fato de se ter recebido de Deus uma vontade livre é para nós grande bem. O mal é o mau uso desse grande bem. (AGOSTINHO apud OLIVEIRA, 1995, p. 16 – grifos do autor).

Assim, a liberdade para Agostinho é fazer escolhas alinhadas com vontade de Deus (que o ser humano seja feliz e se realize no amor). O livre arbítrio de que o indivíduo é dotado dá a ele a possibilidade de se opor ao projeto de Deus e, por conseguinte, de se distanciar de sua autorrealização temporal e eterna.

Immanuel Kant (1724-1804), um dos grandes representantes do Iluminismo, entende a questão da liberdade justamente numa relação estreita com a razão. O desenvolvimento da racionalidade é condição ao agir moral, lugar efetivo do exercício da liberdade:

A decisão de agir moralmente é a decisão de agir com o propósito de conformar a minha ação com a lei universal. Isso corresponde a agir segundo minha verdadeira natureza racional, e agir de acordo com as exigências de minha razão é ser livre. Para Kant, a vontade dos seres racionais é capaz de promulgar a legislação universal a que se submetem, e esse é o princípio da autonomia. (ZATTI, 2007, p. 27)

A autonomia da razão, presente no ser humano que atingiu a maioria porque alcançou a capacidade de pensar por conta própria, é condição para liberdade (RODRIGO 2009, p. 256). Assim: “O sujeito moral, ou verdadeiramente livre e autônomo, é aquele que se submete apenas a si mesmo ou às leis que emanam de sua própria razão”. (RODRIGO 2009, p. 256). O filósofo alemão, na sua obra *Sobre a Pedagogia*, alerta que a autonomia só pode ser alcançada após um processo educativo que admite até o constrangimento para superar a menoridade:

Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tomar-se independente. (KANT, 1996, p. 32-33)

A liberdade, conduta⁵ autônoma do indivíduo está, portanto, fundada na razão (no conhecimento e na consciência) e se realiza por meio da educação, que prepara para o exercício da vontade verdadeiramente livre. (RODRIGO, 2009, p. 257)

⁵ O termo conduta aqui remanda ao agir moral.

Em relação à Filosofia política, faremos uma análise da questão da liberdade a partir dos contratualistas Hobbes e Rousseau, problematizando o liberalismo político, contraposição ao absolutismo monárquico e contextualizando com o modelo de democracia atual

Enquanto Thomas Hobbes (1588-1679), na obra *O Leviatã*, fundamentou seu sistema político na defesa da segurança do indivíduo a partir da alienação de sua liberdade em prol de um governo autoritário que limita a participação política através de um governo absolutista, garantindo a segurança a partir do controle das vontades individuais, Rousseau (1712-1778) vê na democracia, a chave para essa liberdade, já que o homem perderia sua liberdade natural em troca da liberdade civil, que resulta na ideia de vontade geral, isto é, ao seguir uma vontade geral, que também é sua, o homem deixaria de ser escravo e de fato alcançaria a liberdade:

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. A fim de não fazer um julgamento errado dessas compensações, impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral. (ROUSSEAU 2000, p. 77-78)

Abordaremos ainda a perspectiva existencialista de liberdade a partir do pensamento de Jean-Paul Sartre (1905-1980), na qual a liberdade se dá através da ação intencional do homem, que se manifesta na escolha. De acordo com essa percepção, a liberdade não é um atributo humano, ela é o próprio homem. O homem é livre por natureza e ao recusar essa liberdade, ele acaba de fazer uma escolha livre não havendo, portanto, limite, impossibilidades nem como fugir dessa liberdade: “É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer”. (SARTRE, 1973, p. 15)

Saindo dos extremos propostos, como já vimos, nas ideias do livre-arbítrio (a escolha é opção disponível ao ser humano, que tem consciência de seus atos) e do determinismo (há forças exteriores que já determinaram as escolhas do humano), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) compartilha da ideia de liberdade situada:

Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído. Sob o primeiro aspecto, somos solicitados, sob o segundo somos abertos a

uma infinidade de possíveis (...), nunca há determinismo e nunca há escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca sou consciência nua. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 608)

O ser humano está primeiro em contato com o mundo e com os outros e, nesse confronto, torna-se capaz de inventar possibilidades, como um velejador que conhece as leis da natureza e usa delas para conduzir o barco na direção que deseja (ARANHA, p. 239).

Como podemos perceber, a temática liberdade foi abordada por diversos filósofos ao longo da história e a proposta de trabalhar essas abordagens em sala de aula e permitir ao aluno a possibilidade de formar sua própria compreensão, privilegiando a perspectiva que desejar ou aprofundando o problema a partir de sua realidade, é o que definimos como educar para possibilidades, permitindo ao outro um olhar mais abrangente da realidade, desconstruindo verdades absolutas e promovendo a amplitude mental.

Procedimentos metodológicos para intervenção pedagógica

A partir dessas diversas possibilidades de compreensão da liberdade abordadas no texto, o professor poderá criar um plano de intervenção, seguindo a sequência didática proposta nesse trabalho:

Tema: o problema da liberdade

Etapas a serem executadas:

- **Primeiro momento:** Sensibilização sobre a importância da Filosofia no processo de construção do saber aberto às possibilidades e perspectivas de amplitude mental.
- **Segundo momento:** Exibição do filme: “Ponto de mutação” e discussão sobre a provisoriabilidade das verdades, bem como a necessidade de buscarmos novos olhares para a realidade a partir de diferentes perspectivas
- **Terceiro momento:** discussão sobre o conceito de liberdade, indagando os seus limites: necessidade, determinismo e contingência; condicionamentos humanos (foco nos mestres da suspeita).
- **Quarto momento:** retomada das ideias que surgirem na problematização (pontos de vistas, argumentos, preconceitos entre outros tópicos oportunos) para construir uma sistematização que permita identificar o campo de origem de cada concepção.
- **Quinto momento:** apresentar reflexões filosóficas, intercaladas com fragmentos dos autores, sobre a questão da liberdade, optando por cinco concepções: a do livre-

arbítrio (Agostinho), a do contrato social (Hobbes versus Rousseau), a do iluminismo (Kant), a do existencialismo (Sartre) e a da liberdade situada (Merleau-Ponty)

- **Sexto momento:** organização de um debate regrado sobre o tema da liberdade, onde formaríamos grupos de estudantes que defenderiam diferentes concepções de liberdade a partir dos autores trabalhados
- **Avaliação:** participação nas aulas, participação no debate regrado e produção de um texto ao final das atividades.

Considerações finais

A elaboração da proposta reflexivo-metodológica que está no presente texto se situa num projeto maior de pesquisa em Filosofia, que tem como objetivo desenvolver processos relativos a situações de ensino-aprendizagem. Ela é resultado de estudos feitos no decorrer da disciplina Filosofia na Sala de Aula, oferecida em 2017, no primeiro semestre do Mestrado Profissional em Filosofia no Núcleo da UFPE.

Esses estudos coincidiram com o momento histórico em que o ensino de Filosofia no ensino médio ficou ameaçado com o anúncio, por parte do Governo Federal, da supressão dessa disciplina do currículo. A questão mais forte que se apresentava diante daquele fato era: qual a significatividade da Filosofia nessa etapa da educação básica no Brasil?

Participar desse debate é assumir um posicionamento político que deve ser coerente com a própria Filosofia, isto é, um posicionamento da defesa de uma proposta de educação que estimule o desenvolvimento do pensamento crítico, o exercício da cidadania e práticas que consolidem a democracia.

Em sintonia com esse posicionamento, defendeu-se com esse trabalho atingir uma das tarefas da Filosofia, inclusive no ensino médio: proporcionar experiências aos alunos que promovam uma abertura mental, desenvolvendo um modo de pensar que não se fixe, mas que visualize possibilidades. Dessa forma, o resultado seria uma postura em que não se absolutize ideias, mas se invista no consenso. Só isto já seria suficiente para justificar a significatividade da Filosofia no conjunto das disciplinas a serem estudadas nesta etapa da educação básica.

A escolha dos filósofos e dos textos, assim como as estratégias metodológicas, obedecendo exatamente a ordem que seguem, foram orientadas para problematizar, depois para, possivelmente, minar algumas convicções ideológicas e filosóficas, para colocar em confronto pontos de vistas bem diferentes dos filósofos para, finalmente, estar em condições

de se chegar a uma compreensão mais alargada do problema filosófico em discussão. A intenção foi, utilizando uma estratégia adequada, criar um debate envolvendo textos nos quais estavam presentes as ideias e as questões dos filósofos de um lado e as opiniões e inquietações dos estudantes, de outro.

O texto é o resultado do exercício do filosofar por parte de professores de Filosofia que atuam no ensino médio e que, portanto, também estão atentos às questões relevantes da escola e da vida dos estudantes. Trata-se de uma reflexão capaz de repercutir de forma atualizada no seu efetivo desempenho profissional. Uma reflexão que, embora se prologue nas pesquisas acadêmicas desses professores, já pode ser socializada com outros colegas e eventualmente ser útil às suas práticas em sala de aula.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio – Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2011.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 24.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Francisco C. Fontanella (Trad.). São Paulo: Editora UNIMEP, 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Vol. I. Lisboa: Presença, 1975.
- MEYER, Celito. **Filosofia: por uma inteligência da complexidade**. Belo Horizonte, Pax Editora, 2014.
- MELO, Eder David de Freitas. **Nietzsche: liberdade, tragédia e destino**. São Carlos: Anais do VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- OLIVEIRA, Nair de Assis. Introdução in AGOSTINHO. **O livre-arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.
- RICOEUR, Paul. **Da interpretação: ensaio sobre Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.
- RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2009.
- RODRIGUES, Zita Ana Lagos. Paradigma da ciência, do saber e do conhecimento e a educação para a complexidade: pressupostos e possibilidades para a formação docente. **Educar em revista**. Curitiba, n. 32, p. 87-102. Editora UFPR, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Vergílio Ferreira (Trad.). São Paulo: Abril S.A., 1973.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. São Paulo: EDIPUCRS, 2007.