

Conceição de Maria Sousa Araújo

Ensinar e
Aprender

Filosofia

numa
Perspectiva

Ética



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe
José Albio Moreira Sales
José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil.
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal.
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América.
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal.
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América.
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha.
Nancy Louise Lesko, Columbia University, New York, Estados Unidos da América.
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México.
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França.
Susana Gavilanes Bravo, Universidade Tecnológica Metropolitana, Chile.
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITORA *PRO TEMPORE* - Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Erasmo Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatathy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduína Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro (UFPE) • Eliane P. Zamith Brito (FGV) • Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP) • Manuel Domingos Neto (UFF) • Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR) • Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ) • Túlio Batista Franco (UFF)

Conceição de Maria Sousa Araújo

Ensinar e Aprender

Filosofia

numa Perspectiva

Ética



Fortaleza | Ceará
2020

ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA ÉTICA

© 2020 *Copyright by* Conceição de Maria Sousa Araújo

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL
Erasmu Miessa Ruiz

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO
Margarida Maria Silva Miranda

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
BIBLIOTECA COMUNITÁRIA JORNALISTA CARLOS CASTELLO BRANCO
SERVIÇO DE PROCESSAMENTO TÉCNICO
BIBLIOTECÁRIA: THAIS VIEIRA DE SOUSA TRINDADE CRB-3/1282

A663e Araújo, Conceição de Maria Sousa.

Ensinar e aprender Filosofia numa perspectiva ética / Conceição de Maria Sousa Araújo. – Fortaleza : EdUECE, 2020.

236 p.

ISBN (*E-book*): 978-65-86445-48-0.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Ética. 3. Moral. 4. Ensino Medio. I. Título.

CDD 170.7

SOBRE A AUTORA

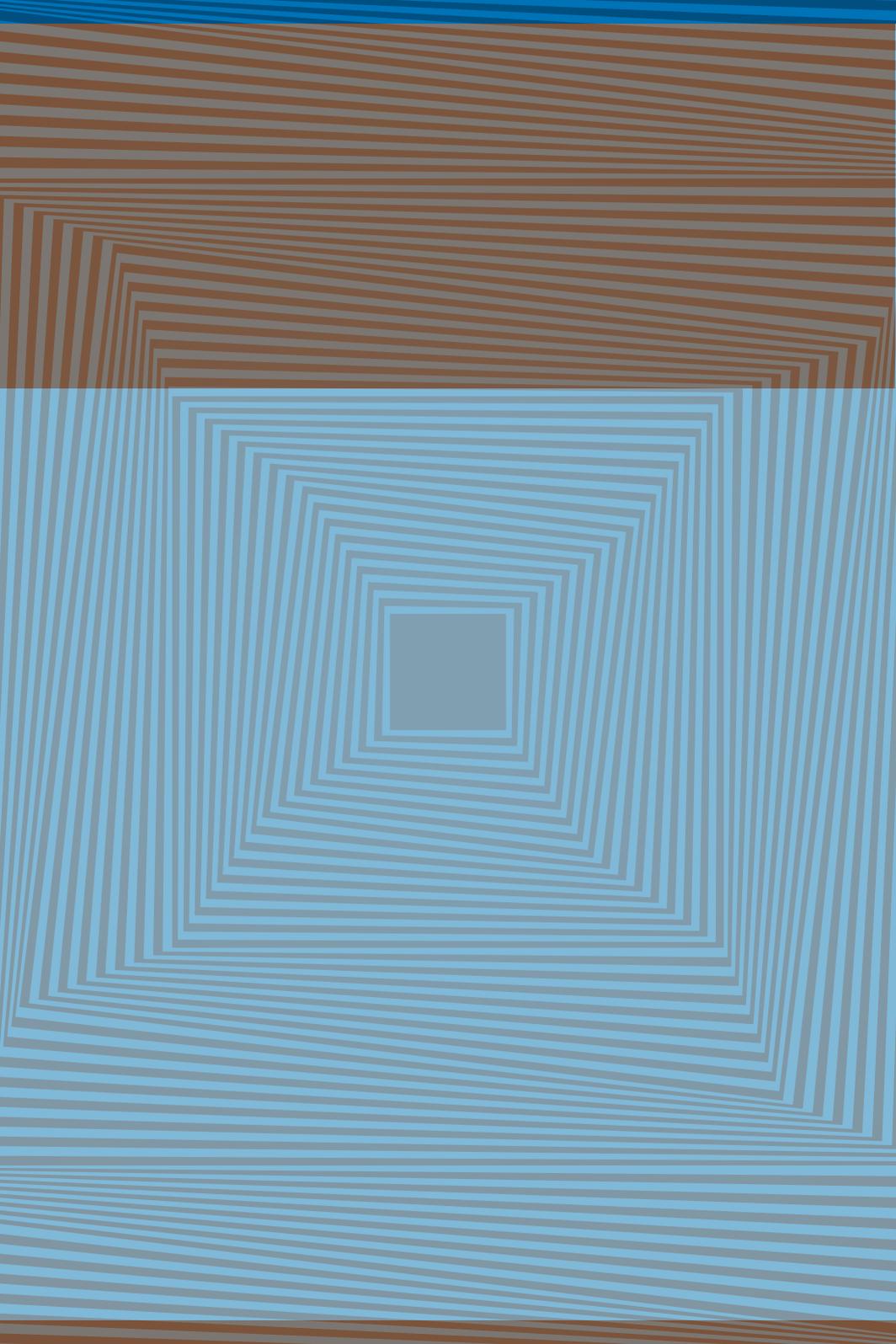
CONCEIÇÃO DE MARIA SOUSA ARAÚJO

Mestra em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – (PROF-FILOSOFIA – UFPI-2019); Especialista em: Metodologia do Ensino de Filosofia (UGF-2009); Especialista em Ensino Religioso (ICESPI-2010); Especialista em Docência Superior (UESPI-2008); Especialista em Políticas Públicas e contextos

Educativos (Faculdade Ademar Rosado-2015); Possui graduação em: Licenciatura em Filosofia



pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-2015); Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI-2000) e Licenciatura em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-1994). É professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC) nas áreas de Filosofia e Sociologia e Ensino Religioso. Tem como atuação as áreas de conhecimento: Filosofia, Sociologia, Ética e Religião.



SUMÁRIO

PREFÁCIO • 9

EDNA MARIA MAGALHÃES DO NASCIMENTO

1 INTRODUÇÃO • 13

2 ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA ÉTICA: AS LIÇÕES DE ARISTÓTELES, KANT E KOHLBERG • 19

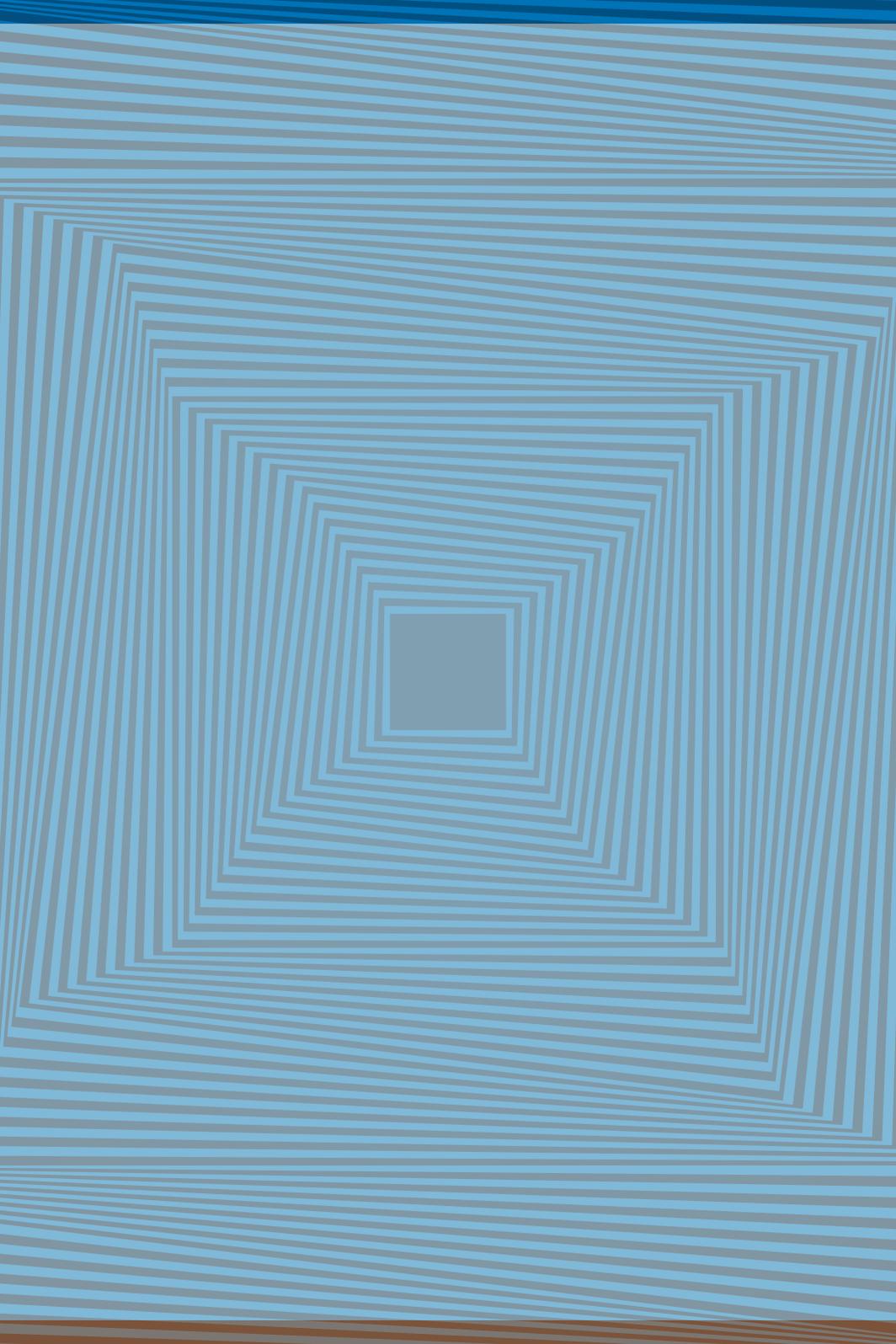
3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS • 82

4 O ENSINO DE FILOSOFIA : CAMINHOS POSSÍVEIS RUMO À CONSTRUÇÃO DO SABER ÉTICO NA ESCOLA • 108

5 O ENSINAR E APRENDER ÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO FILOSÓFICA • 143

CONSIDERAÇÕES FINAIS • 214

REFERÊNCIAS • 218



PREFÁCIO

EDNA MARIA MAGALHÃES DO NASCIMENTO

Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1985); Especialização em Filosofia Contemporânea na PUC – Minas Gerais (1996); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2002) e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Concluiu Pós-Doutorado em Filosofia – Epistemologia Contemporânea, na Universidade de Navarra – Espanha (2016/17). Atualmente é professora Associada, da Universidade Federal do Piauí, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação DEFE/CCE. Leciona na Graduação e na Pós-Graduação no PPGFIL – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPI e no Programa de Mestrado Profissional – PROFFILO. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea, Filosofia da Educação, Epistemologia, Pragmatismo e Ensino de Filosofia. E-mail: magaledna@yahoo.com.br

Desde os antigos pensadores o tema da ética foi central na reflexão filosófica. A preocupação com o bem viver, a felicidade, a cidade justa, a boa vontade, representou e continua representando um desafio fundamental para a convivência social e para uma vida efetivamente fundada em valores como respeito mútuo, lealdade, honestidade, solidariedade, virtudes morais, tão requeridos no mundo contemporâneo. Sem esses valores a vida seria impossível de ser vivida, pois teríamos o domínio do egoísmo natural do ser humano e a vida societária entraria em colapso.

A preocupação central de Sócrates se concentrou na indagação sobre se é possível ensinar ética ou se a ética, enquanto valores e comportamentos adequados à vida coletiva; seria um dom inato dispensando a formação moral. É claro que mesmo sabendo que este filósofo defende que há uma predisposição humana para a vivência ética, esta precisa sim ser ensinada, ninguém nasce ético ou não ético. É orientada por este princípio que apresento o livro da professora e pesquisadora Conceição de Maria Sousa Araújo, intitulado *Ensinar e Aprender Filosofia numa Perspectiva Ética*.

Este trabalho resultou de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizado no Programa de Mestrado em Filosofia: PROF-FILO, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, o qual tive a satisfação de ser orientadora da Dissertação e registro a disposição intelectual, o compromisso político e social e o amor pela filosofia que a professora Conceição de M. S. Araújo demonstrou durante este processo.

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida num programa de Mestrado profissional, a pesquisadora realizou com muito esmero, dedicação e competência um trabalho de intervenção filosófica que, a partir dos conteúdos desenvolvidos na parte teórica do trabalho, estes se fizeram ação e prática no desenvolvimento de reflexões sobre a ética, dilemas morais, noções de felicidade, bem viver, boa vontade, dentre outros temas, levados aos alunos através de várias estratégias tais como: oficinas, seminários, rodas de conversas, produções de textos, etc.

Um dos maiores desafios de professoras e professores de filosofia é decidir como ensinar a disciplina, uma vez que se convencionou que seus conteúdos são complexos de difícil acesso a todos. Esta preocupação sobre o que ensinar, como ensinar e com que meios podemos ensinar filosofia, motivou a autora do livro, para fazer um recorte no campo da ética com a finalidade de articular de maneira dialética a relação entre ensinar e aprender filosofia.

Convido o (a) leitor (a) a debruçar-se sobre esta importante contribuição. O livro é dirigido a todos os educadores, não apenas professores de filosofia, mas, sobretudo, a todos que estão sensíveis à problemática da educação, no momento em se impõe orientações curriculares de caráter técnico, cuja preocupação com a formação ética e cidadã da nossa juventude parece ser algo dispensável. Infelizmente o sistema de ensino, escolar não está hoje comprometido em oferecer aos alunos alguma orientação para a vida. Os alunos não encontram na escola opções de temas interessantes e relevantes para si, que os façam refletir sobre suas dificuldades, inseguranças, medos e, especialmente, para a formação de bons hábitos necessários a uma vivência ética.

O livro *Ensinar e Aprender Filosofia numa perspectiva Ética* consta de uma rica discussão teórica sobre as lições de Aristóteles acerca da excelência moral como hábito, à luz do escrito do estagirita em sua *Ética a Nicômaco*. A autora adentra a filosofia moderna e nos brinda com as lições de Kant sobre a moralidade fundada na razão e a ideia de boa vontade e, após, percorrer este campo filosófico a autora faz uma incursão na psicologia apresentando a ideia de educação para a moralidade segundo Lawrence Kohlberg. Em seu percurso, seu objetivo é que a ética precisa ser ensinada, precisa se tornar hábito e o lugar dessa formação é também na escola, sobretudo, para jovens e crianças das classes menos favorecidas que tem na escola seu lugar principal de formação.

Teresina, 17 de novembro de 2020

Prof^a. Dr^a. Edna Maria Magalhães do Nascimento
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

1 INTRODUÇÃO



presente estudo intitulado *Ensinar e Aprender filosofia numa perspectiva ética* visa investigar a prática do ensino de filosofia tendo como perspectiva a possibilidade de uma construção dos saberes éticos na sala de aula; saberes estes capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo. A contribuição desta intervenção filosófica é propor uma maior significação do ensinar e aprender os conteúdos filosóficos, a fim de permitir aos estudantes uma participação dinâmica e criativa.

Para atender a estes objetivos, parte-se de uma concepção de professor como um mediador que deve mostrar o caminho e administrar as inúmeras dificuldades ligadas às didáticas a serem ministradas na sala de aula, a fim de estimular o aluno no desenvolvimento moral, no espírito criativo e na curiosidade que impulsionam o ato do ensinar e aprender filosofia.

O professor, como facilitador da experiência do filosofar, deve exercitar a reflexão filosófica na sala de aula como metodologia para a resolução racional de problemas éticos, sabendo que a filosofia fornece este espaço privilegiado de construção do conhecimento, de problematização dos saberes éticos, com o fim de conduzir o estudante na interpreta-

ção dos problemas propostos e na condução do agir moral, dando novo significado às relações interpessoais na sala de aula.

O presente estudo segue um método qualitativo que articula a pesquisa bibliográfica com pesquisa de campo. O estudo culminou com a execução de uma proposta de intervenção filosófica na sala de aula, em que se pretendeu analisar como o ensino de filosofia pode contribuir para um ensino de qualidade, com capacidade de gerar mudanças de comportamento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a formação ética na escola passa pela melhoria da qualidade do relacionamento entre professor e estudante e o inter-relacionamento com todos participantes da comunidade escolar.

A problemática de estudo tem origem nas seguintes questões: como podemos ensinar e aprender os saberes morais nas aulas de filosofia nas turmas de segundo ano do ensino médio de uma escola pública de Teresina? Em quais aspectos este projeto fundamentado na ética filosófica poderá intervir no comportamento ético dos estudantes a fim de levá-los compreender a si mesmos e sua realidade? E qual o papel do(a) estudante nesse processo de descoberta de si mesmo, como cidadão responsável pelas suas atitudes? Essas questões apontam para o problema central a ser pesquisado: Como construir um saber ético nas aulas de Filosofia no ensino médio de uma escola pública?

O conteúdo de filosofia a ser pesquisado, enquanto referencial, torna-se uma ferramenta capaz de fundamentar este trabalho, esclarecendo os conceitos éticos, discutindo acerca das concepções de valores, deveres, princípios morais e sobretudo, afirmando a tese principal do estudo que é a contribuição da filosofia para a construção de novos

saberes pautados em valores essenciais para o exercício de uma cidadania ética.

O projeto de intervenção a ser realizado se justifica por propor uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem tendo como perspectiva a construção dos conceitos éticos nas aulas de filosofia, procurando a partir deste estudo, colaborar com uma educação mais humanizada, utilizando o conhecimento filosófico como possibilidade de alcance deste objetivo.

Assim, buscou-se a valorização do estudante na sua totalidade como forma de contribuir para a transformação da realidade escolar no que diz respeito à valorização dos princípios das regras morais. Esta tentativa fundamenta-se na valorização do caráter ético das relações interpessoais da comunidade escolar para que todos se sintam responsáveis pelo educar, levando os estudantes a descobrirem o valor do aprender, construindo por meio dessa interação, uma autêntica relação ética e solidária no ambiente escolar.

A proposta de um projeto de intervenção com estes objetivos visa contribuir para o exercício da cidadania e para a responsabilidade individual e social dos estudantes que fazem parte da comunidade escolar. Cabe ao professor a responsabilidade de formar cidadãos responsáveis e conscientes dos seus atos, construindo e reconstruindo estratégias capazes de analisar, refletir, informar e problematizar questões relacionadas à ética como referencial de busca de conhecimentos capazes de ajudar a construir uma sociedade mais democrática e solidária para todos. Diante desta constatação, parte-se do princípio que o ensino de filosofia tem uma responsabilidade específica, considerando que a ética é o conteúdo do componente curricular desta área.

Nessa perspectiva, as questões que nortearam a pesquisa foram as seguintes: possibilitar um estudo teórico sobre os conceitos fundamentais de ética na perspectiva de uma atividade que deve ser ensinada; realizar uma intervenção filosófica na sala de aula a partir da construção do saber ético aplicado aos estudantes, como forma de melhorar o ambiente escolar das turmas de 2º ano de uma escola pública de ensino médio da cidade de Teresina. Os objetivos específicos apontam para a aplicabilidade dos conteúdos éticos nas aulas de Filosofia, tais como: verificar a aplicação dos conteúdos relacionados aos valores éticos e morais presentes na escola; levar os(as) estudantes a reconhecer a importância dos valores éticos e morais na sua formação integral; analisar de forma crítica o processo de ensino aprendizagem na disciplina de Filosofia; aplicar um diagnóstico para identificar a situação educacional relacionada aos valores éticos necessários à uma intervenção filosófica; realizar uma estratégia de intervenção filosófica decorrente do resultado do diagnóstico relacionado aos valores éticos que constará de várias atividades: seminários, oficinas, palestras, exposições de slides, café filosófico dentre outros.

A presente dissertação foi estruturada nos seguintes capítulos: O primeiro capítulo trata do tema central da nossa pesquisa: O ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética: As contribuições de Aristóteles, Kant e Lawrence Kohlberg. Com base nestes filósofos serão discutidas as seguintes temáticas: a excelência moral como hábito em Aristóteles; a moralidade fundada na razão conforme a visão kantiana; e a construção da moralidade e sua relação com o ensino nos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. Nela serão descritos os métodos adotados no

processo de execução da pesquisa de intervenção filosófica, os procedimentos e os resultados a serem obtidos com este estudo.

O terceiro capítulo foi denominado “O ensino de Filosofia: contribuições do saber ético na escola”. Nele, foram desenvolvidas algumas considerações sobre o ensino de Filosofia no ensino médio; o pensar a Filosofia como um fim em si mesmo: desafios e possibilidades para a construção da autonomia do pensamento ético; uma experiência do filosofar na educação de nível médio como característica intrínseca da essência do ensino de Filosofia. O estudo tratou de investigar alguns teóricos sobre a especificidade do ensino de Filosofia em relação à prática e discutir a filosofia como parte de um ensino emancipatório que valorize uma educação integral do ser humano.

O quarto capítulo foi denominado de “A ética e a moral no ambiente escolar: considerações a partir de uma proposta de intervenção filosófica” Neste capítulo, far-se-á algumas reflexões sobre a construção da ética no ambiente escolar a partir da percepção dos alunos sobre o saber ético na sala de aula. Serão também apresentadas as análises e os resultados do projeto de intervenção, interpretados à luz do referencial teórico, bem como os desafios e as possibilidades do ensino de ética nas aulas de filosofia para a formação de uma cidadania consciente e participativa.

Este trabalho filosófico de ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética considera a filosofia em sua especificidade como capaz de promover criações de significados, pois é um saber aberto às discussões e reflexões, sendo que através da problematização da realidade do ambiente escolar e fora dele, os alunos podem adentrar ao processo de experimentação e interpretação das experiências dentro da

reflexão filosófica que lhe são próprias, interferindo e destacando as questões e acontecimentos sociais, políticos e culturais que dizem respeito a uma variedade de perspectivas que fazem parte do seu cotidiano e que precisam ser compreendidas, a fim de esses alunos poderem se reconhecer nas suas vivências e através delas se emanciparem como seres humanos.

Nas considerações finais se reiterou a importância do ensino de filosofia através do exercício da construção do saber ético, como uma experiência constante do ensinar e aprender na sala de aula, espaço de descobertas e conquistas, capazes de contribuir para a transformação da realidade dos alunos do ensino médio, funcionando como resistência frente a crescente e generalizada moralidade cultural e tecnológica imposta pelo avanço da sociedade capitalista que tem nas mídias e meios de comunicação sua forma de educar mais abrangente.

2 ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA ÉTICA: AS LIÇÕES DE ARISTÓTELES, KANT E KOHLBERG



problemática referente à pesquisa discute, neste capítulo, a relação entre aprender e ensinar filosofia numa perspectiva ética. Busca-se compreender a construção dos valores morais, tendo no ensino de filosofia uma possibilidade para se desenvolver atividades filosóficas por meio de metodologias criativas, usadas como ferramentas eficazes ao atendimento deste objetivo. Essa problemática sobre a formação ética do aluno mostra-se pertinente porque parte da hipótese, de que a escola ainda é o espaço ideal para o desenvolvimento moral do aluno; um espaço de experimentação, socialização e formação cujos valores éticos são constantemente testados, praticados e avaliados.

A complexidade do comportamento do ser humano deve ser objeto constante do processo de aprendizado nas escolas, principalmente na disciplina de Filosofia, que deve ser marcada pelo aprendizado e debate sobre as questões éticas. Em vista disso, o ponto principal da investigação é a relação entre ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética.

A Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ tem como uma das finalidades, na educação

¹ **Art. 35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofunda-

do ensino médio, enfatizar o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a moralidade do senso ético perpassa pelas temáticas a serem ensinadas no ensino de filosofia, podendo contribuir para uma educação integral do aluno.

A questão que norteia esse presente estudo remete a antiga problemática dos filósofos clássicos sobre a possibilidade de a ética ser ensinada. Na Grécia antiga, Aristóteles, ao ensinar as virtudes morais como hábito, e sua utilidade, ao proporcionar ao homem uma formação humana que passa pela crença de que as disposições de caráter adquiridas por meio da prática são exemplos do uso da razão no aprimoramento do agir moral.

O ideal grego da vida ética expressa que o homem para ter uma vida próspera e conseguir ser feliz, teria primeiramente, através do conhecimento adquirido racionalmente, tornar-se um ser humano de excelência, a fim de fazer o uso da sua racionalidade com sabedoria e equilíbrio a partir das suas escolhas.

De acordo com a necessidade de educar o homem, na perspectiva que o ensino da ética fundamente essa busca dos elementos racionais capazes de guiar o homem no equilíbrio, evitando o excesso de prazer e das emoções, é condição para encontrar a medida certa do uso da razão, a fim de

mento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (MEC, p.24-25, 2000).

uma vida boa pautada na prática das virtudes morais. A esse respeito Barnes (2016) afirma:

O problema com as emoções é que elas não são facilmente controladas pelo raciocínio; normalmente não faz a menor diferença tentar usar a razão para aplacar um sentimento de ódio, ira ou desejo. As emoções precisam ser controladas de uma outra maneira, a qual é ser treinado por um longo período de tempo, preferencialmente desde muito jovem. A filosofia moral de Aristóteles é notável pela ênfase que coloca na eficiência do treinamento moral e na ineficiência da argumentação moral. Se argumentos fossem em si mesmo o bastante para tornar os homens bons, eles justamente teriam, como disse Teógnis, ganho muitos grandes prêmios, e tais prêmios teriam sido oferecidos; mas, como as coisas são..., eles não são capazes de encorajar muitos homens a tornarem-se cavalheiros. Em vez disso, os homens têm de ser treinados e habituados, guiados por leis, costumes e educação da comunidade e pela disciplina da família. É claro que é possível que os jovens recebam *mau* treinamento: “Desse modo, não faz pouca diferença que tenhamos formado hábitos de um tipo ou de outro desde muito jovens; faz uma grandiosa diferença, ou melhor, faz toda a diferença” (BARNES 2016 p.276).

Esta passagem afirma que nossos caracteres morais são formados pela aplicação judiciosa do prazer e da dor, quando somos punidos e recompensados por nosso comportamento na juventude. Sendo assim, podemos constatar que a conduta humana é avaliada, levando em consideração as emoções, que trazem o prazer ou a dor, relacionada diretamente ao que é certo ou errado. Com efeito, o homem, na prática da virtude, deve ter prazer em fazer o que é correto,

mesmo que essa atitude não seja o que realmente deseje praticar, contrariando, assim, a atratividade que o desejo pelo prazer proporciona ao homem.

Dentro dessa perspectiva, as posições teóricas de Aristóteles (384 a.C – 322 a.C), Kant (1724 – 1804) e Lawrence Kohlberg (1929-1987) referem-se, respectivamente, à moralidade como hábito pode ser aprendida, à ética do dever como referência para a conquista da autonomia do agir humano e a uma reflexão sobre o comportamento humano a partir do entendimento dos estágios de desenvolvimento moral. As concepções filosóficas são pertinentes à análise da temática a ser pesquisada, justificando a sua escolha por elas terem como fio condutor a disciplina e a educação enquanto atividades produtoras dos comportamentos e hábitos necessários à socialização e à vivência ética.

Se considerarmos a educação como um amplo processo de formação, pode-se identificar no mundo grego que a *paideia*² representou o ideal de formação como um projeto cultural sistematizado, como uma primeira proposta de educação em termos éticos, sendo bem mais ampla a concepção de educação por estar vinculada aos valores válidos para aquela sociedade. Segundo Jaeger (1995), toda educação é, assim, o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.

Nessa perspectiva, a educação para os gregos antigos representava uma forma de participar da vida pública da so-

² “A *Paideia*; Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *Paideia* grega, considerada modelo por um homem de Estado romano. Não brota do individual, mas da ideia” (JAEGER, 1995 p. 14).

cidade. De uma forma mais ampla, a participação de cada cidadão grego poderia contribuir para o desenvolvimento social, cultural e espiritual da comunidade, tendo cada participante a consciência que a prática dos valores morais aceitos pela sociedade contribui para a uma educação sólida e duradoura, capaz de promover uma boa convivência entre todos os integrantes desta comunidade. Se considerarmos educação sobre os aspectos de transmitir e conservar conhecimentos, na *paideia* ela está ligada naturalmente à vida da comunidade humana, em conformidade com o que afirma Jaeger (1995)

A educação é uma função tão natural e universal da comunidade humana, que, pela sua própria evidência, leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam, sendo, por isso, relativamente tardio o seu primeiro vestígio na tradição literária. O seu conteúdo, aproximadamente o mesmo em todos os povos, é ao mesmo tempo moral e prático. Também entre os Gregos foi assim. Reveste, em parte, a forma de mandamentos, como: honrar os deuses, honrar pai e mãe, respeitar os estrangeiros; consiste por outro lado numa série de preceitos sobre a moralidade externa e em regras de prudência para a vida, transmitidas oralmente pelos séculos afora; e apresenta-se ainda como comunicação de conhecimentos e aptidões profissionais a cujo conjunto, na medida em que é transmissível, os Gregos deram o nome de *techne* (JAEGER, 1995 p. 23).

A educação ocupa um lugar central na história do povo grego e os conhecimentos transmitidos e adquiridos pela comunidade grega configuram uma verdadeira herança para todos os povos. Partindo da perspectiva que a educação faz parte da natureza humana, ou seja, aprender e ensinar tor-

nar-se um exercício de encontro com o outro, de troca de experiências necessárias à formação humana. Dessa forma, podemos entender a *paideia* como um referencial necessário na busca de um ideal de cultura humana capaz de promover um homem feliz e realizado nas suas necessidades.

Aristóteles ao ser referenciado neste estudo, em muito contribui na consolidação desse projeto de formação ética na sala de aula, por suscitar o questionamento a respeito do ensino da virtude moral iniciada por Sócrates, que tinha razão ao afirmar que qualquer concepção que tenha como proposta o desenvolvimento da moralidade deva ter como prioridade o ensino e o aprimoramento da virtude moral.

Nessa linha de reflexão, toda intenção de estudar e ensinar as virtudes morais deve estar fundamentada no entendimento de que a moral é própria da dimensão do agir, e a vida racional e a prática das virtudes devem andar juntas. Corroborando com o pensamento de Aristóteles, Zingano (2010) afirma que:

[...] uma vasta gama de desejos e sentimentos moldam padrões de motivação e resposta em uma pessoa muito antes de ela desenvolver uma atitude racional em sua vida, e certamente antes de ela integrar essa consciência reflexiva a seu comportamento afetivo. É esse foco de interesses que constitui o principal benefício filosófico, tal como o conceito, daquilo que é a investigação predominantemente histórica. O intelectualismo, a preocupação unilateral com a razão e o raciocínio, é um fracasso perene em filosofia moral. O próprio objeto da filosofia moral é por vezes definido ou delimitado como o estudo do raciocínio moral, o que exclui a maior parte daquilo que é importante no desenvolvimento moral inicial e, julgo contínuo da pessoa. Aristóteles conheceu o intelectualismo

sob a forma da doutrina socrática de que virtude é conhecimento. Ele reage enfatizando a importância dos começos e do desenvolvimento gradual de bons hábitos de sentimento [...] (ZINGANO 2010 p.156).

A partir dessa afirmação, podemos constatar a importância dos estudos em psicologia do desenvolvimento moral para fundamentar as teorias da filosofia moral que estudam as questões da educação referentes ao comportamento humano, que precisam ser pesquisadas e ensinadas nas escolas de ensino médio.

A educação ética entendida, a partir do desenvolvimento moral do indivíduo, que foi um debate empreendido por Platão na abertura do livro *Mênon*³, tendo no ensino da ética seu fundamento. Isso torna-se um desafio para o filósofo professor, ou vice versa, que se propõe a ensinar as virtudes, primeiramente, por entender que esse ensino é fundamental para o melhoramento do comportamento humano e, depois, por permitir esse enfrentamento do complexo comportamento humano com suas paixões e imperfeições sejam experimentados na sala de aula.

Diante dessa problemática, ainda cabe o questionamento sobre o real sentido do ensinamento da ética para a existência humana e qual a necessidade desse ensinar. Nessa linha de reflexão, no livro *Ética a Nicômaco*, Aristóteles tinha como intenção iniciar muito cedo a tarefa de educar

³ A questão “a virtude pode ser ensinada?” É talvez a questão mais antiga da filosofia moral. Basta recordar a abertura do *Mênon* de Platão: “podes dizer-me, Sócrates, se a virtude pode ser ensinada, ou se ela não pode ser ensinada, mas adquirida mediante prática, ou se ela não pode ser nem adquirida mediante prática nem ensinada, mas advém por natureza aos homens, ou de outro modo?” Essa é uma versão simples do que era evidentemente um tópico batido de discussão. A resposta de Sócrates, característica e simples, é que não é possível saber como adquirir a virtude sem saber o que é a virtude (ZINGANO, 2010, apud BURNYEAT p.155).

os jovens cavalheiros da escola, para que esses pudessem governar suas vidas e a de outrem através de um planejamento objetivo e coerente, a fim de obterem, com o conhecimento das virtudes morais, uma vida próspera e feliz. Sobre essa questão pode-se dizer que

É muito apropriado que a prosperidade deva ser adquirida pela disciplina e educação que promovam a atividade virtuosa; se a prosperidade fosse um dom natural ou uma questão de sorte, então ninguém a mereceria, e ela não seria o esplêndido e semidivino prêmio que é. Nós enaltecemos os homens por suas virtudes, mas os parabenizamos por serem prósperos; isto significa que a prosperidade é o bem supremo, porque enaltecemos os homens pelas qualidades que os ajudam a alcançar os prêmios da vida, e as realizações são bens mais elevadas que as qualidades. A compreensão que Aristóteles tem da propriedade é consoante com todas as opiniões respeitáveis sobre o assunto: ela envolve ter sabedoria; envolve o prazer, pois o homem virtuoso tem a satisfação em viver de acordo com seus ideais. (BARNES 2016 p.264).

Dessa forma, podemos entender que através da disciplina e da educação, o homem possa atingir a prosperidade, o que significa, na visão de Aristóteles, promover ações virtuosas ao fazer uso da razão com sabedoria nas suas escolhas diárias. O exercício do hábito em realizar boas ações é bem valorizado por todos, por conduzir a uma vida moralmente ética e, por fim, repousa nas virtudes morais, a sabedoria prática, isto é, a capacidade de dar respostas corretas nas situações do cotidiano, permitindo ao homem conhecer a maneira correta de se comportar e ser feliz.

A preocupação com a formação do homem sempre esteve presente na história da humanidade e os romances

de formação⁴, por exemplo, surgiram como uma proposta de construção de uma educação voltada para a formação humanista necessária ao contexto de mudanças sociais, políticas e religiosas da época renascentista. Este acervo é de suma importância para a reflexão sobre o ensino de ética, considerando as lições que podem ser investigadas do ponto de vista histórico e as contribuições para a atualidade.

Kant, situado no seu tempo, sentiu a necessidade de contribuir com a busca de esclarecimento em relação às ciências e às mudanças sócio-políticas pelas quais passavam a Europa no fim do século XVII, além de afirmar a importância do papel da liberdade de ação e de pensamento. Em sua crítica ao antigo Regime, Kant considera que o século XVIII representaria uma nova época de esclarecimento, a saída da minoridade para a maioridade, isto é, o momento em que o homem deve fazer o uso público de sua razão em todos os domínios.

Para a compreensão sobre a importância da educação humanística e moral na condução da saída do homem da condição de minoridade da razão, Dalbosco, pontua:

No entanto, a construção de tal caminho não ocorre isoladamente, mas sim pela condução de outros e principalmente quando se pensa na educação infantil pela condução dos mais velhos. A saída da minoridade para a maioridade nada mais é do que essa

⁴ Em traços gerais, podemos definir o romance de formação — de que *Die Geschichte des Agathon* (1766-1767), de Christopher Wieland, e *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-1796), de Goethe, são considerados modelos e primeiros exemplos — como uma narrativa ficcional que representa o percurso de formação de uma criança ou adolescente/jovem até à fase adulta da sua vida, bem como todos os obstáculos e provas que ultrapassa, sendo o processo formativo predominantemente informal, por relativa oposição à educação formal ou escolar (PUGA 2016, p.10).

construção do caminho feita em companhia, entre seres em condições frágeis, mas, graças às disposições naturais, com forças para reagir. No contexto formativo-educacional humano e no âmbito mais amplo da aprendizagem da espécie, pesa o fato de que a saída da menoridade é um processo *ad infinitum* a ser bem conduzido pelas gerações mais velhas, ou seja, pelos adultos educadores. De modo, a coragem de pensar por si mesmo (*sapere aude*) depende tanto do emprego público da razão como de um primado pedagógico da *Aufklärung* como maioridade. (DALBOSCO 2011 p.94).

Situando a importância da formação moral no contexto educacional do iluminismo, Kant acreditava que a condução da educação passava pela liberdade do uso público da razão (pensamento) e que a disciplina e a instrução desempenhavam um papel principal na humanização do homem. Na obra *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”?* Kant (1985) afirma que: “o Esclarecimento (*Aufklärung*) é à saída do homem da menoridade, da qual ele próprio é o culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”.

Kant inicia seu discurso referindo-se à incapacidade do homem de fazer uso do seu entendimento e reafirma a necessidade da educação na conquista da autonomia do homem, que depende inclusive da coragem e do desejo deste homem de emancipar-se. Sabe-se que a condição para o homem pensar por si mesmo e sair da sua condição de menoridade passa, muitas vezes, pela liberdade de fazer uso público da razão, já que sem essa condição, não há emancipação possível, no que diz respeito a um povo que busca o esclarecimento situado nas questões sociais, políticas e religiosas da sua época (KANT, 1985).

Nesse sentido, Kant construiu todo um raciocínio lógico sobre a concepção de educação e moralidade de sua época. Nas suas aulas de pedagogia forneceu um rico material sobre formação prática e física do ser humano, que foi publicado, posteriormente, por seu aluno Theodor Rink, com o título *Sobre a Pedagogia*. Nesses apontamentos que foram publicados em forma de livro, Kant (1999) faz uma reflexão a respeito da necessidade de o homem ser educado ao afirmar que, o homem é a única criatura que precisa ser educada.

Portanto nos aponta, que a educação pode desempenhar o papel de emancipar o homem, e o ensino deve ser acompanhado de disciplina, cuidado e formação moral, iniciada precocemente com o intuito de preparar o indivíduo para ser inserido na vida coletiva. A intenção de Kant era demonstrar que a ética e os costumes morais poderiam ser ensinados tendo como objetivo o desenvolvimento do caráter do homem (KANT, 1999).

Na tentativa de buscar uma compreensão sobre a fundamentação dos valores morais no ambiente escolar, temos a necessidade de entender como se desenvolvem os pensamentos e ações relacionados ao comportamento moral do aluno na sala de aula. No estudo em questão, podemos constatar que Lawrence Kohlberg⁵ entendia que o processo de

⁵ Lawrence Kohlberg, psicólogo norte-americano, nascido em 1927 e falecido em 1987, doutorou-se em Psicologia na Universidade de Chicago com uma tese sobre o raciocínio moral nas crianças e adolescentes. Depois de ter sido assistente na universidade onde se doutorou, foi para Harvard onde desenvolveu um programa de formação no domínio do desenvolvimento humano. Kohlberg especializou-se na investigação sobre educação e argumentação moral, sendo mais conhecido pela sua teoria dos níveis de desenvolvimento moral. Muito influenciado pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, o trabalho de Kohlberg refletiu e desenvolveu as ideias de seu predecessor, ao mesmo tempo criando um novo campo na psicologia: “desenvolvimento moral” (BIAGGIO, 2002, p.12).

desenvolvimento da moralidade do aluno tinha início desde a primeira infância, através de etapas distintas que não se repetiam e se dividiam em seis estágios de desenvolvimento moral.

A metodologia de estudo utilizada por Kohlberg empregava o uso de dilemas morais como forma de levar o aluno a um raciocínio lógico a respeito da ação realizada. Esta forma de prática pedagógica pode contribuir para melhorar o processo-ensino e aprendizagem na sala de aula e orientar o professor no acompanhamento e desempenho do aluno no desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas, utilizando estratégias de ensino referentes ao conteúdo sobre ética nas aulas de filosofia. A partir desta constatação pode-se afirmar que

O desenvolvimento intelectual aparece, na sequência do desenvolvimento da personalidade, como condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral; pois, além deste, se faz igualmente necessário o desenvolvimento da perspectiva social, por meio do qual alguém é capaz, inclusive, de colocar-se no lugar e de assumir o papel do outro. À medida que o indivíduo avança nos estágios do desenvolvimento intelectual e de percepção social é que ele será capaz de fazer juízos morais mais elaborados. Sendo o desenvolvimento moral resultado da interação entre a “estrutura do organismo” e a “estrutura ao redor”, Kohlberg (1992, p.50) conclui que um dos mais importantes elementos dessa interação é a possibilidade de se colocar no lugar do outro e tomar consciência de seus pensamentos, sentimentos e atitudes [...] (AMORIM, 2012, p.45-46).

A importância do estudo do desenvolvimento moral pesquisado por Kohlberg, no que diz respeito aos estágios

de desenvolvimento intelectual e da percepção social do indivíduo, tem despertado interesse nos educadores no ambiente escolar, por indicar a existência de uma relação entre a maturidade intelectual do indivíduo e a estrutura social da qual ele faz parte. Esse estudo tem influenciado a capacidade deste indivíduo emitir juízos de valores e assumir, como seu, o papel de outro no momento do julgamento da ação praticada.

O desenvolvimento humano está na questão central do processo educacional, e a escola tem essa necessidade de desenvolver as potencialidades intelectuais do estudante, como uma das suas finalidades. A dimensão moral do desenvolvimento humano passa por uma educação de qualidade, fundamental para a construção de um ser humano mais consciente do seu papel na sociedade. Sendo assim, o filósofo Padre Henrique de Lima Vaz argumenta que as relações entre a educação e a formação moral passam necessariamente pelo agir moral obtido através do hábito.

Assim como o *ethos* (costume) tem sua duração no tempo assegurada pela tradição, assim o *ethos* (*hexis* ou hábito) torna-se, no indivíduo, forma permanente de seu agir pela *educação*. Na *tradição* se inscreve a historicidade do costume, na *educação* a historicidade do hábito. Na inter-relação entre ambas revela-se uma das formas originais da dialética do tempo humano. Do ponto de vista de sua efetiva realização social, o costume como *tradição* é um universal abstrato que se *particulariza* continuamente nas infinitas situações através das quais transcorre a vida dos indivíduos e que encontra sua *singularidade* efetiva na *práxis* concreta na qual determinado indivíduo realiza ou recusa os valores do costume recebido pela *educação*. Dessa forma, uma circularidade causal se

estabelece entre tradição e educação ou entre o costume e o hábito, o *ethos* e a *práxis*: *do ethos a práxis* recebe sua forma, *da práxis o ethos* recebe seu *conteúdo* existencial (VAZ, 2015 p. 42-43).

Portanto, a escola inserida nesse contexto de mudanças sociais intensas traz a problemática do comportamento ético para dentro da sala de aula, convocando todos os envolvidos no processo educacional a uma reflexão sobre “que tipo de escola se quer para os nossos filhos” ou como docente de filosofia “que dimensão moral e ética posso construir no meu fazer pedagógico”?

A ética está, portanto, relacionada com aquilo que a pessoa “deseja” para si. A questão ética é: “Que vida eu quero viver? ”. Já a moral se relaciona ao agir, aos direitos e obrigações: “Como devo agir? ” (LEIBIG, 2007, p.25); entretanto é necessário entender a limitação existente no agir moral que submete nossos alunos a comportamentos inadequados, muitas vezes incompreendidos na sala de aula, quando demonstram falta de respeito com os professores, funcionários da escola e frequentemente nas relações pessoais entre alunos da mesma escola.

Nessa ideia, a noção da ética está relacionada ao agir humano no tocante ao ideal de vida que o indivíduo pretende ter. La Taille (2006) em *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas* apresenta o plano moral, observando que existe em todas as pessoas um sentimento de obrigatoriedade, que é a expressão da moralidade humana. Vejamos como o autor estabelece a diferença entre moral e ética:

Moral e ética são conceitos habitualmente empregados como sinônimos, ambos referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como

obrigatórias. Tal sinonímia é perfeitamente aceitável: se temos dois vocábulos é porque herdamos um do latim (moral) e outro do grego (ética), duas culturas antigas que assim nomeavam o campo de reflexão sobre os “costumes” dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade, exibibilidade. Note-se desde já que a exibibilidade das condutas, deveres, portanto, tema central da grande maioria das reflexões modernas, não era o único que dominava os campos moral e ético. (LA TAILE, 2006 p.25-26).

Estas considerações são indispensáveis para que se possa prosseguir na reflexão sobre o agir moral e nas propostas éticas disponíveis ao professor de filosofia, que ao tempo em que identifica na cultura a moralidade, tem o dever de pensar os costumes, hábitos, no sentido de propor um ideal de vida ética que resgate dos ensinamentos dos filósofos antigos a noção de virtude como hábito e a construção de uma vida feliz.

2.1 Aristóteles: a excelência moral como hábito

Quanto ao estudo das contribuições de Aristóteles sobre o ensino da ética, tomar-se á como referência a “*Ética a Nicômaco*”. Nesta obra, Aristóteles afirma que a virtude pode ser ensinada e enfatiza que um dos objetivos da Filosofia, enquanto ciência, é o ensino da virtude, que sendo resultado do hábito contribui para tornar o homem virtuoso. Ele ainda caracteriza dois tipos de virtudes: a intelectual e a moral. Assim como a virtude intelectual requer o ensino, as virtudes morais resultam do hábito,

Sendo, pois, de duas espécies a virtude, uma intelectual e moral, a primeira por via de regra, gera-se e

cresce graças ao ensino, por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito). Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza; com efeito, nada do que existe naturalmente pode formar um hábito contrário à sua natureza.[...]. Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito. (ARISTOTELES, 1984, p.67)

No início do livro II, *“Ética a Nicômaco*, o Estagirita começa sua reflexão sobre as duas espécies da virtude: a intelectual que é desenvolvida graças ao ensino, e por esse motivo necessita de experiência e tempo; e a virtude moral que é adquirida como resultado do hábito. Segundo essa compreensão de que as virtudes por si só, não se formam em nós por natureza, que o ser humano é adaptado pela natureza para receber e aperfeiçoar o hábito, podemos constatar que a constância do hábito no nosso cotidiano é que determina o comportamento do homem, sendo este qualificado como bom ou ruim de acordo com a ação praticada pelo mesmo.

Na busca da perfeição, no tocante ao comportamento humano, o homem tem no hábito a capacidade de aperfeiçoar a prática das virtudes morais, que o torna mais humano, na medida em que consegue, através do uso da razão, mediar seus atos e emoções. Ao considerar, na visão de Aristóteles, que nós somos adaptados para receber e tornar perfeita a virtude moral implica uma tomada de decisão e responsabilidade por parte do homem em relação as suas escolhas e ações praticadas, sabendo que a natureza das virtudes morais depende do equilíbrio das ações humanas para se estabelecer.

O livro I da *Metafísica* nos remete a uma reflexão sobre o ato da descoberta, o desejo de conhecimento que tanto caracteriza a existência humana. Nele se desenvolve a argumentação que “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer: uma prova disso é o prazer das sensações, pois, fora até da utilidade, elas nos agradam por si mesmas [...]” (ARISTÓTELES, 1984, p.11.). Nessa linha de raciocínio, *o homem por natureza, deseja o conhecer* e dentro da temática do ensino de filosofia podemos refletir a partir da finalidade da educação, que tem como objetivo levar o homem a aperfeiçoar essa experiência do conhecimento, e através da prática do meio termo, que é o hábito do bem escolher, atingir seu bem maior, a felicidade.

Diante dessa compreensão, Aristóteles (1984) argumenta que a razão é, de todos os sentidos, o que melhor nos faz conhecer as coisas e mais diferenças nos descobre. Podemos então concordar que a racionalidade é essencial para o desenvolvimento moral do homem, levando-o, a partir da apreensão do conhecimento, à possibilidade deste fazer as melhores escolhas, tendo em vistas obter algum bem, que só será possível mediante a prática das virtudes morais. O filósofo declara que o uso da razão é o caminho para o equilíbrio que só acontece através da mediação no ato da escolha. A partir desta constatação pode se afirmar,

A virtude é, portanto, uma ordenação de intenções, que consiste na mediação em relação a nós mesmos, definida pela razão e estabelecida como o faria o homem sábio. É uma mediação entre dois vícios: um por excesso, outro por escassez. E como alguns vícios são por escassez e outros são por excesso do que é devido, seja nas paixões, seja nas ações, a virtude encontra o justo meio (NICOLA, 2005, p.98).

A faculdade de aprender, segundo Aristóteles, capacita a espécie humana por meio da memória que aliada com os sentidos nos diferencia dos demais seres da natureza. O homem através da experiência se torna capaz de produzir ciência e arte, ou seja, o homem necessita da educação, que baseada na razão e na experiência adquirida, contribui para aperfeiçoar a habilidade de ensinar e aprender que é uma característica que faz parte da condição humana.

No livro *Metafísica*, Aristóteles (1984) afirma que as atividades racionais podem ser aprendidas através da experiência. O filósofo demonstra que tanto a filosofia quanto a ciência se submetem ao âmbito da experiência, sendo possível, nesse entendimento, o aprendizado das virtudes morais pelo homem. Assim, ele chega a admitir que, além disso, quem conhece com mais exatidão é mais capaz de ensinar, é considerado em qualquer espécie de ciência como mais filósofo. Nessa linha de compreensão, o autor afirma que a filosofia, como ciência teórica dos primeiros princípios, se torna necessária para que o homem possa atingir seu objetivo final, que é a felicidade, entendida como o bem supremo pelo filósofo.

No livro II, capítulo III da *Metafísica*, temos a discussão a respeito da finalidade das atividades humanas tendo na experiência racional o caminho para a apreensão e aperfeiçoamento do hábito. Nele, Aristóteles (1984) questiona sobre qual força tenha o hábito, mostram-no as leis, nas quais o fabuloso e o pueril têm, pela virtude do hábito.

Nessa passagem, podemos constatar a importância do hábito na experiência humana, desse modo, ela representa uma ação intencional, que contribui para aperfeiçoar ou mudar o comportamento humano. O hábito, como experiência, representa, no ensino de filosofia, a possibilidade de

uma aprendizagem das virtudes morais, como também a busca da excelência moral a partir da prática de bons hábitos fundamentados no conhecimento filosófico capaz de levar o homem a questionar e a reivindicar melhorias de vida, seja na escola ou na sua sociedade.

A obra *Ética a Nicômaco*, no livro II, Aristóteles apresenta uma importante contribuição para o ensino de filosofia no que diz respeito à ética das virtudes morais, tão necessária para a formação do caráter moral dos alunos de ensino médio. Nessa obra, o autor se refere às virtudes morais nos livros II, III, IV e V. No capítulo dois, pode-se perceber uma relação da virtude moral com a prática do hábito na vida daqueles que procuram uma vida boa, já que a virtude prática se caracteriza pela manifestação das boas ações habituais presentes no cotidiano da nossa vida.

No início desse capítulo, Aristóteles (1984) afirma que não é por natureza, nem contrariando a natureza, que as virtudes se geram em nós. Diga-se, pois, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito. De acordo com a ideia de Aristóteles, a virtude moral resulta do hábito, e por essa não fazer parte da natureza humana, precisa ser desenvolvida e praticada em cada um de nós.

Devido à importância da virtude na educação do ser humano, temos, pois, na condição de professor de Filosofia, um desafio diário de despertar no aluno uma nova experiência no aprender e agir moral, em que esse possa, por meio da formação filosófica, fundamentada no conteúdo ético, dar novo significado ao modo de viver, promovendo novos hábitos na perspectiva de um bem viver. Na visão do filósofo, o homem só se realiza ao cumprir sua tarefa que é a felici-

dade, definida por ele como eudaimonia. De acordo como o estagirita,

Se é assim, pois, que cada arte realiza bem o seu trabalho tendo diante dos olhos o meio-termo e julgando suas obras por esse padrão; e por isso dizemos muitas vezes que às boas obras de arte não é possível tirar nem acrescentar nada, subentendendo que o excesso e a falta destroem a excelência dessas obras, enquanto o meio-termo a preserva; e para este, como dissemos, se voltam os artistas no seu trabalho, e se, ademais disso, a virtude é mais exata e melhor que qualquer arte, como também o é a natureza, segue-se que a virtude deve ter o atributo de visar ao meio termo. Refiro-me à virtude moral, pois é ela que diz respeito às paixões e ações, nas quais existe excesso, carência e um meio termo. (ARISTÓTELES, 1984 p.72).

Na obra *Ética a Nicômaco* encontramos a ideia de virtude, sendo que a respeito da virtude moral, Aristóteles afirma que por ela não ser concedida pela natureza, nos é concedida pela potência, podendo o homem desenvolvê-la através dos bons atos. “Com as virtudes dá-se exatamente o oposto: adquirimo-las pelo exercício, como também sucede com as artes. Com efeito, as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo [...]” (ARISTÓTELES, 1984, liv. II, p. 67). A virtude do homem também pode ser entendida como a disposição de caráter que o torna bom e que o faz desempenhar bem a sua função. De acordo com o autor,

Como isso vem a suceder, já o explicamos atrás, mas a seguinte consideração da natureza específica da virtude lançará nova luz sobre o assunto. Em tudo que é contínuo e divisível pode-se tomar mais, me-

nos ou uma quantidade igual, e isso quer em termos da própria coisa, quer relativamente a nós; e o igual é um meio-termo entre o excesso e a falta. Por meio-termo no objeto entendo aquilo que é equidistante de ambos os extremos, e que é um só e o mesmo para todos os homens; e por meio-termo relativamente a nós, o que não é nem demasiado nem demasiadamente pouco e este não é um só e o mesmo para todos. (Idem, p.72).

Aristóteles concebe a virtude moral como um meio termo, no qual o ser humano deve de acordo com sua disposição de caráter, se comportar a fim de adquirir bons hábitos que possam o afastar do mal e, conseqüentemente, o aproximar do bem, garantindo uma boa vida, já que segundo Aristóteles, o excesso e a falta são características do vício, e a mediania, da virtude.

Aristóteles, ao conceituar a virtude moral, não tinha como objetivo apenas elucidar um conceito, mas demonstrar a necessidade de o homem de se educar como condição necessária para torna-se um bom cidadão. Portanto, a virtude para o estagirita pode ser aprendida e ensinada. Uma condição para ser aprendida é a de alcançar a justa medida no comportamento humano, em que o equilíbrio dotado de racionalidade possa praticar boas ações, criando condições para uma vida boa.

“Sendo que se queres viver bem e com justiça, pratica o bem e sejas justo com o teu próximo, do contrário se seres destemperantes terás muito do que lamentar”, esta é uma das lições de Aristóteles (1984) para podermos viver melhor, a partir de uma formação moral que nos torna mais humanos. Nesse sentido podemos compreender de acordo com Aristóteles que:

Assim, as ações são ditas justas e temperantes quando é o homem justo e temperante que as praticaria, mas aquele que as pratica não é justo e temperante por praticá-las, mas porque as pratica do mesmo modo que os justos e temperantes praticam. Tem razão então de dizer que é pela prática das ações justas que o homem se torna justo, e pela prática das ações temperantes que se torna temperante, enquanto que, por não praticá-las e maneira alguma, jamais estaria em condições de tornar-se bom. (ARISTÓTELES, 1984, p.44-45).

Considerando o ambiente escolar enquanto espaço de socialização e formação da consciência individual e social, a escola tem por objetivo a formação ética e cidadã de seus alunos e, portanto, a virtude moral deve ser ensinada e valores como responsabilidade, justiça, dever, respeito próprio e ao outro, solidariedade, igualdade, entre outros hábitos, devem ser estimulados e ensinados na escola desde cedo, para que o homem possa fazer uso da razão da melhor maneira possível.

Segundo Aristóteles (1984, p.77). “Do que acabamos de dizer segue-se que não é fácil ser bom, pois em todas as coisas é difícil encontrar o meio-termo [...]”. Nesse sentido, o ato de educar na perspectiva ética nas aulas de filosofia torna-se uma tarefa complexa por buscar o equilíbrio entre o ensinar e o aprender dentro das capacidades de aprendizagem dos alunos. O professor torna-se um facilitador na construção das possibilidades de levar o aluno a conhecer e praticar o meio termo a fim do mesmo atingir o entendimento da boa vontade que leve ao bem.

Mas até que ponto um homem pode desviar-se sem merecer censura? Isso não é fácil de determinar pelo

raciocínio, como tudo que seja percebido pelos sentidos; tais coisas dependem de circunstâncias particulares, e quem decide é a percepção. Fica bem claro, pois, que em todas as coisas o meio-termo é digno de ser louvado, mas que às vezes devemos inclinar-nos para o excesso e outras vezes para a deficiência. Efetivamente, essa é a maneira mais fácil de atingir o meio-termo e o que é certo. (ARISTÓTELES 1984 p.77-78).

Podemos afirmar que a ideia de uma formação moral passa pelo reconhecimento do outro na prática diária da sala de aula, onde as relações humanas fluem e se transformam em ações e hábitos praticados no contato com o outro e afetam as escolhas e o modo de se comportar, contribuindo para melhorar ou piorar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Zingano (2013, p.33), “toda habituação ocorre no convívio, pois é somente no interior de nossas próprias relações humanas que podemos aprender o que é relevantemente humana e moral em nossas atitudes, refinando e apurando nossa sensibilidade moral”.

Tendo em vista que a virtude moral pode ser ensinada a partir de uma decisão racional⁶ do homem em praticar de bons hábitos. A definição positiva de homem formulada por Aristóteles, a saber: “o homem é o princípio das suas ações⁷”

⁶ A decisão racional, ao estabelecer o equilíbrio ou a justa medida entre as partes da alma, cria as condições para que o homem seja exatamente aquilo que o define como homem, a saber, o fato de ser o princípio das suas ações. Ser o princípio das suas ações significa fazer passar da potência ao ato o objeto da faculdade apetitiva e o objeto da faculdade do discernimento (PERINE, 2006, p.69).

⁷ Na ação propriamente humana, isto é, nas práxis morais, existe uma passagem da potência ao ato, que, se é verdadeira, deve estar de acordo com a doutrina da potência e do ato estabelecida na *Física* e na *Metafísica* (PERINE, 2006, p.69).

(PERINE, 2006, p.67). Essa intervenção desenvolvida na sala de aula terá como propósito determinar se as ações humanas, através da compreensão e construção dos valores morais inseridos na realidade cultural e social do aluno, podem ser modificadas.

A possibilidade da construção de uma relação ética humanizada no ambiente escolar, que seja fundamentada na educação filosófica, com princípios éticos que possam contribuir para o entendimento da complexidade das relações humanas e das escolhas morais possibilitam uma maior participação dos estudantes na elaboração das decisões referentes a qualidade do ensino na escola.

O ensino da ética nas aulas de filosofia implica uma complexidade cada vez mais crescente, devido às inúmeras transformações culturais, sociais e tecnológicas pelas quais passa a sociedade e que se refletem diretamente na escola. Essa mudança constante de paradigmas pede do professor de filosofia um comprometimento com metodologias e conteúdos filosóficos capazes de contribuir para a postura crítica do aluno em relação aos desafios diários que se apresentam no mundo contemporâneo, neste sentido:

Essa compreensão implica atribuir caráter ético-político à Filosofia no espaço da escola e contribui na dimensão central do filosofar. Nesse sentido, o ensino de Filosofia no espaço escolar, além de ter o encargo de oferecer ao educando um referencial da cultura produzida pela disciplina em sua relação histórica, deve propor-lhe uma formação ética e política que possibilite compreender significativamente as relações de poder presentes na sociedade atual e sua responsabilidade ética na humanização dessa sociedade (GHEDIN, 2009 p.37-38).

Como se percebe, a ética, como valor, tem uma força normativa na sociedade e na escola. Podemos concordar que, o ensino de filosofia possui uma dimensão ético-política capaz de influenciar o relacionamento entre o professor e estudante no ambiente escolar, onde a maneira de se comportar passa pela eminência de se julgar se esse comportamento pode ser aceitável ou não, o que torna complexo a análise do valor moral a ser ensinado e avaliado na sala de aula.

Aristóteles ao sustentar que as virtudes morais poderiam ser ensinadas como hábito, abriu enormes expectativas para a melhoria da educação e formação ética do homem, possibilitando acesso a uma aprendizagem significativa que levasse o homem a ser sujeito da sua cidadania e senhor de direito e de fato, dos bens da sociedade, na qual todos têm direitos iguais e merecem ser felizes através da busca do conhecimento que permite o acesso a uma vida melhor.

Na obra *Ética a Nicômaco*, a reflexão sobre a ação humana remete à necessidade do homem de buscar o bem, que representa na visão de Aristóteles o contentamento⁸, que é construído a partir de práticas virtuosas dentro da deliberação racional da qual o homem é capaz, tornando possível uma atividade virtuosa que realize suas aspirações e o permita viver de maneira virtuosa entre seus semelhantes.

⁸ Esse bem, segundo Aristóteles, tem nome, ele se chama contentamento (eudaimonia), e esse nome designa algo que buscamos por ele mesmo e cuja realização não ultrapassa as nossas forças. Se bem deve ser realizado por nós, “ele será caracterizado pela atividade que é tipicamente nossa”. Assim, o bem humano deverá ser uma atividade real, não só possível, na qual o homem faça o que faz. Ora, essa definição da atividade virtuosa, enquanto perfeição da ação humana (PERINE, 2006, p.69).

2.2 Kant: a moralidade fundada na razão

Kant legou uma sólida contribuição filosófica a respeito da filosofia moral⁹, na qual defende uma educação fundada na racionalidade. Este debate pode ser encontrado nas suas obras *Sobre a Pedagogia e Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Nestes escritos, encontram-se fontes de inspiração para uma educação moral e uma fundamentação para o ensino da ética como necessária para formação moral do ser humano. Diferentemente de Aristóteles, Kant nega a doutrina da felicidade como um dado da natureza humana, já que por não ser inata, ela pode ser construída através da prática de bons hábitos. Isto revela que embora discorde de Aristóteles, os dois filósofos tenham em comum a crença de que a ética pode ser ensinada.

Essa referência sobre a moralidade kantiana remete à compreensão da importância do conhecimento aliado à experiência; ou seja, uma experiência que pode ser vivenciada na vida escolar. A possibilidade da promoção de uma educação moral nas aulas de filosofia tem como expectativa levar o aluno a refletir sobre suas escolhas e a partir dessas reflexões poderem tomar as melhores decisões que farão a diferença no seu modo de viver. O espaço de socialização escolar leva a essa significação da reflexão filosófica sobre o ensino da ética na sala de aula, que pode ser entendida como uma humanização das relações humanas no ambiente escolar.

Concebe-se que falar em educação moral na escola não remete a uma moralização do ensino de ética, e sim a

⁹ A filosofia moral de Kant é fundamentada em vários valores inter-relacionados. Sua ideia primeira é aquela de um agente racional como um ser autogovernado. Isso está relacionado à igual dignidade de todos os seres racionais como fins em si mesmos, os quais merecem respeito em todas as ações racionais. (WOOD, 2008, p.158)

uma promoção de experiência diária sobre o significado das experiências vividas pelos estudantes, que envolvem relações humanas que precisam ser compreendidas no seu contexto humano, afetivo e social.

Desta maneira, uma educação ética se ajusta ao dizer do filósofo Kant (2007, p.16) na medida em que “a boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, por si mesma [...]”. Sabe-se que toda ação moral para ser virtuosa necessita da boa vontade, que por si só, garante a liberdade do querer. Ainda sobre a fundamentação da moral kantiana, tendo como foco principal a vontade livre do indivíduo, Segundo Thouard :

Kant fundamenta toda a possibilidade de sua moral na identidade da vontade livre consigo mesma: uma vontade que quer a si mesma é verdadeiramente *livre*, no sentido de que é *autônoma*, decidindo seu objeto a partir de si mesma e de nenhuma outra coisa. Essa identidade se exprime na lei moral universal [...]. É a forma da lei que garante a objetividade da moralidade da ação, ao passo que toda consideração sobre conteúdo ou intenção abandoná-la-ia ao arbitrário de cada um. Kant não ignora que nós temos inclinações, mas não se pode fundar nelas a moralidade de nossas ações. (THOUARD, 2004, p.120).

Nesse sentido, a filosofia kantiana tem muito a contribuir no entendimento da moralidade, na qual as ações humanas ganham significado no uso racional da liberdade¹⁰

¹⁰Concordar-se que o que Kant compreende por liberdade está bem longe do que se entende ordinariamente por isso, a saber, o fato de se poder fazer o que se quer. “[...] Essa reticência só pode ser explicada pela ideia que se faz do sujeito como um indivíduo livre de coerções, encorajado a aproveitar a vida, a se afirmar (mesmo em detrimento dos outros), a “dar certo”, em

humana. Nesse processo de identidade da vontade livre no campo da moralidade na sala de aula, o estudante, enquanto sujeito moral, interpreta e compreende sua atuação no mundo mediante a atuação do professor, que assume o papel de mediador, na condução da experiência filosófica pautada no conhecimento filosófico.

A construção dos saberes morais baseados na liberdade de ação deve ter como fundamento a vontade livre como condição necessária para determinar o ato da escolha, sendo que o rumo a ser seguido a partir da mudança de atitude será o caminho a ser trilhado no processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno tenha a possibilidade de desenvolver sua autonomia moral de forma crítica e atuante.

Nesse aspecto, o ensino da ética na disciplina de filosofia possui como intenção inicial de despertar no estudante, a prática de hábitos moralmente éticos, que contribuíssem para uma formação moral que o conduzisse à felicidade. Temos, nessa prática de ensino, a perspectiva de ensinar conteúdos filosóficos aplicados à ética, de maneira a mediar esses conhecimentos com a experiência de mundo do estudante, no qual os conteúdos aplicados não sejam vistos como mais um mandamento, uma lei a ser seguida, que assimilada lhe traga a promessa de aprovação ou felicidade garantida e, caso contrário, lhe traga a ameaça da reprovação.

O ensino de conteúdos éticos na sala de aula poderá possibilitar ao estudante uma oportunidade de adquirir experiências práticas de como pensar de forma racionalmente crítica sobre as problemáticas diárias do comportamento humano, tendo nesse entendimento inicial uma compreensão do significado da dimensão das relações humanas no

suma, como dizia Locke (e Aristóteles antes dele), a “buscar a felicidade”. (THOUARD, 2004, p.124)

seu ambiente natural e na busca da excelência moral que contribui para melhorar a convivência da relação professor e aluno, tanto na escola, como fora dela, tornando assim a sociedade melhor.

Kant buscava em primeiro lugar definir a moralidade, ressaltando a importância da liberdade de ação para a vida prática, nesse sentido procurou dar significados às experiências adquiridas pelo indivíduo comum, no campo da ética. Dessa forma, a problemática da moralidade torna-se uma questão apaixonante, dentro da convivência e do entendimento comum de cada indivíduo no seu cotidiano familiar e social. Souza, concordando com Kant, afirma que:

Isto é um dado importante porque significa que, para Kant, não é preciso ser culto para se ter uma consciência moral formada para se poder agir moralmente. O homem menos culto é capaz de julgar moralmente bem, mesmo que não seja capaz de justificar teoricamente os princípios que o levam a afirmar a bondade ou a maldade de uma determinada ação humana. Neste sentido, o homem comum não carece de muita perspicácia para saber o que tem de fazer para agir moralmente bem, pois até mesmo a razão do homem comum é capaz de obter o conhecimento moral necessário para bem julgar suas ações (SOUZA, 2009, p.131).

Kant (2007, p.84), assegura então que: “A moralidade é, pois, a relação das ações com a autonomia da vontade, [...] A dependência em que uma vontade não absolutamente boa se acha em face do princípio da autonomia (a necessidade moral) é a obrigação”. Podemos interpretar, muitas vezes, que as regras morais, por serem falhas, podem mudar de acordo com os interesses humanos, sendo preciso, na visão

do autor, essa fundamentação como um princípio normativo racional do comportamento humano.

Kant mostra aqui que a filosofia, contrariamente à matemática, deve partir daquilo que parece evidente, para analisá-lo ou eventualmente corrigi-lo. O fim do texto é bem claro a esse respeito: a consciência da obrigação que é um dado indubitável do espírito humano. Nessa direção, o uso prático da razão segundo Kant seria:

“Prático” para Kant é tudo aquilo que é possível mediante a liberdade, e, como esta tem a ver com os imperativos, então “prático” é tudo aquilo que é possível no sentido moral. “Vontade”, por sua vez, é a faculdade do querer ou, dito de outro modo, é a força que impede o ser humano para a ação. Como sua ação não é incondicionalmente moral, isto é, como o homem não age em todos os momentos e em todas as circunstâncias sempre moralmente, então o desafio de uma filosofia moral, pelo menos daquela pensada por Kant, é mostrar em que termos a vontade pode impelir não só para agir em geral, mas a ação tomada do ponto de vista moral. Para alcançar isso, a vontade que se deixa obrigar livremente pela razão, isto é, que se deixe representar por leis racionais, é capaz de conduzir a ação no sentido moral. (DALBOSCO, 2011, p.67)

A partir desse ponto de vista, o uso prático da razão está diretamente relacionado à moralidade, implicando por si mesmo a necessidade da liberdade da vontade, como condição de se entender a importância do livre-arbítrio no ato da escolha humana. Nessa compreensão, o indivíduo dar-se a lei por livre escolha, por compreender racionalmente que esta representa uma obrigação moral.

Podemos então perceber que a capacidade de o homem aprender está diretamente ligada à sua autonomia de

agir, que encontra na vontade livre o diferencial capaz de dar sentido ao processo de ensinar e aprender conceitos éticos na escola e na sociedade em que o estudante habita.

O processo de educar torna-se complexo por requerer do educando disciplina, para que a formação moral possa acontecer, de maneira consciente e prática. Kant sabia que a educação dos homens deveria ser precoce, acontecendo na primeira infância, para que a criança aprenda a direcionar suas vontades e habilidades com liberdade e responsabilidade nas suas primeiras escolhas.

A compreensão da teoria de Kant (2007) sobre, a necessidade de uma educação voltada para a formação do ser humano, cuja proposta central possa conter uma estreita relação entre a liberdade da ação do estudante e a vontade do querer que mediadas pela razão possam levar à construção de um saber ético situado no contexto do ambiente escolar.

Nessa perspectiva de conceituar e medir o valor moral, a fim de comprovar a sua aplicabilidade prática, a teoria kantiana busca levar o homem a refletir sobre suas escolhas morais. Sabendo que o ensinar e aprender ética na escola requer uma metodologia dialógica que deve partir das experiências interpessoais desenvolvidas no contexto escolar na qual os alunos juntamente com o professor devem estabelecer os conteúdos necessários para análise das ações morais que devem ser refletidas e exercitadas no ambiente escolar.

O conhecimento dos valores morais leva ao amadurecimento do indivíduo, que ao aprender e praticar com valor as ações humanas aceitas pela sociedade, como forma de um comportamento moralmente correto, torna-se assim um cidadão consciente das regras da sua comunidade, pois segundo Kant (2007, p 35) “Assim, no conhecimento moral da razão humana vulgar, chegamos nós a alcançar o seu princí-

pio [...], o que é bom e o que é mal, o que é conforme ao dever ou é contrário a ele”.

A prática educativa fundamentada nos valores éticos a ser ensinada na sala de aula, visa uma mudança de comportamento no ambiente escolar que fará a diferença na humanização das ações morais dos estudantes deste projeto de intervenção, considerando que na visão kantiana, o homem é o único animal que precisa ser educado, tendo este à necessidade da instrução, pois a educação tem esse papel de afastar o indivíduo do estado de animalidade ao qual estava submerso, por sua condição natural.

O processo de educar na ética kantiana está relacionado ao valor moral que a ação praticada iria determinar. No entendimento, que a única maneira de disciplinar o comportamento do indivíduo, seria garantir a ele uma formação ética integral, a partir de um condicionamento baseado na disciplina e na instrução necessários a formação humana.

A educação para Kant era o único caminho possível para o homem construir sua autonomia e se aperfeiçoar como ser humano e, a partir dela, compreender a dimensão de uma liberdade plena. A ação humana precisava ser educada dentro dos princípios da moralidade, uma vez que o homem, como sujeito moral, tem na educação, uma possibilidade de formação da sua consciência moral, com o intuito de aprender a educar-se a si próprio, na moderação de suas paixões e desejos, em benefício de um comportamento moral capaz de conduzi-lo para a felicidade.

No texto *Sobre a pedagogia*, Kant nos apresenta uma importante contribuição acerca da necessidade de ensinar filosofia, objetivando um filosofar na sala de aula, no qual houvesse a inserção dos estudantes no mundo cultural através da educação física e da educação prática. Kant reflete so-

bre o problema do seu tempo a partir do uso da *razão pública* e *a razão privada* na explicação do que seria o esclarecimento¹¹ frente à necessidade do homem tomar posse do uso da sua razão de forma livre e consciente (KANT, 2006).

Kant (2006, p.11) afirma “que o homem é a única criatura que precisa ser educada”. Nesse ponto de vista, a educação tem o papel de proporcionar uma formação integral que visa formar sujeitos autônomos, tendo como finalidade o conhecimento e a prática dos princípios da moralidade fundados na razão, na qual o indivíduo teria a liberdade de escolher conscientemente entre o bem ou o mal ao fazer suas escolhas cotidianas, de modo que reafirme, desta forma, a sua humanidade em prol de um bem maior na convivência com os demais indivíduos.

O processo educativo na visão kantiana tem na disciplina e na instrução sua maior contribuição, por entender que os instintos animais do homem precisam ser disciplinados para que se torne um ser humano de excelência. “[...] A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Mas o homem tem necessidade e sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o processo de sua conduta [...]” (2006, p. 12).

A educação, dessa forma, funciona como uma necessidade urgente de adaptação do homem ao meio que lhe é estranho. Por educação segundo Kant (2006, p.11), “entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a discipli-

¹¹ “O esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por *culpa própria* se a causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere Aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do esclarecimento” (KANT, 2009, p.99).

na e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo”. Entretanto, é possível através desse processo de aquisição de conhecimento, o homem garantir sua manutenção da vida e o aperfeiçoamento da sua moralidade, tendo a escola o papel de disciplinar e instruir de forma legalizada:

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. [...] se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições naturais. Se pelo menos fosse feita uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muitos, isso solucionaria a questão de se saber até aonde o homem pode chegar por esse caminho. [...] (KANT, 2003, p.58).

Kant, na sua linha de pensamento, nos afirma que a educação desenvolve certas qualidades humanas, mas apesar da aprendizagem de certas habilidades, a escola não dá a garantia de até onde o homem pode chegar com seu processo educativo. Entretanto no texto *Sobre a pedagogia* o autor aponta que: “O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realiza-lo. [...] uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência [...]” (2006, p.17).

Contudo, podemos crer que a educação é ainda o melhor caminho para o desenvolvimento físico e moral do homem, já que o homem é o que a educação faz dele, e a natureza humana está sempre precisando ser aperfeiçoada atra-

vés da aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, o papel da educação torna-se imprescindível na formação integral do ser humano, e a mesma deve estar alinhada com a disciplina e a instrução que são necessárias para interiorização das leis morais e das aptidões, que tornar o homem um ser humanizado que faz parte de uma sociedade socialmente estruturada.

A prática da pedagogia¹² para Kant era uma arte que precisava ser raciocinada e aperfeiçoada para que a felicidade ou infelicidade só dependesse do modo de vida que o homem escolhesse e conduzisse suas ações na sociedade. Dessa forma, sua obra contribuiu para uma educação ética, na qual todos tivessem acesso a uma vida digna.

Partindo do pressuposto, que a educação é um problema que faz parte da formação humana e somente o homem pode conduzir essa busca de aquisição de conhecimento que irá fazer o diferencial na sua existência, segundo Kant, [...] “entre as descobertas há duas difíceis, e são: arte de governar os homens e a arte de educá-los” (2006, p.20).

Portanto, o ato de educar, por ser uma tarefa difícil na visão do autor, considerando o entendimento de que a construção do saber exige disciplina, tem-se a necessidade de uma implementação da educação física, a ser iniciada nos primeiros anos de vida do ser humano. Por trata-se de um processo lento, a educação requer sensibilidade e dedicação, pela sua complexibilidade em ser responsável pelo desenvolvimento das disposições naturais e sensíveis do homem. Para Kant uma boa educação deveria:

¹² Neste contexto, a pedagogia contribui eficazmente para a aproximação da condição humana ao ideal de humanidade quando, ao se ocupar com a educação infantil, tomar a criança por aquilo que ela inicialmente é, ou seja, como um ser mais sensível do que racional. Daí a educação física como ponto de partida da educação infantil (DALBOSCO, 2011, p.109).

[...]. Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais. Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. No homem não há germes, senão para o bem. (KANT, 2006, p.23).

Uma boa educação depende, na maioria das vezes, das políticas públicas do Estado, como também da qualidade da gestão escolar e da capacitação dos profissionais da educação, dependendo assim de todo um contexto familiar, social e cultural que contribui para a formação humana. Seria uma questão bem mais ampla a se questionar, pelo fato de que, o aperfeiçoamento da natureza humana depende da intencionalidade dos governantes que gerenciam as políticas sociais e prezam pelo bem da sociedade, que podem na sua intencionalidade promover ou não um futuro melhor para as próximas gerações.

Nesse aspecto, Kant adverte que: “Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam [...]” (2006, p. 27). Nesse ponto de vista, a educação representa não apenas um treinamento adquirido através da disciplina, mas o reconhecimento da autonomia do aluno no processo de aprendizagem. A ideia de que a criança deve aprender a pensar por si mesmo, remete à necessidade de se desenvolver em cada indivíduo a capacidade de dar a si mesmo a sua própria lei, tendo na liberdade de ação uma condição de fazer suas escolhas.

Kant, por idealizar uma sociedade melhor, acreditava numa educação moral que pudesse possibilitar o desenvol-

vimento integral do homem e via como necessárias algumas condições práticas de como deveria ser a condução de uma educação que contribuisse com a formação humana do homem como: a disciplina, a cultura, a civilidade e a moralidade. No seu entendimento, a disciplina era fundamental para iniciar a criança desde cedo no entendimento da liberdade de escolha, como a principal forma de educar o homem, que através da educação física, pode se manter afastado da animalidade. Ainda nesse aspecto da visão kantiana, a educação sofre uma divisão como:

A educação é privada ou pública. Esta última se refere às informações, e pode permanecer sempre pública. A prática dos preceitos fica reservada à primeira. Uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada. Uma escola na qual isto é praticado chama-se Instituto de Educação [...] (2006, p.30).

Ele descreve que depois de iniciada a educação privada que é administrada pelos próprios pais ou tutores, a escola, como educação pública, tem por finalidade aperfeiçoar essa educação doméstica a fim de desenvolver as habilidades e o caráter dos futuros cidadãos que lhe são confiados. A escola, ao administrar conteúdos diversos, tem o desafio de conciliar a submissão ao constrangimento diante das leis com a imposição da disciplina que funciona como um pressuposto para o exercício da liberdade, na qual o aluno tem como direito de escolha, aceitar ou recusar as normas impostas.

Kant acreditava numa educação para a autonomia, que baseada numa vontade livre, poderia contribuir para uma necessária ação moral na vida do indivíduo. Sendo assim, o diferencial na educação pública poderia está no hábito que

leva à disciplina, por esta permitir ao educando se conhecer e poder conhecer seus próprios limites.

Dentro dessa perspectiva, o processo educativo daria condições do indivíduo aprender a lidar com o seu direito à liberdade de ação, que define suas escolhas, mas também a respeitar as escolhas dos outros, que fazem parte do seu cotidiano. Dessa forma, na visão kantiana, a educação era entendida como um caminho para um aperfeiçoamento da condição humana no processo educacional, como Hermann (2001) afirma:

Uma moral baseada na vontade livre aposta fortemente no projeto educativo. Então, Kant formula suas reflexões pedagógicas deduzidas da ética. Sua teoria explicita a ideia de educação como dimensão moral, o modo por excelência de constituição da humanidade no homem, cabendo-lhe um caráter estruturante na passagem de uma primeira natureza para uma natureza ética. “A educação prática ou moral”, afirma Kant, “é aquela que diz respeito à construção do homem para que possa viver como ser livre, (...) o qual pode bastar-se a si mesmo um valor intrínseco”. (...) O homem deve, antes de tudo, desenvolver suas disposições para o bem. (...). Tornar-se melhor, educa-se, (...) produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. (HERMANN, 2001, p.62).

Kant distingue as duas formas de doutrina da educação, que são, respectivamente, a educação física e a educação prática. “A educação física consiste propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas babás. [...]” (2006, p.37). A preocupação do autor é referente à primeira infância no que diz respeito à alimentação, saúde e a cuidados corporais, além da disciplina, que deve começar muito cedo para afastar para os maus costumes.

Kant (2006, p.53) ressalta também que “a parte positiva da educação física é a cultura. Por ela o homem se distingue do animal. A cultura consiste notadamente no exercício das forças da índole [...]”. O ensino da educação física deve-se iniciar muito cedo nas crianças, pois é na cultura moral que temos a ideia do que é bom ou mal no nosso comportamento, de acordo com o autor:

[...]. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. A princípio, a criança obedece a leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas; elas derivam da própria inteligência do homem. Nenhuma transgressão da lei da escola deve ficar impune, mas seja a punição sempre proporcional à culpa. (KANT, 2006, p.76)

A outra forma de doutrina da educação chamada de educação prática ou educação moral refere-se segundo Kant (2006, p. 34-35) “chama-se prático tudo o que se refere à liberdade, que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre”. Este tipo de educação visa a aprimorar a personalidade, uma educação para a autonomia do ser capaz de se constituir um cidadão no seu meio social. A educação prática para Kant era vista como uma forma de pedagogia de aperfeiçoamento para a humanidade, por reunir três elementos necessários para a formação do caráter do homem: a habilidade, a prudência e a moralidade.

2.3 Lawrence Kohlberg: uma educação para a moralidade

A formação do sujeito moral na escola não passa apenas pela aplicação de conteúdos relacionados à educação moral pelo professor, mas é uma tarefa bem mais complexa, já que pelo cotidiano escolar passa uma diversidade de alunos e alunas, com seus valores, crenças e experiências que precisam ser refletidas e fundamentadas nas aulas de filosofia.

A realização desta reflexão depende do desenvolvimento moral e cognitivo dos alunos e alunas envolvidos no processo educacional mediante a atuação do professor. À luz de Lawrence Kohlberg¹³ (1988) intenta-se discutir a construção de uma vivência ética que possa proporcionar ao aluno uma formação moral que possibilite uma convivência harmônica no ambiente escolar.

Kohlberg, como se sabe, foi influenciado pela moral kantiana e trouxe contribuições importantes para o entendimento do julgamento do desenvolvimento moral na adolescência. Em sua proposta de trabalho, a ideia da autonomia moral ocupa um lugar central, já que a aquisição de conhecimentos pelo indivíduo depende da sua motivação e não da imposição ou cumprimento das regras por meio da aplicação de conteúdos na sala de aula.

Portanto procura-se compreender, como acontece e se consolida o desenvolvimento da moralidade nos jovens e adolescentes a partir do meio social e cultural ao qual per-

¹³ Kohlberg (1992) parte dos estudos de Jean Piaget, segundo os quais o desenvolvimento moral se constrói em estágios. É importante destacar que o critério último do desenvolvimento moral de ambos é concordando com Kant (1986) a autonomia moral. A criança se livra, aos poucos, da coação adulta e passa a aceitar os deveres morais como seus em função de sua relevância e importância (CÂMARA, 2011, p.61).

tence. De posse deste entendimento, acredita-se que professores possam interferir no comportamento dos alunos em sala em aula, a fim de possibilitar uma melhor compreensão e aprimoramento das relações morais, na busca da construção de uma vivência eticamente possível na escola.

À maneira de Kant, que defendia que os princípios gerais da ética do dever levam à formação de uma moralidade autônoma e consciente, Lawrence Kohlberg analisou os estágios de desenvolvimento moral, procurando revelar como os valores morais e éticos podem ser ensinados, compreendidos e como a filosofia tem um papel importante nesta formação.

O movimento começado por Kohlberg seguiu a tradição da psicologia genética de Piaget sobre o estudo do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, os estudos desenvolvidos por ele passaram a ser referência no campo da psicologia educacional. Sobre a questão da importância do estudo da psicologia no campo da educação moral que levou Kohlberg a se aprofundar no estudo iniciado por Piaget, podemos ver:

La consciéncia de que la conducta del niño tiene una estructura cognitiva o um modelo de organización próprio que necessita una descripción, independientemente del grado de su correspondéncia com la cultura adulta, es tan vieja como Rousseau pero esta concienciación recientemente solo se há hecho extensiva al estudio real del desarrollo cognitivo. Se pueden citar dos ejemplos de la revolución resultante de la definición de la estructura de la mente del niño. El primero es el de Piaget¹⁴ (1928) cuyo primer

¹⁴ Na perspectiva teórica de Jean Piaget (em seguida ampliada por Kohlberg), que julgo ser a melhor para dar conta da dimensão intelectual da moralidade. Como é sabido, Piaget fala em “duas morais”, da criança e do adolescente.

esfuerzo psicológico fue el de classificar tipos de respuestas incorrectas em el test Binet. Moviéndose más allá de um análisis del desarrollo intelectual em términos de número de respuestas correctas hacia un análisis em términos de diferencias en estructura, Piaget transformó el estudio del desarrollo cognitivo (KOHLBERG 1992 p.52).

A possibilidade de entender como acontece o processo de formação da consciência moral a partir da infância foi uma preocupação sempre presente nos estudos do desenvolvimento cognitivo de Piaget. A necessidade de descrever como acontecia esse conhecimento da moralidade levou-o a aplicar testes psicológicos, que analisados a partir da análise das respostas corretas e incorretas respondidas pelas crianças nos testes aplicados, pode-se chegar à conclusão da formulação de uma classificação do nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que posteriormente pesquisados por Kohlberg, auxiliou na fundamentação dos seus estudos dos estágios de desenvolvimento moral.

Lawrence Kohlberg (1992) tornou-se um importante pesquisador do desenvolvimento moral a partir de 1958, quando publicou sua tese de doutoramento, na qual identificou os estágios de desenvolvimento moral extraídos das entrevistas com 72 crianças e adolescentes dos arredores de Chicago. O pesquisador acompanhou alguns dos sujeitos

A primeira chamada de heterônoma, que começa por volta dos 4 anos, se caracteriza pela referência a figuras de autoridade, fonte, para a criança, dos critérios do que é moralmente certo e do que é moralmente errado. A segunda, chamada de autônoma, que começa a ser construída por volta dos 9 anos, não se caracteriza mais pela referência a figuras de autoridade para legitimar regras e princípios, mas sim pela busca do equilíbrio nas relações sociais, equilíbrio esse somente possível se as regras morais forem livremente acordadas entre pessoas que se consideram iguais de direitos (LA TAILLE, 2009, p.236).

dessa pesquisa por mais de 20 anos e apresentou-lhes uma série de dez dilemas morais, sem se importar em encontrar a resposta correta. As questões eram do tipo do “dilema de Heinz” cuja história é a do marido que roubou um remédio para salvar a vida da esposa doente. Baseando-se nas teorias de Jean Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento cognitivo, Kohlberg dá enfoque ao papel do sujeito humano como agente do processo moral,

É com o construtivismo de Jean Piaget (1898-1980) e com o enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg que aparece o papel do sujeito humano como agente moral, como veremos a seguir. Focalizam esses autores não tanto o sentimento de culpa ou o real comportamento moral, mas o julgamento, o conhecimento do certo e do errado, o que a pessoa acha ou julga como certo ou errado adolescência (BIAGGIO, 2002, p.21).

Os estudos iniciados por Kohlberg foram fundamentais para a psicologia e para a educação, na medida em que contribuíram para orientar e conduzir inúmeros pesquisadores interessados nessa problemática. Os objetivos destes estudos foram possibilitar aos agentes públicos (professores, gestores, assistentes sociais) uma compreensão da moralidade em seu desenvolvimento cognitivo e evolutivo.

O autor tinha claro os seus propósitos a respeito das implicações filosóficas e morais da sua teoria. Sabe-se que o estudo do desenvolvimento da moral de Kohlberg foi uma continuidade das hipóteses pesquisadas de Piaget a respeito dos princípios de desenvolvimento da moralidade. Entretanto, este autor foi além. Seu trabalho sobre o processo de aquisição da moralidade se concentra no período após a infância, com possibilidades de se completar na idade adulta. (BIAGGIO, 2002).

Kohlberg via “a criança como um filósofo moral”, que investiga e reflete a respeito das crenças e dos valores dominantes. Seu interesse pelo estudo do desenvolvimento intelectual a partir da teoria de evolução dos estágios de desenvolvimento moral de crianças e adolescentes se justifica por sua visão estrutural e seu universalismo moral, razão pela qual se identifica a herança kantiana em busca de uma autonomia moral baseada na justiça e na atitude de respeito ao outro e às regras.

Kohlberg, nos seus estudos sobre o desenvolvimento moral, considerou a existência de grupos comuns de orientações morais que precisavam ser avaliados a partir de alguns pressupostos filosóficos capazes de fundamentarem o entendimento da sua teoria,

Kohlberg (1992) considera que existem quatro grupos de orientações morais:(1) ações baseadas em normas e regras estabelecidas com o objetivo de manter a ordem moral e social;(2) ações referenciadas nas consequências boas ou más para o bem-estar dos agentes e dos demais envolvidos;(3) ações definidas pela de um “eu ideal” e virtuoso, pelos motivos ou virtudes do agente moral;(4) ações referenciadas na liberdade, igualdade e reciprocidade que determinam o ideal de justiça. (CAMARA, 2011, p.62).

Na sua teoria cognitiva e evolutiva, Kohlberg buscou definir o que era a moralidade, partindo de alguns pressupostos filosóficos que possibilitassem um estudo científico do desenvolvimento moral, ao considerar os grupos de orientações estudados, fez a opção pela quarta orientação, por entender que a essência da moralidade se encontra no senso de justiça.

Para Kohlberg,

El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia (1992, p. 53).

Kohlberg procurou estabelecer na sua teoria do desenvolvimento moral uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento da personalidade humana, como também sobre o processo como acontece o raciocínio lógico e a percepção do indivíduo em relação às suas ações e reações no meio familiar, social e cultural ao qual pertence.

Foram considerados nos estudos de Kohlberg, inicialmente, os pressupostos básicos de desenvolvimento segundo Piaget, a saber, o estruturalismo e o construtivismo, tendo os estágios intuitivos, operatório concreto e operatório formal, que no seu entendimento, eram insuficientes para justificar sua teoria a respeito do desenvolvimento do raciocínio moral do indivíduo.

Como podemos observar, uma das preocupações de Kohlberg era de fundamentar seus estudos sobre o desenvolvimento moral, por isso, considera alguns pressupostos filosóficos necessários ao estudo, com o intuito de posicionar o pesquisador a respeito das questões analíticas e críticas referentes à visão da moralidade defendida pelo autor.

Em seguida será apresentado o conjunto de pressupostos filosóficos que justificam e fundamentam a importância do estudo realizado sobre a teoria do desenvolvimento moral através de níveis e estágios de desenvolvimento estudado por Lawrence Kohlberg

Kohlberg não aceita o relativismo moral, e através do pressuposto da não neutralidade das definições de mo-

ralidade, define que não existam valores morais aceites por todas as pessoas sem distinção. Kohlberg (1992, p. 278) afirmava “creemos que los sistemas de pensamiento verdaderamente moral son más y menos válidos y que el avance de algunos de estos sistemas a otros puede representar una secuencia evolutiva em el pensamiento’.

Nesse sentido, de acordo com os filósofos morais, que acompanham a tradição kantiana, podemos entender que na teoria do desenvolvimento moral, o respeito pela diferença cultural é fundamental, por acreditar que cada ser humano tem o seu valor e merece ser respeitado.

Outro elemento pontuado por Kohlberg se encontra no pressuposto do fenomenalismo ,que considera, a avaliação da ação moral com vistas ao estudo das razões que levaram o indivíduo a praticar o ato, ou seja, ao caráter consciente do raciocínio moral praticado. Kohlberg destaca que,

Nuestra idea aqui no es elaborar una teoría de conducta moral sino apuntar al hecho de el estudio de la conducta moral y el desarrollo moral por sí mismos deben de considerar los motivos y las construcciones del significado moral que se expresan em las conductas (1992, p. 281).

Este pressuposto filosófico torna-se fundamental na avaliação da conduta moral, já que se considera, que a partir dele, revelam-se as intenções do ato moral e os motivos que levaram o sujeito a praticá-lo

O pressuposto do universalismo é outra categoria de análise importante. Esse pressuposto reafirma a concepção kantiana da existência de princípios morais universais e gerais, por se distanciar dos interesses próprios de cada indivíduo. Esta concepção pode ser aceita e praticada por todos

como critério de avaliação do comportamento moral. Kohlberg (1992, p. 283) afirma que “tal y como se mantiene por muchos científicos sociales, el relativismo ético es a veces una confusión entre la idea de que “cada uno tiene sus propios valores”. Na verdade, podemos entender que falar numa ética universal num mundo tão desigual, seria uma fonte de conflito, já que cada pessoa tem seus próprios valores. Neste caso, seria necessário cada sociedade ter condições culturais e sociais adequadas para que todos e todas pudessem alcançar um desenvolvimento moral linear que fosse considerado universal na visão do autor.

O pressuposto do prescritivismo diz respeito aos juízos morais que são prescritivos por possuírem na sua essência o domínio do dever. Kohlberg (1992, p. 286) enfatiza “los juicios morales tienen un elemento adicional *prescriptivo* en su significado. Este elemento prescriptivo implica que los juicios morales dirigen, mandan o nos obligan a tomar alguna accion”. Os juízos morais nesse caso possuem a função de mandar, obrigar o agir moral, sendo as ações derivadas de imperativos, já que seus princípios justificam as razões da ação moral.

Quanto ao pressuposto do cognitivismo, neste caso, os juízos morais possuem características cognitivas que devem ser baseadas em um raciocínio moral. Neste sentido, podemos entender que o processo de desenvolvimento moral deve estar alinhado com o desenvolvimento cognitivo, já que as avaliações dos dilemas morais dependem dos instrumentos lógicos fornecidos por este. Kohlberg (1992, p. 290), declara “el desarrollo de un sentimiento cuando entra em el juicio moral es un desarrollo de estructuras com uno fuerte componente cognitivo”. Kohlberg assegura o papel dos sentimentos no raciocínio moral, mas admite a importância que o

caráter cognitivo possui nos julgamentos das ações morais, por este utilizar novas estruturas a cada juízo proposto.

O pressuposto do formalismo apresenta na constituição do desenvolvimento moral uma diferença entre estrutura e conteúdo dos juízos morais, que segundo Kohlberg (1992, p. 290) “el formalismo significa una ética deontológica como la de Kant, que dice que lo correcto es sólo una cuestión de la forma universal del principio seguido”. Nesse sentido, o formalismo constitui um critério no qual se pode definir o ponto de vista moral, mesmo que não se aceite os conteúdos ou princípios substantivos de determinado pensamento moral. Os estágios ou níveis de desenvolvimento moral possuem determinadas formas de raciocínio passíveis de conclusões a favor ou não de ações particulares, mas que se servem de padrões de raciocínio lógico no qual o juízo é formulado.

O pressuposto da principialidade admite que os princípios éticos estejam presentes no nosso comportamento moral, por possuírem um caráter prescritivo e legitimidade para justificar nossas ações. Kohlberg (1992, p. 290) assim descreve: “reduc la toma de rol ideal, a una objetivada y calculada visión de sopesar el interés, en lugar de una visión que surge e una actitud de respeto a la personalidad”. Nesse sentido, a principialidade precisa ser interpretada, por representar uma referência no momento de se julgar uma ação moral particular, já que o livre arbítrio de cada pessoa deve ser respeitado no ponto de vista moral.

O pressuposto do construtivismo assegura que as regras morais não constituem a moralidade, ou seja, não existem *a priori*. A moralidade por ser um processo de construção, no qual o sujeito a partir de suas interações passa a construir suas ações morais tendo como base os princípios

gerais como forma de se integrar na comunidade que habita com diferentes perspectivas no agir e julgar, Kohlberg (1992, p. 290) afirma “las estructuras mentales no son ni biológicas innatas a priori ni hábitos inductivos aprendidos de forma pasiva a partir de experiencias sensoriales, sino que son más bien construcciones activas”. Nesse sentido, o indivíduo torna-se responsável pelo seu desenvolvimento num processo de busca de equilíbrio a cada novo desafio apresentado.

Por último, ele apresenta o pressuposto de justiça. Este pressuposto tem como princípio básico da moralidade a justiça, por considerá-la universal, ou seja, todos, sem distinção, têm direitos básicos iguais. Kohlberg (1992, p. 301) nos diz que, “parece probable que nuestro enmarque del campo moral em términos de justicia há maximizado la posibilidad de encontrar los estádios duros de este campo del desarrollo”. O enfoque central do pressuposto da justiça no campo do desenvolvimento moral deriva da concepção prescritiva dos juízos morais pela sua essência deontológica e possibilidade universal. A centralidade do ideal de justiça, na visão de Kohlberg, compreende também a via cognitiva e racional da moralidade, já que o indivíduo, conhecedor dos princípios de justiça, tende a praticá-los nas suas interações diárias, baseando suas escolhas em valores morais.

Posiblemente, la razón más importante para centrarnos em la justicia es que es la característica más estructural del juicio moral. Para Piaget y para nosotros la justicia es la estructura de interacción interpersonal. Las “operaciones” de justicia de reciprocidad y de igualdad em la interacción, son paralelas a las operaciones lógicas o a las relaciones de igualdad y reciprocidad em el campo cognitivo no moral. (KOHLEBERG 1992, p. 301).

A possibilidade de uma educação de valores morais deverá obedecer a alguns critérios para que o trabalho do educador obtenha o êxito pretendido. Kohlberg, nos seus estudos sobre o desenvolvimento moral, justifica sua teoria baseando-se primariamente na razão que a ideia de justiça está intimamente relacionada à interação interpessoal do nosso cotidiano representado nos níveis e nas séries de estágios do desenvolvimento moral desenvolvido por ele. Suas conclusões são resultado de mais de vinte anos de pesquisas envolvendo entrevistas com indivíduos de diferentes idades.

As entrevistas desenvolvidas por Kohlberg eram apresentadas às crianças na forma de uma série de histórias, contendo dilemas morais que levassem a reflexões envolvendo escolhas pessoais. Uma das mais famosas é a do dilema de Heinz¹⁵. Nas histórias utilizadas por Kohlberg para investigar a natureza do desenvolvimento moral, ele considerou como conceito chave para a compreensão moral, a internalização e o desenvolvimento da mudança de comportamento, que é externo ao indivíduo, mas controlado por padrões e princípios internos.

Lawrence Kohlberg definiu sua teoria do desenvolvimento moral a partir dos pressupostos filosóficos possibilitando uma maior compreensão da construção e classifica-

¹⁵ “Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo específico de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro isso”. Então Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher.” O marido deveria ter feito isso? Por quê? (BIAGGIO, 2002, p.29).

ção dos raciocínios morais. Neste sentido, ele sistematizou três níveis de juízos morais definidos em função da relação dos indivíduos com as normas e expectativas referentes às convenções sociais e morais estabelecidas. Sobre a opção pela teoria cognitiva – evolutiva de Piaget, Amorim declara:

Ao optar pela teoria cognitivo-evolutiva, Kohlberg opõe-se e critica as teorias do desenvolvimento moral baseadas na aprendizagem social e na Psicanálise. A teoria da socialização que tem suas bases no pensamento de Émile Durkheim, segundo Kohlberg, supõe o desenvolvimento moral como “socialização”, ou seja, como interiorização de normas e regras da família e da cultura, o que é a crença de que cada cultura tem seu próprio conjunto de valores e que a noção de bem ou mal é, portanto, relativa. Kohlberg baseia sua teoria na ideia de que se desenvolvem em uma sequência invariável de estágios. (AMORIM, 2012 p. 44).

Em seus estudos sobre a teoria do desenvolvimento moral a partir das análises do comportamento ético de crianças, adolescentes e adultos, Kohlberg utilizou seus estudos a respeito da teoria cognitiva e evolutiva de Piaget com o intuito de ampliar os métodos utilizados por este, para operacionalizar sua pesquisa sobre os níveis e estágios de desenvolvimento moral. Ele demonstra sua teoria de desenvolvimento da moralidade em três níveis de desenvolvimento moral, cada nível contendo duas etapas, a seguir:

Os estágios de desenvolvimento moral estudados por Kohlberg no primeiro nível pesquisado:

Quadro 1: Nível 1- Estágios 1 e 2

NÍVEL	ESTÁGIOS	RAZÕES PARA AGIR CERTO	PERSPECTIVAS SOCIAIS DO ESTÁGIO
NÍVEL 1:	ESTÁGIO 1	*Evitar romper as normas que levam à punição. *Ser obediente para evitar danos físicos a pessoas e propriedades. *Evitar castigo e o poder superior das autoridades	*Ponto de vista ego-cêntrico: Não considera os interesses alheios e seus pontos de vista. *Não relaciona dois pontos de vista: ações são consideradas físicas e não por interesses psicológicos dos outros. *Confusão de perspectivas de autoridade do próprio.
Pré – Convencional	Moralidade Heterônoma: Predomina a obediência e a punição.		
	ESTÁGIO 2 Individualismo: Aparece o hedonismo instrumental ingênuo. O individualismo e a transação passam a serem consideradas.	*Segue as regras somente por interesse imediato de alguém. *Age para satisfazer os interesses e necessidades. *O certo é o justo, uma troca igual, um acordo, um consenso.	*Perspectiva individualista concreta: Consciência que todos têm seus interesses a seguir o que leva a conflitos. *O que é certo é relativo (no sentido individual e coletivo).

Fonte: Adaptada de KOHLBERG, 1992, p.188 -189 (Tradução nossa).

O nível 1, chamado de pré-moral ou moralidade pré-convencional está associado aos estágios 1 e 2. No estágio 1 predomina a obediência e a punição, nesse caso, as consequências das ações determinam o certo e o errado. No estágio 2 aparece o hedonismo instrumental ingênuo. Aqui, o individualismo e a transação passam a serem considerados. Na pesquisa, Kohlberg observou que no caso de Heinz, as crianças davam opções que reconheciam os interesses e necessidades diversos. Neste nível se encontram a maioria das crianças menores de nove anos, muitos adolescentes e adultos que cometem crimes ou contravenções. O indivíduo não

compreende as normas e convenções sociais, bem como sua importância para o convívio em sociedade e as vêem como algo externo a eles (KOHLEBERG, 1963).

No nível dois, chamado de nível convencional, que veremos a seguir, Kohlberg compreende o comportamento humano a partir da necessidade da subordinação do indivíduo às necessidades do grupo que o representa, sendo dessa forma dependente da lei, já que a aprovação do grupo é o que importa.

Os estágios de desenvolvimento moral estudados por Kohlberg no segundo nível pesquisado:

Quadro 2 – Nível 2- Estágios 3 e 4:

NÍVEL	ESTÁGIOS	RAZÕES PARA AGIR CERTO	PERSPECTIVAS SOCIAIS DO ESTÁGIO
NÍVEL 2: Moralidade Convencional ou da conformidade de com os papéis sociais	ESTÁGIO 3 As relações interpessoais são consideradas: Portanto, o ideal de “bom garoto” significa preocupar-se com os demais e manter bom relacionamento.	*Atender ao que é esperado pelas pessoas próximas nos seus papéis de filho, irmão, amigo, etc. *Ser bom é importante e demonstrar preocupação com os outros; *Manter regras de autoridade que apoiem o estereótipo do bom comportamento.	*Concreta individual em relação aos outros: Consciência que os sentimentos compartilhados têm prioridade sobre os interesses individuais. *Relaciona-se através da regra de ouro: coloca-se no lugar dos outros. *Não considera a perspectiva de um sistema generalizado.
	ESTÁGIO 4 Sistema social e consciência: a autoridade mantém a ordem social. Aqui há atitude deontológica em relação ao cumprimento das obrigações acordadas	*Cumprir as obrigações acordadas. *Seguir as leis com exceção de elas entrarem em conflito com outras obrigações sociais pré-estabelecidas. *Manter a instituição em funcionamento como um todo. *Eleger o imperativo da consciência de cumprir com uma obrigação pré-estabelecida.	*Diferença de pontos de vista da sociedade dos consensos e dos motivos interpessoais. *Toma o ponto de vista do sistema que define papéis e regras. *Considera as relações individuais segundo os lugares que ocupam no sistema.

Fonte: Adaptada de KOHLBERG, 1992, p.188 -189 (Tradução nossa)

O nível 2, trata-se da moralidade convencional ou da conformidade com os papéis sociais. Nesse nível são desenvolvidos os estágios 3 e 4. No estágio 3, as relações interpessoais são consideradas. Portanto, o ideal de “bom garoto”, ou seja, o que agrada aos outros é bom. Já no estágio 4, Kohlberg observou que a autoridade mantém a ordem social. Aqui se identifica que há atitude deontológica em relação ao cumprimento dos deveres. No nível convencional, se encontra a maioria dos adolescentes e adultos de muitas sociedades. Ocorre a conformidade e manutenção da autoridade, das normas e acordos sociais, pelo simples fato de estarem estabelecidos enquanto tais. Há aqui uma identificação entre o “eu” e as regras e expectativas dos outros, em especial das autoridades (KOHLBERG, 1963).

Os estágios de desenvolvimento moral estudados por Kohlberg no terceiro nível pesquisado:

Quadro 3 – Nível 3- Estágios 5 e 6:

NÍVEL	ESTÁGIOS	RAZÕES PARA AGIR CERTO	PERSPECTIVAS SOCIAIS DO ESTÁGIO
Nível III: Moralidade Pós Convencional ou nível da aceitação dos princípios morais	ESTÁGIO 5 *Contrato social: Há uma aceitação dos acordos democraticamente alcançados sobre valores e sua utilidade, cabendo ao indivíduo determinar o certo e o errado dentro dos parâmetros desses valores.	*Consciência da variedade de valores e regras são relativas ao grupo. *Valores como a vida e a liberdade devem ser mantidos em sociedade independentemente da opinião da maioria. *Um senso de obrigação com a lei devido o contrato social para o bem e proteção de todos os direitos das pessoas. *Preocupação para que as leis e deveres sejam baseados no cálculo racional da utilidade geral, "o maior bem para o maior número.	*Prioridade da sociedade- uma consciência individual racional de valores e direitos acima de contratos e compromissos sociais. *Integra perspectivas através de mecanismos formais de consenso, contrato e imparcialidade de objetivo. *Considera pontos de vista morais e legais; mas reconhece que esse às vezes entra em conflito e acham dificuldade de se integrar.
	ESTÁGIO 6 *Princípios éticos universais: Os princípios de justiça e ética são parte da consciência, sendo questões de escolhas individuais dentro de princípios axiológicos universais, mesmo contra as leis e regras socialmente estabelecidas.	*Seguir princípios éticos próprios. *Leis particulares ou consensos sociais são geralmente válidos. *Quando a lei viola esses princípios, age-se de acordo com o princípio. *Princípios são princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. *A crença como uma pessoa racional dos princípios na validade dos princípios de moral universais, e o sentido de compromisso pessoal com os mesmos.	* Perspectiva de um ponto de vista moral do qual derivam acordos sociais. * Perspectiva de que qualquer indivíduo racional reconheça a natureza da moralidade ou o fato de que pessoas são fins em si mesmos e devem ser tratadas dessa forma.

Fonte: Adaptada de KOHLBERG, 1992, p.188 -189 (Tradução nossa).

No último nível, ou seja, no nível 3, está a fase da moralidade pós-convencional ou nível da aceitação dos princípios morais. Encontra-se neste nível os estágios morais 5 e 6. No estágio 5, há uma aceitação do contrato social. Aqui, acordos democraticamente alcançados sobre valores são bons, cabendo ao indivíduo determinar o certo e o errado dentro dos parâmetros desses valores, e o estágio 6 seria a crença nos princípios universais.

Os princípios de justiça e ética são parte da consciência, sendo questões de escolhas individuais dentro de princípios axiológicos universais, mesmo que contra as leis e regras socialmente estabelecidas. Tem-se então, o mais elevado nível de moralidade, que é alcançado apenas por uma minoria de adultos. O indivíduo, em geral, mantém e compreende as regras e normas sociais e morais, mas esta aceitação está baseada em princípios que as fundamentam. Este nível é denominado pós-convencional, pois o indivíduo se posiciona além da regra, além da convenção social, avaliando e validando-as mais a partir de princípios do que pelo fato de serem acordos já estabelecidos (KOHLBERG, 1963).

A avaliação dos seis estágios do julgamento moral no sistema de Kohlberg foi feita através de análise das aplicações de dilemas morais. Nessa análise das entrevistas de julgamento moral tendo como metodologia o uso dos dilemas, Kohlberg desenvolveu várias versões dos dilemas de Heinz, o mais conhecido no seu estudo, havendo variações de acordo com as diferentes culturas e contextos sociais das localidades na qual se aplicava as entrevistas das pesquisas dos estágios morais. (BIAGGIO, 1998).

É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, e os estágios refletem maneiras de raciocinar e não

conteúdos morais. (BIAGGIO, 1998), “O importante é a justificativa dada pela pessoa para a sua decisão”. Nesse entendimento, o entrevistado pode ser classificado em qualquer um dos estágios. O que vai valer para a avaliação de desenvolvimento moral é o raciocínio lógico que levou ao julgamento moral independentemente da resposta proferida que poderá ser positiva ou negativa.

Kohlberg, ao estudar o julgamento moral, não intencionava direcionar suas pesquisas para o campo educacional com o estudo do comportamento moral nas escolas, mas de acordo com a evolução da pesquisa e os dados obtidos com as entrevistas, os resultados foram comparados aos níveis de julgamento moral entre os entrevistados e, a partir desse levantamento da análise de dados, ficou comprovado que os indivíduos com os mais altos níveis, na sua maioria, apresentam melhores comportamentos morais que aqueles que se encontram nos níveis mais baixos da escala de classificação.

Os resultados apresentados permitiram concluir que um julgamento moral consciente em um nível mais elevado seria uma condição para uma melhor conduta moral. Esses dados levaram levantados os pesquisadores a investirem na aplicação da teoria à prática. Dessa forma entende-se que “pode-se raciocinar em termos morais sem apresentar conduta moral ou sem seguir os princípios morais”. (BIAGGIO, 1998).

Na década de 70, Kohlberg e alguns de seus colaboradores investiram na aplicação da teoria à prática, em tentativas de promoção do amadurecimento do julgamento moral, e através do entendimento dos estágios de desenvolvimento moral seria possível se aplicar nas escolas e possibilitar nas mesmas, comportamentos moralmente aceitos.

Apesar do interesse pelo enfoque acima descrito, e sua aplicabilidade a uma variedade de currículos (estudos sociais, literatura, saúde etc.), críticos, tanto do “campo” de Kohlberg, incluindo ele próprio, como e fora, preocuparam-se com o fato de que as discussões verbais sobre dilemas hipotéticos deveriam também ter efeito sobre o comportamento real das pessoas. Acharam adequado complementar essa técnica com a utilização de dilemas morais reais do cotidiano escolar, pois o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de chegar a decisões morais racionais poderia garantir que os indivíduos se comportassem consistentemente de maneira moralmente responsável. Nesse sentido, a educação moral deveria enfrentar problemas morais com consequências para o sujeito e para os outros. Também deveria levar em conta o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem. A moralidade é por natureza social, e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento de uma sociedade moral (BIAGGIO, 1998, p.21).

Kohlberg propõe em seu trabalho para construção de uma comunidade justa, como uma sólida relação comunitária na sala de aula, algumas alternativas para educação moral a ser desenvolvida pelo professor, que deve ser o responsável por planejar e definir objetivos claros para sua atuação, utilizando o enfoque cognitivo evolutivo do julgamento moral. (BIAGGIO, 1998), “Durkheim evidenciou que a escola incluía instrução moral não apenas em seu currículo explícito, mas também por meio do seu *currículo oculto*”. Por currículo oculto de uma escola, podemos entender, que consiste em regras e procedimentos disciplinares, que fazem parte da estrutura de autoridade escolar, como também, as normas e valores compartilhados.

Na construção de um espírito de comunidade na sala de aula, Durkheim se preocupou com respeito ao currículo oculto existente nas escolas, e que segundo ele, deve ser transformado em um processo intencional de educação moral (BIAGGIO, 1998), “Kohlberg verificou que o forte senso de comunidade tinha um efeito poderoso sobre a socialização desses jovens, de forma que desenvolveram até os estágios convencionais de moralidade[...]”. Nesse sentido, a escola deve educar os alunos prioritariamente para o desenvolvimento da moralidade, dando ênfase nos princípios morais, e o professor tem um papel fundamental no estímulo ao questionamento referente ao julgamento moral, a fim de que seus alunos atinjam a maturidade moral e possam construir sua autonomia.

2.3.1 A crítica de Carol Gilligan à teoria de Kohlberg

Lawrence Kohlberg ao publicar sua tese de doutorado intitulada: *Essays on Moral Development* (1981), em que identificou os estágios de desenvolvimento moral utilizando como metodologia entrevistas e questionários com uma série de dilemas morais, na qual procurou dar enfoque aos estágios de desenvolvimento humano no qual o papel do agente no processo se justifica pelas escolhas realizadas.

Nesse processo de investigação científica, Kohlberg, recebeu inúmeras críticas a respeito de sua teoria, que vieram principalmente por parte da sua aluna de doutorado, a psicóloga norte americana, Carol Gilligan¹⁶ (1982). Com o ar-

¹⁶ Carol Gilligan, nascida em 1936, doutorou-se em psicologia social pela Universidade de Harvard em 1964. Tornou-se assistente de pesquisa de Kohlberg em 1970. Em 1982 publica o livro: *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, na qual apresenta suas críticas à teoria

gumento que Kohlberg nos seus estudos ignorou a perspectiva feminina nas entrevistas realizadas, e que os resultados obtidos demonstraram que os homens tendem a ter um senso de responsabilidade mais desenvolvido nos estágios mais elevados dos níveis de desenvolvimento moral.

Em 1982, Carol Gilligan publicou o livro *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Neste trabalho, introduz a ideia de uma moralidade da responsabilidade e do cuidado, capaz de dar voz ao universo feminino, e critica a teoria de Kohlberg pela amostra da pesquisa ser exclusivamente masculina. A autora defende para as mulheres uma concepção diferente da moralidade em que sejam considerados o afeto, a sensibilidade e as relações de cuidado, comuns nos relacionamentos humanos. Distingue a ética de justiça para os homens e a ética do cuidado para as mulheres.

When one begins with the study of women and derives developmental constructs from their lives, the outline of a moral conception different from that described by Freud, Piaget, or Kohlberg begins to emerge and informs a different description of development. In this conception, the moral problem arises from conflicting responsibilities rather than from competing rights and requires for its resolution a mode of thinking that is contextual and narrative rather than formal and abstract. This conception 'of morality as concerned with the activity of care centers moral development around the understanding of responsibility and relationships, just as the conception of morality as fairness ties moral devel-

kohlbergiana. Gilligan é militante da causa feminina e professora da Universidade de Nova York, e professora visitante na Universidade de Cambridge (CAMARA, 2011, p.81).

opment to the understanding of rights and rules (GILLIGAN, 2003, p.19).

Gilligan (2003) elabora um estudo sobre o desenvolvimento moral feminino a partir da compreensão da experiência das mulheres, se diferenciando até então de Freud, Piaget e Kohlberg, na sua concepção da moralidade feminina que estuda os conflitos e responsabilidades presentes no cotidiano feminino. A autora entende o desenvolvimento da moralidade associado à compreensão, aos relacionamentos e à própria responsabilidade da mulher na família e na sociedade, diferenciando-se da teoria de Kohlberg que atribui a concepção da moralidade aos valores masculinos, que privilegiam o racionalismo, tendo a noção de justiça vinculada aos direitos e regras.

Ao reivindicar uma releitura do desenvolvimento moral na qual sejam introduzidos os conceitos de cuidado e responsabilidade, contemplando uma visão feminina na qual a estrutura psicológica dos entrevistados seja considerada nas suas escolhas, Gilligan argumenta que as pessoas progredem no raciocínio da moralidade através de uma hierarquia de etapas, que valores e ética são desenvolvidos a partir da interação entre a pessoa e o ambiente, e que os aspectos morais são caracterizados a partir do raciocínio lógico de cada pessoa.

Gilligan critica Kohlberg pelo fato de que na sua pesquisa, as mulheres são qualificadas nos estágios menos evoluídos, como o estágio 3, classificado como bom comportamento para boa garota, talvez pelo fato do sexo feminino sofrer interferências psicológicas por questões emocionais, sociais ou econômicas, enquanto os estágios mais evoluídos são atribuídos aos homens, como o estágio 4, classificado

como a lei, a ordem, a justiça masculina predomina por esta se fazer impessoal. Nessa crítica, a autora reivindica um estudo que atenda a uma perspectiva feminina, na qual a sensibilidade, a ética da responsabilidade e cuidado estejam presentes.

Ao apresentar a sua resposta às críticas que Gilligan direcionou a sua teoria de desenvolvimento moral, Kohlberg (1992) procura afirmar que nos seus estudos sobre o desenvolvimento da personalidade moral privilegiou o estudo com o sexo masculino, por considerar como estudo inicial a concepção de Piaget sobre o conceito da moralidade como justiça. Faz algumas ressalvas e rebate a crítica da psicóloga sobre a tendência sexista adotada na sua pesquisa ao longo dos anos em que estudou apenas o sexo masculino e não o sexo feminino, a saber:

[...] Em varias publicaciones(Volumen I, Capitulo 2; Kohlberg e Kramer, (1969) sugerí que las mujeres jóvenes y adultas podrán estar menos desarrolladas que los hombres em la secuencia de estádio de la justicia, por las mismas razones que los hombres em la secuencia de estádio de la justicia, por las mismas razones que los hombres de clase trabajadora estaban menos desarrollados que los hombres de clase media. Sugerí que si a las mujeres no se les ofrecía la experiencia de una participación en la sociedade a través de uma educación y responsabilidad em trabajos complejos, entonces no era probable que ellas adquirieran la capacidad de toma de rol em la sociedade, necessária para el desarrollo del razonamiento de la justicia de los Estadios 4 y 5 (KOHLBERG 1992, p. 330).

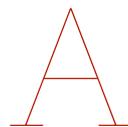
Kohlberg(1992) em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, ainda 1969, sugeriu sobre o motivo

pelo o qual as mulheres jovens e adultas não fazem parte dos mesmos níveis de desenvolvimento dos homens estudados por ele, por considerar a sequência de status da justiça. Dessa forma justifica o motivo pelas mesmas razões pelas quais fazem com que os homens da classe trabalhadora também sejam menos desenvolvidos do que os homens de classe média.

A diferença dos níveis de desenvolvimento entre homens e mulheres é explicada por Kohlberg pela falta de experiências e participação na sociedade por parte das mulheres, e que através da educação e de assumir responsabilidade em trabalhos complexos na sociedade, elas poderiam adquirir uma maior capacidade de assumir seu papel social necessário para o desenvolvimento do raciocínio da justiça nas etapas 4 e 5.

Apesar das críticas de Gilligan, inúmeras pesquisas sobre a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg não encontraram diferenças significativas que fossem determinantes da presença de diferenças entre meninos e meninas. Segundo Biaggio (2006), entretanto, uma extensa revisão por Walker (1984) não evidenciou diferenças de gênero em avaliações kohlberguianas. No Brasil, Koller, Biaggio e Viñas (1992) também não as encontraram, como também, Dallegrave(1999) e Snarey não apoiam a suposição de tendenciosidade de gênero. Existem estudos que encontram uma diferença atribuída ao gênero, realizada na Índia (1994), na qual as mulheres têm pontuação maior do que homens e não há preconceito de gênero.

3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS



presente pesquisa foi desenvolvida a partir de um projeto de intervenção filosófica e trata da construção do saber ético no ambiente escolar através do ensino de filosofia. Denominada “Ensinar e aprender Filosofia numa perspectiva ética: uma proposta de intervenção numa escola pública”, caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica combinada com um estudo teórico aplicado a uma pesquisa de campo realizada através de um projeto de intervenção filosófico numa escola pública de Teresina. A importância metodológica efetivada neste projeto de intervenção se deve à necessidade de um maior entendimento sobre as formas de pensar e agir relativo ao comportamento ético no ambiente escolar e à esperada mudança de atitude dos envolvidos neste projeto de intervenção filosófica. Desse modo denomina-se todo projeto de intervenção segundo Deslandes e Fialho:

Chamamos de projeto de intervenção a um conjunto articulado de ações e pessoas motivadas para o alcance de um objetivo comum, a partir de uma justificativa plausível, por meio de estratégias previstas, num tempo determinado (início, meio e fim), com recursos limitados e sob constante supervisão. Todo projeto de intervenção se configura ainda como uma

proposta de mudança social, que pode se concretizar de diferentes modos, por exemplo, na melhoria dos resultados escolares, na redução da evasão escolar, na diminuição dos índices de violência ou na eliminação da discriminação na escola, no aprimoramento dos métodos e recursos pedagógicos, dentre outros resultados esperados[...] (2010, p. 23 e 24).

Podemos entender que uma intervenção filosófica nas aulas de filosofia no ensino médio pode significar uma reflexão sobre o comportamento social e cultural dos alunos no ambiente escolar, bem como uma mudança de metodologia por parte dos educadores da disciplina de filosofia, o que irá se refletir na melhoria dos indicadores de qualidade da escola pública e no aprimoramento dos recursos metodológicos utilizados na sala de aula pelos professores.

A etapa bibliográfica da pesquisa consiste na fase inicial de todo o trabalho científico, tendo como objetivo reunir as informações e dados necessários que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema determinado para o estudo deste projeto de intervenção. Considerando que o objeto de estudo é a análise das questões éticas e morais no ambiente escolar, optou-se por conjugar fontes primárias, utilizando aqui as obras dos filósofos clássicos e fontes secundárias derivadas de comentadores e interpretes do tema estudado.

Nesse estudo, a discussão fundamental sobre o entendimento da ética utilizou-se das seguintes obras da noção kantiana sobre a educação e os valores morais, caracterizada pela autonomia do dever, a pesquisa utilizou-se das seguintes obras *Sobre a Pedagogia e O que é o Esclarecimento*. Também foi utilizado o livro de Aristóteles sobre a ética como uma virtude: *Ética a Nicômaco*. Sobre a construção

da Moralidade as contribuições Lawrence Kohlberg com a obra: *Essays on Moral Development* (1981), e alguns comentadores da sua obra. As fontes bibliográficas secundárias foram organizadas de modo a abarcar as discussões sobre ensino de filosofia e o tema pesquisado: ética.

Na linha do estudo sobre ensino de filosofia outros autores lidos e interpretados como: Kohan (org.) (2004; 2002), Cerletti (2009), Gallo (2009), Grinspun (2014), Novais e Azevedo (orgs.) (2014), Rodrigo (2014), Severino (2009), Murcho (2002), Campaner (2012), Ghedin (2009), Hermann (2009), Nascimento (2017) dentre outros. Para auxiliar no debate sobre ética e formação Deleuze (1976), Vincenti (1994), Dekens (2008), Bresolin (2016), Wood (2008), Taille (2006), Vásquez (2017), Vaz (1999), Ahlert (1999), Silva (2005), dentre outros.

3.1 Da natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolvida trata-se de uma pesquisa qualitativa, esta não tem a pretensão de quantificar dados, mas estimular os entrevistados a pensarem livremente o tema, objeto ou conceito relacionado ao objeto do problema filosófico, que tem como questão principal o ensinar e aprender ética no ambiente escolar. A experiência problematizada que serviu como base para este projeto de intervenção teve como orientação o aprimoramento da prática didática do professor de filosofia que deve privilegiar as interações dinâmicas e dialógicas com os temas desenvolvidos, como também debates e a procura de soluções dos dilemas morais apresentados na sala de aula.

Nesse intercâmbio de experiências, entre a filosofia e a psicologia do desenvolvimento moral, são necessários para que aja uma mudança de postura no processo de ensi-

no-aprendizagem, uma reflexão por parte do professor sobre o nível cognitivo do aluno, para que esse possa elaborar seu plano de ação e compreender como se dá a aprendizagem deste aluno na sua disciplina. Neste sentido, a metodologia utilizada poderá possibilitar uma construção e reconstrução de um saber já existente, transformando e inovando a realidade escolar através da pesquisa ação.

Todo o significado e preocupação com a qualidade do conhecimento a ser ensinado na disciplina de filosofia busca contribuir para um novo interpretar da forma de filosofar na sala de aula através de um projeto de intervenção filosófica. Essa visão de uma prática de ensino dinâmica em que o aluno participe ativamente do processo de construção do conhecimento se confirma com a presença da pesquisa ação no ensino de filosofia no ensino médio como:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses “que fazeres” se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Nesse ponto de vista, podemos constatar a importância da pesquisa problematizadora no âmbito do ensino médio, pois ela traz consigo um constante aprimoramento do fazer pedagógico por parte do professor, já que a partir dela surgem necessidades impostas pelo próprio ato do ensinar e aprender presentes na rotina da sala de aula. A possibilidade da presença da pesquisa ação como modelo de intervenção realizada no ambiente escolar tem muito a contribuir

para a prática metodológica do professor, contribuindo para uma maior interação entre os sujeitos envolvidos na busca de soluções para o problema posto em questão.

Portanto, a pesquisa nos mostrou aspectos subjetivos que atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneiras espontâneas, relacionadas às intervenções feitas nas diversas propostas de trabalhos na sala de aula. Foi utilizada para se buscar percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, ou seja, a construção dos valores éticos na escola, abrindo espaço para a interpretação e participação dos alunos a cada experiência praticada na disciplina de filosofia.

Neste caso, pode ser dizer que foi realizado um estudo exploratório, com o diferencial que a pesquisa qualitativa adotada neste estudo foi conjugada a uma estratégia metodológica distinta, ou seja, adotou o método da intervenção filosófica.

De acordo com o Programa Nacional de Gestores da Educação Pública, na sala do Projeto Vivencial¹⁷ entende-se por projeto de intervenção:

O Projeto-intervenção, como o próprio título alude, fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação. Tem como base a ideia de uma relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa deve ter como função a transformação da realidade. No campo educacional, essa modalidade de pesquisa é bastante enfatizada, devido à relevância de seu caráter pedagógico: os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam-se e ressignificam sua prática,

¹⁷ Escola de gestores da educação básica; unidade 1, l.1. Projeto-intervenção no endereço eletrônico: Projeto http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/apresentacao.htm

produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam. Nesse tipo de pesquisa, a prática é compreendida como práxis¹. Tanto pesquisador como pesquisados estão diretamente envolvidos em uma perspectiva de mudança (p.1).

Podemos entender que no campo educacional, essa modalidade de pesquisa é bastante enfatizada, devido à relevância, de seu caráter pedagógico de ação conjunta entre os sujeitos, que ao pesquisarem e refletirem sobre as suas próprias práticas, produzem novos conhecimentos e vivências e ao fazê-lo conjuntamente, apropriam-se e dão significado às experiências pedagógicas, produzindo novas experiências e compromissos, contribuindo com uma educação de qualidade, na qual uma mudança significativa deve acontecer a partir do ambiente escolar.

3.2 Campo de Pesquisa

A presente proposta de intervenção filosófica foi desenvolvida com estudantes do segundo ano do ensino médio, tendo como campo de pesquisa o “CEJA Professor Cláudio Ferreira”, uma escola de educação de jovens e adultos situada na zona norte de Teresina, Piauí. A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite, com turmas de ensino fundamental com regime de etapas e o ensino médio. A estrutura da escola, que funcionava nos últimos anos como semi-presencial, passou por uma reestruturação recente datada do ano de 2017, para receber em regime de urgência alunos oriundos de duas escolas de ensino fundamental e médio fechadas pelo governo do Estado do Piauí.

Quanto à estrutura física da escola, devido à demanda dos estudantes oriundos de outras escolas, teve que se adap-

tar precariamente ao ensino presencial mesmo sem investimentos por parte da Secretaria de Educação do governo do Estado. Com as mudanças, teve que desestruturar a biblioteca para receber as turmas de terceiro ano, que eram mais numerosas. Atualmente atende em seis salas de aulas, não possui pátio, apenas uma área adaptada para os eventos culturais.

A escola possui sete salas de aulas, formadas com uma média de 35 a 45 estudantes, com exceção dos terceiros anos que têm em média 55 estudantes matriculados. No ano de 2018, a escola chegou à capacidade de um total de 800 estudantes matriculados, contando com a matrícula dos estudantes afastados pela evasão escolar.

As intervenções aconteceram no ambiente da sala de aula das turmas de segundo ano do ensino médio do turno tarde e com as turmas de segundo ano do ensino médio do turno noite. A culminância do projeto deverá ser ampliada para que haja a participação de todo o corpo discente e docente da escola, a ser realizada no espaço de eventos culturais da escola.

O critério inicial para escolha deste campo de pesquisa, se deve ao fato de a pesquisadora fazer parte do quadro de docentes efetivos dessa unidade escolar recentemente, e do bom relacionamento com o corpo docente e discente da escola em estudo, como também a presença da disciplina de filosofia na grade curricular do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio que funcionam regulamente nos três turnos na escola.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com uma amostra inicial de 30 estudantes do segundo ano do ensino médio do turno

noite. No segundo semestre de 2018, a amostra foi ampliada com os estudantes do segundo ano de ensino médio do turno tarde, com uma média de 30 estudantes por turma. O projeto de intervenção foi realizado inicialmente com a observação dos comportamentos na sala de aula e no pátio da escola, como também com uma sondagem sobre os interesses dos sujeitos participantes referentes aos temas filosóficos relacionados ao comportamento ético vivenciado na sala de aula e fora dela.

Compreendendo a importância de um diagnóstico inicial, foi realizada uma avaliação diagnóstica nas turmas de segundo ano, aplicada na sala de aula, na qual os estudantes da turma da tarde, que foi denominada de turma A e dos estudantes da turma da noite, denominada aqui de turma B, responderam o diagnóstico inicial que possibilitou a análise da motivação dos futuros participantes da pesquisa a ser realizada no ambiente escolar para posterior aplicação do projeto de intervenção.

A escolha da turma do segundo ano se deu pelas seguintes razões: como no ensino de jovens e adultos, a duração do ano letivo se dá por semestre, o projeto seria inviável se acontecesse na turma de terceiro ano ou do primeiro ano; no primeiro caso, os alunos do terceiro ano, por estarem no final do semestre, não tinha como selecioná-los para a pesquisa pelo fato da demora da aprovação do projeto de intervenção pelo Comitê de Ética.

No segundo caso, com os estudantes do primeiro ano do ensino médio, por serem novatos na escola e estarem ainda em fase de adaptação, por estes não conhecerem ainda a realidade do ambiente escolar. Outra razão, da não escolha das turmas citadas acima, seria a falta de disponibilidade ou interesse na participação do projeto a ser executado.

No último caso, com os estudantes do segundo ano, a escolha se justificou pelo fato de haver um entrosamento já existente, do semestre anterior entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. O corpo discente da escola foi fundamental nesse estudo, por ter contribuído para que a execução e culminância do projeto de intervenção fossem realizadas de maneira satisfatória.

Todo o processo de estudo e levantamento das questões a serem problematizadas neste estudo, bem como o alinhamento das ações que culminaram com a prática pedagógica na sala de aula foram realizadas em conjunto com os estudantes e professores da escola, que foram voluntários na execução deste projeto de intervenção.

Os estudantes convidados a participar da execução do projeto de intervenção foram esclarecidos sobre os objetivos a serem alcançados ao final do projeto, tiveram a liberdade de escolha dos temas, como também das atividades de ação do projeto através da avaliação diagnóstica. Tomaram conhecimento das normas de execução e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que continha todas as informações sobre o teor, a natureza e o objetivo da referida pesquisa. Os participantes convidados manifestaram o livre consentimento em participar do projeto, autorizando espontaneamente o uso de voz, vídeos e fotos, caso a pesquisadora tenha a necessidade de utilizar para fins de divulgação da pesquisa.

3.4 Dos procedimentos metodológicos

Estruturado o problema, procura-se nesse momento, organizar os procedimentos metodológicos, sabendo-se que essa pesquisa resultou de um estudo qualitativo desenvol-

vido por meio de um projeto de intervenção que teve como ponto de partida um problema filosófico referente ao saber e ao fazer no campo da ética, ou seja, às dificuldades de apreensão do conceito e a prática da ética como um hábito. Todo projeto de intervenção visa a uma mudança do comportamento a partir do problema refletido. Nesse caso, há uma dualidade entre teoria e prática que na pesquisa-ação é entendida por Márcio Antônio Cardoso Lima como:

[...] é preciso também enfrentar o dualismo ensino-pesquisa, já que o princípio é o de ensinar enquanto a pesquisa é produzida. A forma de concretizar a pesquisa indica uma pista para reestruturar a prática de ensino, visto que a pesquisa-ação possibilita a vivência do processo de ação-reflexão-ação, que favorece propostas concretas de ação e abertura de novos caminhos numa perspectiva problematizadora de ensino (2013 p.32-33).

Uma reflexão sobre o ambiente escolar deve partir de um estudo fundamentado na real necessidade do projeto de intervenção na escola, no qual o professor possa construir sua proposta de ação de acordo com a realidade identificada. Partindo da análise do diagnóstico escolar, as ações foram planejadas a fim de buscar soluções para os problemas detectados em vista de mudanças necessárias para melhor qualidade da convivência no contexto escolar. Ainda sobre o projeto de intervenção, Deslandes e Fialho sugerem que o processo de mudança é imprescindível em uma ação, ao afirmar que:

Portanto, quando se vai aplicar um projeto de intervenção, é fundamental estar convicto da necessidade de mudança, motivado pela relevância do tema, entusiasmado pelas ações propostas e cheio de paixão

pelo desafio de levar a termo o projeto de intervenção que se pretende empreender. [...] (2010, p.24).

A relevância do tema a ser trabalhado num projeto de intervenção se deve às expectativas de mudança que esta intervenção venha a proporcionar no ambiente escolar. Neste sentido, a metodologia a ser desenvolvida na sala de aula deve se caracterizar, principalmente, pela necessidade de envolver todos os participantes do projeto de maneira interativa e entusiasmada pelo desafio de experimentar novas formas de aprender e, partindo dessa aprendizagem, transformar o ambiente escolar.

Sabendo-se que numa pesquisa-ação se busca ao final do processo uma resolução do problema coletivo posto em questão em comum acordo entre professor e estudante, através desta pesquisa espera-se obter mudanças de comportamentos e atitudes oriundas do campo da ética que favoreçam na escola uma convivência respeitosa, democrática e feliz. A pesquisa ação pode ser entendida,

Através dessa orientação desenvolve-se uma das linhas da pesquisa-ação que Corey (1953) caracteriza como “o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas se modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões” (apud SERRANO, 1998, P.139, tradução). Exemplifico com base nessa afirmativa: determinado professor decide mudar sua prática e a acompanha como um processo de pesquisa – planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados. (LIMA, 2013 p.29).

Na direção de buscar mudanças na prática pedagógica, desenvolveram-se pressupostos metodológicos que le-

vassem os estudantes a participarem ativamente da investigação e, ao final dela, perceber a moral como valor, além de atribuir a sua importância nas suas relações sociais e no ambiente escolar.

O reconhecimento da importância do ensino da ética nas aulas de filosofia implica a necessidade de se manter uma relação do filosofar com os desafios do mundo contemporâneo. Neste sentido, pode-se dizer que o progresso do desenvolvimento moral está intimamente relacionado com o comportamento humano, que pautado nos valores éticos, servirão de base no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos nossos estudantes no ambiente escolar.

A pesquisa se orientou pela seguinte sistemática de trabalho: na primeira fase deu-se início à pesquisa bibliográfica, fase marcada pelo referencial teórico entendido como o saber já produzido e refletido sobre o tema da ética, que representa a discussão conceitual, as categorias teóricas pertinentes e os autores escolhidos. A segunda fase “foi marcada por uma ‘pesquisa diagnóstica’”; os temas obtidos foram desenvolvidos através de oficinas, seminários, exposições de slides, projeção de filmes, café filosófico, dentre outros.

3.4.1 Questões da Investigação

O procedimento inicial para efetuar a coleta de dados foi uma pesquisa diagnóstica que teve o intuito de coletar os dados a serem investigados no projeto de intervenção filosófica a ser executado. A avaliação diagnóstica funciona como um posicionamento sobre a ação a serem atribuídas, ou seja, qual o melhor percurso a seguir quando se busca a qualidade na educação? Esse procedimento funciona como um mecanismo dinâmico para se chegar à compreensão das

mudanças necessárias à boa convivência na sala de aula. Caracterizando-se como uma pesquisa ação, que pode ser entendida por:

O ponto de partida para a descoberta e o progresso no processo da aprendizagem pode estar voltado para um olhar diagnóstico. Luckesi (p.35) apresenta a avaliação com a função diagnóstica, constituindo-se em “um momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para a competência etc.” Quanto a essa posição, nos deteremos mais adiante! (SILVA p.29).

Segundo Lorencini (2014, p.13), “a avaliação diagnóstica baseia-se no conhecimento do aluno, nas suas estratégias e experiências pessoais para detectar suas necessidades e dificuldades, permitindo ao professor uma análise mais detalhada do processo da aprendizagem”. O que torna esse modelo de avaliação necessária num processo de levantamento de dados, facilitando após esse processo a análise e avaliação de qualidade da ação executada.

Para compreensão do resultado da avaliação considerada como um processo contínuo dentro das atividades executadas no plano de ação inicial deste projeto de intervenção filosófica no ambiente escolar, houve a necessidade de se estabelecer técnicas e instrumentos de obtenção de dados. Nesse sentido, escolhemos distribuir um questionário para os participantes escolhidos para execução do projeto de intervenção no qual resultou num banco de dados a ser analisado para darmos início ao processo de execução da referida pesquisa de campo.

Iniciando as atividades, com a pesquisa diagnóstica respondida e de posse dos resultados atingindo por ela, ten-

do também concluído e colhido os resultados após apresentação dos temas problematizados pelos grupos de estudos sobre a construção do saber moral, a pesquisadora pode fazer uma análise dos resultados obtidos com as intervenções realizadas no estudo aplicado no ambiente escolar.

As atividades realizadas contaram, com oficinas de dilemas morais que tiveram um impacto sobre a conscientização do ser moral e o poder de tomar decisões no seu contexto social; o debate, exposição de slides e exibição de filmes relacionando os valores morais ao cotidiano dos estudantes; as apresentações de seminários em sala de aula sobre a conscientização do indivíduo sobre a responsabilidade de sua conduta moral na escola e na sociedade.

Os resultados do estudo tiveram como culminância, o café filosófico, que objetivou a apresentação para o corpo discente e docente da escola, como para os convidados da comunidade escolar, as atividades realizadas pelos estudantes contendo os principais temas éticos estudados neste projeto de intervenção relacionados ao ensinar e aprender ética na escola. Na conclusão do estudo, realizamos duas avaliações de rendimento com registro de um questionário impresso com questões relacionadas aos temas estudados.

3.5 Procedimentos de organização de coleta de dados

A pesquisa nessa etapa de coleta de dados planejou fazer uso de vários instrumentos em diversos momentos, para que o projeto de intervenção tivesse êxito na sua execução e os alunos, principais atores, pudessem conhecer e se apropriar das estratégias e ações desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Para compreensão do percurso percorrido nessa

pesquisa, foram escolhidos cinco instrumentos/técnicas para a obtenção dos dados a serem alcançados na referida pesquisa: 1) a observação e a avaliação diagnóstica; 2) Seminários temáticos referentes à construção do saber ético; 3) Projeção de filme seguida de roda de conversa filosófica. 4) oficinas de dilemas morais, desenho e poesias filosóficas; 5) Culminância do projeto no lanche filosófico.

3.5.1 Procedimentos de intervenção

A pesquisa realizada sobre a construção do saber ético através do ensino de Filosofia numa escola pública se utilizou de vários instrumentos como procedimentos de intervenção para fazer uma análise da situação educacional, com o intuito de selecionar os conteúdos a serem planejados e construídos na intervenção filosófica, como também, o nível de satisfação a ser alcançado na aplicação do projeto de pesquisa nas aulas da disciplina de filosofia, a fim de fazer uma análise dos dados para o estudo a ser aplicado.

3.5.1.1 Avaliação diagnóstica e planejamento das ações

No primeiro momento, iniciamos com a aplicação de uma pesquisa diagnóstica envolvendo os alunos participantes, contendo questões acerca dos temas a serem abordados na elaboração do projeto de intervenção filosófica, sobre a construção dos valores morais na escola com os estudantes de ensino médio, com questionário por escrito que permitiram uma livre resposta do entrevistado, em que o índice da coleta das informações tinha como objetivo fazer o levantamento de:

- O perfil pessoal e a expectativa profissional do estudante, tendo a educação como meio de atingir seus objetivos.
- O perfil dos alunos em relação à disciplina de Filosofia: o interesse do aluno em relação aos conteúdos a serem ministrados nas aulas do projeto de intervenção.
- As expectativas em relação ao projeto de intervenção: as atividades a serem desenvolvidas no projeto.
- As expectativas em relação à atuação do professor: sugestões de como devem ser ministradas as aulas de filosofia.

No segundo momento, foi feita a elaboração de um planejamento das aulas e das atividades ministradas, tendo como base os temas abordados na pesquisa diagnóstica, com foco no problema principal que é a construção do saber ético tendo como metodologia as atividades planejadas a partir do tema central do projeto de intervenção: ensinar e aprender ética nas aulas de filosofia no ensino médio com fins a melhoria do ambiente escolar na turma do segundo ano do ensino médio de uma escola pública.

3.5.1.2 Seminários temáticos referentes à construção do saber ético

A partir da pesquisa diagnóstica foram planejados os temas pertinentes aos seminários a serem apresentados em sala de aula sobre a conscientização do indivíduo, sobre a construção do saber ética que envolve regras de convivência que levam a responsabilidade individual e coletiva com relação a conduta moral do indivíduo na escola e na sociedade. A metodologia se utilizou de pequenos textos de clássicos so-

bre a ética filosófica Aristotélica e Kantiana, como também foram feitas algumas reflexões sobre os dilemas morais utilizados por Lawrence Kohlberg na sua teoria de desenvolvimento moral.

3.5.1.3 Projeção de filmes e roda de conversa filosófica

A estratégia de exibição de filmes em sala de aula com o tema da ética na realidade dos jovens de periferia foi uma prática pedagógica bem aceita pelos alunos, devido à importância da reflexão filosófica sobre o tema em nossos dias, como também à possibilidade de proporcionar um ambiente aberto a discussões sobre a atividade realizada. Na preparação para a roda de conversa sobre o tema da ética nas nossas ações cotidianas e após exibição do filme, tivemos o cuidado de elaborar antecipadamente algumas questões relacionadas com o tema central do filme a ser discutido pelo grupo:

- A ideia principal do filme.
- Identificar as questões polêmicas sobre o tema ético que o filme apresenta.
- Fazer uma comparação entre a ficção e a realidade que se apresenta hoje.
- Do que concordam com o filme apresentado?
- Do que discordam com o filme apresentado?
- Gostariam de mudar o roteiro do filme?
- O que mudariam na vida dos personagens do filme exibido?
- Qual sua opinião sobre o final do filme?
- Mudariam o final do filme? Se sim, como?

3.5.1.4 Produção e exibição de vídeo pelos estudantes

Para que o projeto de intervenção possibilitasse uma participação efetiva de todos os estudantes envolvidos, foi utilizada também como instrumento para a coleta de dados a produção de vídeos com temas sobre a ética no ambiente escolar a partir da reflexão sobre o conteúdo filosófico utilizado nos seminários na sala de aula, que levantaram informações a respeito:

- a) do comportamento moral em sala de aula;
- b) das concepções dos alunos acerca da moral no ambiente escolar;
- c) da importância da ética no ambiente escolar.

Após a conclusão e seleção da produção dos vídeos produzidos pelos estudantes. Foi realizada a apresentação dos mesmos na culminância do lanche filosófico onde as melhores produções puderam ser exibidas para toda a comunidade escolar.

3.5.1.5 Oficinas realizadas no projeto de intervenção filosófica na sala de aula:

A estratégia de produção de oficinas utilizada nesse projeto de intervenção teve como objetivo possibilitar a participação de todos os estudantes envolvidos no projeto de intervenção através das diversas formas de expressão artísticas e literárias escolhidas por eles, que contou com várias atividades citadas abaixo:

- **Oficinas de desenho:** a proposta de uma oficina de desenho filosófico, em que o estudante pudesse se

expressar de maneira espontânea sobre o tema, foi bem recebida pelo grupo de estudantes que participaram desse projeto de intervenção. Realizada com duas propostas: primeiramente em grupos de cinco estudantes com tema determinado sobre o conceito de ética na Filosofia, com apresentação para os demais participantes; e posteriormente de forma individualizada a fim de possibilitar ao aluno uma reflexão filosófica do conceito de ética na sua realidade pessoal, com participação voluntária ao final do projeto.

- **Oficinas de poesia:** a proposta da oficina de poesias filosóficas contou com a participação dos professores de Português do turno da tarde e da noite da escola, sendo possível ampliar a promoção da proposta de reflexão filosófica que pense a filosofia em versos em outras disciplinas. A construção e reconstrução dos valores morais na escola por meio da poesia estão relacionados ao aprender e ensinar refletindo, sentindo e escrevendo com a perspectiva de ampliar a capacidade criadora e criativa dos estudantes envolvidos no projeto de intervenção. No primeiro momento foram lidos textos literários com conteúdo filosóficos em forma de versos sobre o tema central do projeto. No segundo momento, os professores de português, dentro do programa da sua disciplina, puderam desenvolver técnicas de como escrever versos poéticos. No terceiro momento, nas aulas de filosofia, de forma espontânea, os estudantes escolheram os temas relacionados ao conteúdo, da ética a serem refletidos na sala de aula, e a partir deles, escreveram suas vivências e

aprendizagens em forma de produções individuais e coletivas, apresentadas para todos da comunidade escolar na culminância do projeto.

- **Oficinas de dilemas morais:** a proposta de uma oficina com reflexão e debate sobre os dilemas morais apresentados por Kohlberg teve uma fundamental importância para o trabalho do professor na sala de aula, por procurar entender como se fundamentam as ações e valores morais no comportamento dos alunos de ensino médio. A pesquisa utilizou 3 dilemas morais tendo como objetivo a construção da moralidade referente à postura dos estudantes frente ao dilema, como também a desconstrução desta postura referente a alteridade de decisões do grupo posto em debate. Sabe-se que as interações entre professor e estudante acontecem no contexto escolar por meio de discursos que levam os estudantes a refletirem sobre os conflitos, muitas vezes, dilemas que possuem valores morais diversos que pedem, através do debate, uma solução, que através do confronto de ideias e argumentos, possam se chegar a uma visão compartilhada por todos, sobre o papel e a importância dos valores morais na escola e na vida de cada um.

3.5.1.6 Culminância do projeto no café filosófico

Após a realização das atividades referentes à execução do projeto de intervenção sobre *o ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética: uma proposta de intervenção numa escola pública*, foi promovida a culminância do projeto com a realização de um café filosófico, tendo como foco os princi-

país temas éticos estudados e desenvolvidos durante a intervenção filosófica. O evento contou com a formação de uma mesa de conversa que contou com a participação de alguns convidados que debateram sobre os temas: a importância da ética na escola; o papel da formação moral na vida da juventude escolar e a construção e desconstrução dos direitos humanos na sociedade proferida respectivamente pelos palestrantes convidados que contribuíram com a culminância do projeto de intervenção.

O projeto apresentado na culminância foi batizado pelos alunos participantes de “Projeto: Os Caminhos da Ética na Escola EJA Claudio Ferreira 2018” desenvolvido com estudantes do segundo ano do turno tarde e noite do Ensino Médio, com o apoio do corpo docente e da coordenação pedagógica da escola. Tivemos a seguinte programação.

- Palestra sobre os valores morais e éticos na escola e na sociedade.
- Palestra sobre o papel da formação moral na vida da juventude escolar
- Palestra sobre a construção e desconstrução dos direitos humanos na sociedade.
- Exposição de desenhos relacionados ao tema do café filosófico.
- Exposição e declamação de poesias dos participantes com o tema: valores morais na escola e a boa convivência em sociedade. Premiação e certificação dos participantes.
- Exibição de vídeos produzidos pelos estudantes referentes às temáticas da ética na escola produzidas na sala de aula.
- Coquetel do Café Filosófico

Dessa forma, o projeto de intervenção contou na sua culminância com a participação de corpo docente e discente da escola, sendo uma experiência inovadora e emancipadora que contribuiu, através de práticas educativas diversificadas desenvolvidas no espaço escolar, para o aperfeiçoamento das relações interpessoais e abriram espaço para manifestações estéticas e artísticas nas aulas de filosofia, enfatizando assim a importância do ensino da ética na escola.

Podemos concluir que as contribuições da intervenção filosófica realizada nas turmas de segundo ano foram fundamentais para reflexão dos conteúdos refletidos, como também para a aprendizagem de novas formas de aperfeiçoar e dinamizar a metodologia do ensino de filosofia na sala de aula.

Pensamos que através dessas práticas educativas que têm no âmbito da experiência uma intervenção filosófica no cotidiano escolar, estará, através do ensino de Filosofia, abrindo um espaço de reflexão sobre a problemática do tema proposto e fazendo a junção da teoria filosófica com o exercício da sensibilidade do estudante, no qual a interação entre todos os participantes seja possível através das oficinas realizadas, contribuindo assim para um processo de ensino-aprendizagem participativo e significativo que promova uma formação e transformação dos envolvidos no projeto em questão.

Dessa forma, o trabalho metodológico do ensinar filosofia na sala de aula possibilitará ao aluno tomar posse do conhecimento que lhe é de direito, a fim de poder moldá-lo dentro das possibilidades de uma reflexão filosófica consistente que o leve ao repensar sobre suas escolhas, tendo como base o senso de justiça.

A compreensão do como fazer filosofia através de uma intervenção filosófica, que seja capaz de proporcionar um filosofar ativo na sala de aula levando o estudante a refletir sobre todos os momentos do seu ensino e aprendizagem através da arte, da poesia, da música e da obra literária permitindo um horizonte bem mais amplo no ensinar e aprender filosofia no ensino médio.

3.6 Procedimento de análise dos dados

A pesquisa desenvolvida possui caráter qualitativo por se tratar de uma experiência problematizada que proporcionou uma fundamentação teórico-prática- educativa para o professor de filosofia e ofereceu possibilidade de melhorias no relacionamento professor e estudante na sala de aula, como também, na interação entre os sujeitos envolvidos nas soluções dos problemas comuns acometidos no ambiente escolar.

Neste estudo exploratório, a estratégia metodológica de intervenção filosófica utilizou o método dialético por este representar o caráter pedagógico e prático, sempre sujeito a constantes mudanças e, através destas perspectivas, construir novos conhecimentos, dando novas significações ao ensino de filosofia no ensino médio.

A análise foi iniciada a partir dos dados obtidos no questionário diagnóstico, por este conter as respostas dos estudantes envolvidos no processo de investigação, analisamos cuidadosamente as intenções e propostas de atividades a serem realizadas, a fim de dar início a primeira parte do planejamento do projeto de intervenção.

Dentro dessa perspectiva, escolhemos os temas que fundamentariam a pesquisa nos seus cinco momentos de

aplicação, como também a metodologia que funcionaria como uma ponte entre a fundamentação teórica da pesquisa com a realidade vivida pelos alunos no ambiente escolar. Dessa forma, a pesquisa como projeto de intervenção filosófica se insere de forma eficiente e dinâmica no ambiente escolar:

Minayo (1993, p.23), vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (SILVA, 2001, P.19).

O projeto de intervenção nessa etapa de análise e interpretação dos dados se apropriou das estratégias desenvolvidas no decorrer da pesquisa como: a avaliação diagnóstica; os seminários, a projeção de filmes, as oficinas realizadas e o café filosófico para avaliar, através da metodologia de análise de conteúdos e das ações executadas, a relevância das informações obtidas no campo de pesquisa.

Esse procedimento de análise permitiu que o pesquisador pudesse dar início à organização e interpretação dos dados, tendo como base as análises colhidas para o necessário fechamento do processo de pesquisa, a fim de concluir com êxito e significação a intervenção filosófica realizada no ambiente escolar.

Nesse aspecto, a interpretação das atividades realizadas, partiu da análise documental realizada, mediante uma constante interpretação entre a teoria e a prática no ambiente escolar, nos encaminhando para um método dialé-

tico, capaz de desenvolver esse movimento de construção e desconstrução do conhecimento ético na sala de aula.

Em um método dialético, segundo Lakatos (1996, p.100) “as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. Portanto, em um projeto de intervenção, as ações a serem executadas têm no seu objetivo uma mudança de atitude dos envolvidos no processo, que não representa o fim deste, mas um constante recomeçar, por se tratar de relações humanas em constante construção, dentro das vivências afetivas, sociais e culturais que se manifestam no ambiente escolar.

Nesse momento, é importante não esquecermos que num projeto de intervenção é preciso haver uma constante contextualização da realidade concreta do estudante com a problemática da pesquisa-ação, podendo o pesquisador estabelecer essa íntima ligação entre as respostas encontradas com a questão inicialmente problematizada através do diagnóstico inicial.

A necessidade dessa conexão das expectativas do professor e a resposta dessas expectativas por parte dos estudantes em relação ao projeto devem estar na análise dos resultados obtidos com as intervenções realizadas, levando a pesquisa a uma interpretação significativa do ambiente escolar em relação à temática pesquisada.

Inicialmente, foi realizada uma avaliação diagnóstica que permitiu identificar o interesse dos estudantes em relação à disciplina de Filosofia e aos temas a serem trabalhados, como também as atividades, que deveriam ser desenvolvidos na pesquisa, mediante leitura criteriosa das respostas

e análise dos principais interesses a serem construídos no decorrer da pesquisa.

De posse dos dados colhidos na pesquisa diagnóstica, foi possível selecionar a problemática a ser estudada de acordo com as expectativas do maior número de alunos entrevistados através do questionário diagnóstico.

Em relação à análise do desempenho dos estudantes nas avaliações propostas constatou-se que o interesse em participar das atividades do projeto de intervenção variava de acordo com a faixa etária da turma em pesquisa. Sendo que a maioria dos participantes da faixa etária mais jovem demonstrou uma maior participação nas atividades relacionadas às oficinas de poesia, desenho e sessão de cinema na sala de aula, bem como o seminário de dilemas morais relacionadas ao tema estudado.

Portanto, a análise da interpretação dos dados dos sujeitos participantes, que se manifestaram através das avaliações e participações efetivas na pesquisa-ação, demonstrou-se válida experiência da realização de um projeto de intervenção no ambiente escolar, pela importância da ação docente atuando juntamente com os discentes na busca de uma construção e conscientização sobre o valor da ética no ensino de filosofia do ensino médio. Além do aspecto educativo, levantamos resultados relevantes que podem contribuir para uma mudança de comportamento por parte dos alunos, possibilitando uma melhoria no ambiente escolar.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA : CAMINHOS POSSÍVEIS RUMO À CONSTRUÇÃO DO SABER ÉTICO NA ESCOLA

4.1 O ensino da filosofia no ensino médio

Neste capítulo, pretende-se refletir inicialmente sobre o ensino de filosofia, seu significado e importância na contextualização do conteúdo ético da disciplina de filosofia, como uma experiência filosófica que aponte caminhos para uma educação emancipadora, priorizando uma construção de saber significativo, que leve os estudantes a se reconhecerem e se identificarem com o conhecimento filosófico, a fim, de refletirem e experimentarem novas formas de aprendizagens que possam contribuir para dar sentido as suas experiências cotidianas.

O ensino de filosofia, ao longo da sua trajetória, tem contribuído para propiciar uma ampla reflexão sobre a função social do ato de pensar, como uma alternativa para construção moral do ser humano. Assim sendo, vem contribuindo com atitudes críticas diante das escolhas necessárias para que a vida se transforme e ofereça meios efetivos de se atingir a felicidade.

Nessa perspectiva de emancipação, a filosofia tem o papel de possibilitar ao estudante, a descoberta e apreensão

desse saber racional, capaz de construir uma autonomia intelectual alicerçada numa ética que possa trilhar caminhos alternativos para uma sociedade mais justa.

Sabe-se da importância do ensino da filosofia para o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes e, sobretudo, na sua contribuição para a formação ética na escola. O papel do professor de Filosofia é fundamental para determinar qual a metodologia que poderá definir a melhor trajetória do ensino-aprendizagem dos conteúdos a serem aplicados na intervenção filosófica, a fim de construir uma autonomia crítica do estudante. Acendendo, pois, a problemática de como educar para construção de um saber ético, Sílvio Gallo (2013), observa:

Penso que se a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para sua construção, ela não pode e não deve ser limitada a isso. A sua justificação deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de formação dos jovens. É a partir da clareza sobre esse papel que poderemos delinear as possibilidades e os limites da filosofia na educação dos jovens. E apenas depois de alguns anos em que a experiência do ensino de filosofia esteja generalizada e consolidada, é que poderemos tentar entender suas contribuições (2013, p.37).

Nesse percurso de aprendizagens e significações, o professor e o estudante invertem seus papéis, ora um é o mediador desse processo de formação para a cidadania na prática da sala de aula, ora é um facilitador para possibilitar a formação de uma consciência ética, capaz de resistir ao processo de massificação social e cultural imposta pela sociedade contemporânea, que nega aos estudantes de es-

colas públicas um horizonte mais amplo de expectativas de mudança de vida.

Dentro desse espaço de aquisição de conhecimentos, no qual ainda se encontram práticas pedagógicas de ensino de disciplinas isoladas, com conteúdo programático desconexos da realidade, a escola com suas deficiências, muitas vezes, se apoiar em modelos educacionais que seguem parâmetros determinados pelos indicadores de qualidade impostas pelo governo, deixando de atender de forma satisfatória os estudantes, nas suas necessidades de uma formação integrada que garanta uma visão de conjunto nos planos cognitivo, moral, social e estético.

Diante desse desafio de tornar o ensino de filosofia uma alternativa possível de emancipação dos estudantes, tendo como meta uma educação ética que conquiste uma identidade autônoma, na qual o ensino da cidadania represente a conquista da liberdade do homem poder ser e a partir dessa consciência, poder traçar rumos para construção de uma vida mais humana e feliz. Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNs), a filosofia apresenta essa possibilidade como uma das finalidades do seu ensino em sala de aula,

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibili-

tam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do *ethos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma. (BRASIL, 2000 p.49).

Diante desse contexto de expectativas não correspondidas, quando o assunto é qualidade na educação pública, a filosofia pode contribuir para a formação ético- política do estudante, embora os governos reiterem em colocá-la como facultativa. Essa recente realidade do ensino de filosofia nas escolas públicas, na qual nos deparamos com constantes indagações por parte da sociedade, sobre a sua presença no ensino médio, surgem perguntas como: para que serve a filosofia? Qual a praticidade da disciplina? Um questionamento que serve muitas vezes para justificar a marginalização da filosofia pelas políticas públicas do nosso país, o que contribui para deixar à margem todo o potencial de formação humana e social necessárias à formação humana da nossa juventude:

Há, com certeza, uma contribuição decisiva da Filosofia para o alcance dessas finalidades: ela nasceu com a declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom. A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo. Mais do que nunca, filosofar é preciso! (BRASIL, 2000 p.45).

A despeito das políticas educacionais no Brasil, podemos constatar que a mais recente Lei de nº 13.415/2017, baseada na Medida Provisória nº 746 de 2016, sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei 9.394 de 1996 – Leis de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, Lei 13.415/2017), no seu artigo 35-A, que até então assegurava a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. A atual Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, Lei 13.415/2017). Dessa forma foi legalizada, novamente, a não-obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, permitindo que os conteúdos filosóficos sejam apenas ministrados em outras disciplinas da grade curricular das ciências humanas.

A partir desse ponto de vista, a reforma do ensino médio teve como objetivo privilegiar os cursos técnicos e negar aos jovens brasileiros uma educação pública de qualidade que promova um pensar crítico e autônomo, capaz de refletir filosoficamente os problemas sociais e políticos pelos quais passa a nossa sociedade. Tal medida pretende a manutenção de um governo neoliberal e antidemocrático representado por interesses dos grandes empresários que veem no ensino de filosofia um obstáculo ao sistema capitalista, que defende um ensino técnico como condição de garantia de uma mão de obra barata e alienada da maioria da população trabalhadora.

Segundo Von Zuben (1992), é possível inferir na história do pensamento ocidental as relações pouco amistosas entre a Filosofia e a *pólis*. Isto se deve ao papel crítico e questionador que originalmente a Filosofia desempenha, contrariando o poder estabelecido, subvertendo a ordem discursiva dominante,

pondo esta lógica à prova a partir dos princípios de uma razão argumentativa. A atitude filosófica, nesse sentido, passa a ser por demais censurada pelos poderes estabelecidos de toda a natureza, e torna-se até proibida enquanto atividade. (NASCIMENTO, 2002 p.31).

A dificuldade enfrentada pela filosofia ao longo da sua história está relacionada à sua atividade que é o enfrentamento do mundo através da reflexão filosófica, a fim de chegar a uma compreensão racional da realidade. A despeito disso, temos no mestrado profissional de Filosofia, o PROF-FILO, implantado em 2017, ano que foi sancionada a lei de nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio, este mestrado significa um avanço no atual retrocesso pelo qual passa a educação brasileira, por representar uma mudança da metodologia, nas aulas de filosofia, utilizada na sala de aula, por ter como conceito fundamental a intervenção filosófica.

Este esforço é parte do engajamento de professores e pesquisadores de filosofia que reelaboram e restabelecem um movimento de resistência em prol de uma educação emancipadora, tendo como proposta, uma intervenção filosófica por onde se segue discutindo estratégias e formas adequadas de trabalhar o conteúdo filosófico na sala de aula; tendo consciência que suas ações estão nas duas frentes: a defesa da obrigatoriedade da disciplina e o compromisso com a sistematização de propostas adequadas a este ensino com garantias de uma escola pública de qualidade.

A perspectiva de uma educação ética no ensino de filosofia que possa possibilitar um filosofar crítico e autônomo na sala de aula, através da criação de oficinas e encontros filosóficos, que envolvam valores éticos que despertem no aluno uma busca pela sua realização pessoal, que está rela-

cionada com o certo e o justo. O estudo dos conteúdos éticos na sala de aula busca fazer pontes de significação da teoria com a realidade, permitindo o desenvolvimento consciente e fundamentando na história da Filosofia, como um referencial de ensino de um conhecimento exploratório e experimental capaz de contribuir para construção uma sociedade comprometida e solidária com o bem comum.

Conforme Ghedin (2009) a filosofia é uma atividade extremamente criativa e crítica. Assim, o autor define que o processo de ensino da filosofia possui uma dimensão ética e política a partir do raciocínio que,

Cabe dizer que o mais importante como escolha para o ensino, em sua vinculação ao método, é o processo de *filosofar*, entendido como a construção de um caminho que ajude a pessoa a pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo. Essa compreensão implica atribuir caráter ético-político à Filosofia no espaço da escola e constitui dimensão central do filosofar. Nesse sentido, o ensino de Filosofia no espaço escolar, além de ter o encargo de oferecer ao educando um referencial da cultura produzida pela disciplina em sua tradição histórica, deve propor-lhe uma formação ético-política que lhe possibilite compreender significativamente as relações de poder presentes na sociedade atual e sua responsabilidade ética na humanização dessa sociedade.” (GHEDIN, 2009, p.37-38).

Falar da importância da filosofia no espaço escolar, como necessária à educação ético-política do estudante

numa sociedade moderna, implica inúmeras dificuldades que a educação brasileira enfrenta nos dias atuais, com problemas relacionados à falta de políticas públicas de valorização dos professores, problemas na gestão escolar com o sucateamento das escolas públicas, o aumento da evasão escolar, da repetência, da violência que, junto com a submissão, a apatia e o desânimo presentes no relacionamento entre professores e estudantes, vêm contribuindo para este quadro caótico na educação pública.

A filosofia no ensino médio busca o aperfeiçoamento do estudante, um ser em formação, e uma intervenção filosófica, em que a construção ética objetiva levar o indivíduo a desenvolver uma autonomia intelectual capaz de contribuir para reflexão das suas escolhas através de um pensamento crítico e coerente dentro da sua realidade, precisa ser efetivada. Mas como o professor deve direcionar esse ensinar filosofia, num mundo globalizado com constantes mudanças em todas as áreas da sociedade atingidas por uma tecnologia cada vez mais avançada? Não há um método, a filosofia é um constante devir, incompleta, inacabada, sempre a se compor. Nesse percurso de encontros e desencontros de metodologias filosóficas, vemos que,

Trata-se, portanto, de definir claramente qual é o centro do processo formativo ético, processo que implica o exercício maduro e responsável da liberdade, que implica uma conduta capaz de integrar as dimensões individuais e comunitárias, que implica a vivência de virtudes que levem a pessoa à sua máxima realização, respeitando-se as diferenças temperamentais, as diversas vocações, as mentalidades díspares e as inúmeras opções de vida. (PERISSÉ, 2004 p.180).

Cabe, pois, ao professor essa articulação com os diversos conteúdos filosóficos, esse ir e vir entre textos, fundamentações e diretrizes educacionais que podem conduzi-lo ao sentido do filosofar, um caminho de descobertas sem garantias para se chegar a reflexão que leve a uma atitude filosófica. Entende-se que o professor de filosofia deve estar sempre atento à importância do processo de situar o ensino da Filosofia no seu tempo. Nesse repensar das relações humanas que ocorrem na escola e que estão diretamente relacionadas à formação do estudante, a filosofia nos fornece uma dimensão de possíveis experiências de como promover uma formação ética que leve a emancipação e proporcione a todos os envolvidos uma mudança de atitude.

As naturezas argumentativa e reflexiva da Filosofia são algumas das características fundamentais para a formação moral do educando, fazendo-se essenciais para o desenvolvimento das competências necessárias à cidadania situada no tempo presente. O papel da comunicação dialética entre professor e estudante, quando situado nos conteúdos filosóficos, deve ser produzido e conectado com a realidade, pautado numa consciência filosófica e alinhado com os interesses dos alunos. Nesse sentido, ensinar filosofia demanda um repensar constante da prática teórica do professor em meio as problemáticas proposta pela própria disciplina, no qual, a partir de um estranhamento, o diálogo filosófico é estabelecido, tendo como fim, a educação ética do estudante,

O significado da Filosofia esteve sempre associado a ensinabilidade. Em Severino (1993), *"a filosofia já nasceu paideia,"* ou seja, ela originariamente está ligada a um projeto educacional mais amplo e se afirmar no exercício cotidiano do aprender a pensar e do pensar aprendendo. Parte-se da ideia que a questão do en-

sino de Filosofia se justifica tanto na modalidade de uma disciplina específica no currículo escolar quanto no caráter educativo dos sistemas e doutrinas filosóficas, e, conseqüentemente, na tarefa da filosofia como uma antropologia educacional. (NASCIMENTO, 2002 p.35).

Este processo de formação para autonomia assumido pelo ensino de filosofia tem como possibilidade levar os estudantes a se reconhecerem como capazes de construir uma interpretação de si mesmos e do mundo, de maneira consciente, atuante e alinhada com os interesses comuns a todos que buscam uma realização pessoal e comunitária.

As criações de significados são próprias da filosofia e características da sua fundação, o que lhe atribui uma dimensão criadora e aberta a discussões e reflexões, sendo que através da problematização da realidade no ambiente escolar, os alunos podem adentrar no processo de experimentação e interpretação das experiências dentro da reflexão filosófica que lhe são próprias, interferindo e destacando as questões e acontecimentos sociais, políticos e culturais que dizem respeito a uma variedade de perspectivas que fazem parte do seu cotidiano e que precisam ser compreendidas, a fim destes estudantes, poderem se reconhecer nas suas experiências de vida e através delas se emancipar como seres humanos.

A inquestionável importância do ensino de filosofia nas escolas, nos leva ao questionamento sobre qual seria o verdadeiro lugar da Filosofia no ensino médio e como o professor poderia, na condição de filósofo, na sala de aula, fazer acontecer uma experiência filosófica capaz de dar sentido ao próprio ensinar? Lembrando que essa discussão gira em torno da busca dos fundamentos da filosofia e qual seria o

lugar direito? Neste sentido, a filosofia, por esta está afastada da sua especificidade, por excesso de teorização ou distanciamento do seu objeto principal de estudo, busca no processo do próprio filosofar, uma aproximação do fim último da educação, que é o estudante que,

Dewey compreende que a busca dos fundamentos últimos tornou a filosofia prisioneira de uma imagem da mente como construtora de representações – algumas exatas, outras não, mas todas com a pretensão de serem estudadas por meio de métodos puros, não empíricos. Diferentemente dessa tradição que supõe uma ideia de superioridade intelectual do saber, revelado por meio de métodos não empíricos, Dewey argumenta a favor do empírico em filosofia e se coloca contra uma comum concepção de realidade como segura, regular e acabada (NASCIMENTO, 2014, p.33).

A filosofia não é um fazer operacional que pode ser programado numa semana pedagógica, mas um vivenciar, um experimentar constante que está inserido na práxis humana, significa neste sentido, uma possibilidade de interação de experiências significativas entre professor e estudante, no ambiente da sala de aula, já que os problemas suscitados na intervenção filosófica serão interpretados tendo em vistas a busca de uma solução comum proposta pelo grupo.

Nessa busca do “como fazer” filosofia na sala de aula, temos um desafio a ser enfrentado por todos os professores desta disciplina que reconhecem a emergente necessidade de trazer a filosofia para realidade da escola pública, a saber, estimular a natural curiosidade dos estudantes do ensino médio a buscarem soluções para os problemas filosóficos propostos. Como nos mostra a seguir Edna Nascimento:

A experiência teria que ser na filosofia, assim como é nas ciências naturais, o ponto inicial e terminal da investigação, colocando problemas e testando propostas. Se o método empírico fosse adotado no filosofar, a experiência não teria sido delegada a um lugar secundário e quase acidental como o foi na escola cartesiana. Dewey assegura que assumir a perspectiva de uma filosofia histórica e contingente é uma forma de enfraquecer os discursos dominantes das ontologias clássicas que se “interpõem no caminho da compreensão da força do método empírico em filosofia”. Ele conclui que quando é negligenciada a conexão entre objetos científicos e os acontecimentos da experiência primária, o resultado é um quadro de um mundo de coisas indiferentes aos interesses humanos. Conforme Geiger, a experiência servirá como um elemento profilático contra a descontinuidade, pois poderá ser utilizada para corrigir o empirismo parcial que seleciona apenas alguns aspectos da experiência como reais. (NASCIMENTO, 2017, p.92).

A perspectiva de ensinar uma filosofia na qual os estudantes sejam o centro da experiência do ensino-aprendizagem, através de uma intervenção filosófica, nos aproxima de uma filosofia mais humanizada que desperte a capacidade criadora do aluno para a descoberta de um saber significativo capaz de intervir no seu ambiente e transformá-lo.

O ensino de uma educação filosófica que não se molda na ideologia dominante da sociedade capitalista deve ser o norte de cada professor de filosofia. Em tempos sombrios é necessário questionar o excesso de informações sem formação que sufoca nossa juventude e, muitas vezes, os formadores de opinião não têm um posicionamento consciente sobre que rumo seguir, a que tipo de educação conduzir as futuras gerações.

O compromisso de uma mudança de postura diante de uma prática pedagógica que não privilegia um saber contextualizado baseado numa reflexão filosófica na disciplina de filosofia, exige do professor de filosofia, um constante se conscientizar da sua responsabilidade diante do processo do filosofar, da necessidade de atualizar sua formação profissional para que não fique a margem da sua prática pedagógica e docente. Essa consciência da necessária atualização profissional do professor de filosofia, como condição de ser aceito e reconhecido na sua atuação, nos leva a classificação dos saberes docentes,

Na perspectiva de construção de uma base de conhecimento docente que, objetivamente, caracterize a profissão do professor, retoma-se a sistematização de Gauthier et alii (1998) para classificar os saberes docentes. O autor explora três categorias de análises: *“ofício sem saberes”*, *“saberes sem ofício”* e *“ofício feito de saberes”*. No primeiro caso, a categoria *“ofício sem saberes”*, estar-se referindo ao trabalho assistemático dos professores, conduzidos muitas vezes pela criatividade e senso de improvisação: bom senso, intuição, experiência, dentre outros. *“Os saberes sem ofícios”* “podem ser identificados com os saberes formais com pouca utilidade prática, de caráter acadêmico, que muitas vezes acabam se transformando em saberes desconectados da realidade, ou o saber pelo saber; e o *“ofício feito de saberes”*, este, sim, na visão do autor, é um saber que possibilita o equacionamento das diversas dimensões requeridas na compreensão dos saberes docentes. (NASCIMENTO, 2002, p.115-116).

No entanto, sabemos que a disciplina de Filosofia possui esses saberes e oferece também, as competências e

habilidades necessárias para formação ética do estudante que se encontra em fase de transformação física e mental e necessita desse aprimoramento ético oferecido nas aulas de filosofia.

Nesse aspecto, poder levar o estudante, a ter uma visão de conjunto dentro dos diferentes saberes existentes na história da Filosofia e no universo cultural da qual ele faz parte, juntamente com os conhecimentos adquiridos dentro e fora da sala de aula, torna-se um desafio diário para o professor de filosofia, que deve ser enfrentado, a fim de, contribuir para a construção de uma formação ética que possibilite o pensamento autônomo e crítico do estudante do ensino médio.

Sônia Campaner nos leva à reflexão que a filosofia não possui uma praticidade ligada a conceitos e a lugares comuns adotados pela sociedade atual, onde as verdades se tornam meras opiniões e delegam à filosofia a função de dar sentido ao mundo, com o sentimento de que o compromisso da educação seria,

O compromisso da educação não é o de adequar a juventude a uma sociedade cujo resultado mais palpável é o vazio deixado pelo excesso de informações e pela condução das atividades de mera diversão. Adorno tem consciência de que a palavra do pensador, em épocas nas quais essa reflexão é particularmente necessária, talvez não seja suficiente para por em movimento o elemento de retrocesso no qual nasceu e do qual tomou consciência. No entanto, essa mesma palavra não pode subtrair-se da experiência e da necessária vinculação do pensamento ao núcleo temporal da verdade. Considera assim importante o saber da história da Filosofia. Porém, como ilustração, já que o mais atual e mais sério deve ser a

crítica do pensamento filosófico imperante tal como ele se encontra formulado em projetos de definição, por exemplo, das políticas de educação e/ou de organização da produção, de difusão de informações e cultura etc. Não encontramos, na simples imersão na história da Filosofia, no arcaísmo ou na síntese de resultados científicos, a solução do enigma filosófico, porque somente na comunicação dialética com os projetos filosóficos recentes e com a realidade que os produziu é que se impõe uma consciência filosófica adequada. A tarefa da Filosofia pode ser definida como uma confrontação polêmica com a atualidade para interpretá-la. (CAMPANER, 2012, p.17).

A compreensão que, a tarefa do ensino da filosofia no ensino médio está na busca de um entendimento do homem no seu tempo e nas suas relações de convívio social, implica polêmica, pelo fato de que o professor se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem, tendo sobre sua responsabilidade a busca do necessário conhecimento da realidade do estudante na sala de aula, para poder intervir de forma satisfatória, propiciando a formação de uma consciência filosófica.

Nesse ponto de vista, a intervenção filosófica, realizada no ambiente da sala de aula, muitas vezes, é mal compreendida por parte do estudante, pelo mesmo não saber interpretar conscientemente sua importância no processo de ensino-aprendizagem, como também na sua atuação no mundo do qual faz parte. Daí a importância do papel da reflexão filosófica, o de despertar o estudante da alienação ideológica da qual está absorvido e o impede de compreender e interferir de forma satisfatória na sua realidade a fim de transformá-la.

A educação filosófica hoje, se faz cada vez mais necessária, especialmente nas escolas públicas, devido à comple-

xidade do público envolvido no processo educacional e da premente necessidade de uma formação crítica capaz de construir uma consciência moral que leve os alunos a reivindicarem e tomarem posse de uma cidadania que lhes pertence de fato!

O ensino de filosofia presente na sala de aula tem a capacidade de permitir aos alunos refletirem sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do seu cotidiano e se refletem no ambiente escolar, favorecendo a compreensão das mesmas e resultando em interações significativas para a boa convivência, que se constroem no lugar comum, no qual os seres humanos se humanizam e se reconhecem como semelhantes.

4.2 Pensar a Filosofia: como um fim em si mesmo

O desafio do ensino de filosofia no ensino médio reflete a preocupação cada vez mais crescente dos filósofos sobre como pensar a filosofia na situação atual. A Filosofia deve ser compreendida como algo instrumental, que ajuda no desenvolvimento de certas habilidades apenas, ou a filosofia tem um fim em si mesmo? Silvio Gallo (2013) nos ajuda a refletir esta problemática que,

“Ora, desde Aristóteles a filosofia se define como um fim em si mesmo, e não como um meio para atingir um objetivo determinado”. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é, portanto, essencialmente antifilosófica [...]. (2013 p.21-22).

O autor ao se referir a Aristóteles, com a afirmação que “o ensino de filosofia se define como um fim em si mesmo”,

deixa clara a intenção que a filosofia por si só basta, já que ao se pensar numa educação essencialmente filosófica, temos em mente que a mesma não deve servir a nenhum senhor, por estar fundamentada na liberdade do livre conhecimento, sem qualquer tutela que a possa aprisionar.

Podemos entender que na visão de Gallo, o ensino de Filosofia funciona como uma forma de resistência diante, do processo de aceleração de uma aprendizagem globalizada e generalizada, que serve a diversos senhores com opiniões formadas e formadoras que atendem, a interesses econômicos, políticos e sociais, que interferem nos currículos da educação brasileira, modificando todo o sentido de uma educação essencialmente filosófica.

Cabe a nós, professores, a preocupação de “como pensar a filosofia” no nosso contexto atual, de forma independente, a fim de buscar responder a problemática do nosso tempo, como resistência ao lugar comum, como disse Gallo (2013, p.22). “Dizendo de outro modo, reivindico a possibilidade de afirmarmos: “conheço filosofia *e* sou cidadão”, em vez de “sou cidadão *porque* conheço filosofia”. Pensando dessa forma, nós professores dessa disciplina, poderemos fazer presente no tempo e no espaço, um ensino de filosofia sempre atualizado, como forma de conhecer, problematizar e refletir a educação no ambiente escolar de forma significativa, contribuindo para a construção de conceitos éticos resistentes a totalização do conhecimento cristalizado pela cultura e pela técnica impostas pela sociedade globalizada.

Recuperar esse sentimento de autonomia, necessário ao ensino da filosofia no ensino médio, diante dos diversos condicionamentos que a sociedade-estado impõe a não obrigatoriedade da disciplina e particularmente ao professor de sala de aula, pode parecer uma utopia, já que os discursos

educacionais mencionam a própria filosofia como necessária a uma formação para a cidadania. Dessa forma, o que justificaria sua presença, ainda que recente como disciplina na grade curricular do ensino médio.

Dito assim, Walter Kohan nos remete a uma reflexão sobre o ensino da filosofia como uma educação filosófica, que tem na contribuição de Sócrates, um novo modo de pensar a forma de ensinar a filosofia, quando o transmitir nos parece intransmissível. Nessa linha de pensamento, Kohan (2009) afirma que,

Habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. Todavia, não está claro o que se transmite no ensino de filosofia. É evidente que não se pode reduzir a filosofia à transmissão de conteúdos filosóficos.

Contudo, a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática. Sócrates parece sugerir que, em filosofia, nada há para transmitir a não ser um gesto que, em si mesmo, não pode ser transmitido. Sócrates saia a viver a sua vida, a exercitar seu gesto filosófico e nesse gesto começa e termina o pôr-se em cena pedagógico da filosofia ou, melhor, de uma educação filosófica. É “só” um gesto, uma relação com o conhecimento, e não um corpo de conhecimentos – o que inaugura e dá sentido à prática e um professor. (2009, p.75).

A transmissão do conteúdo filosófico através do ensino da filosofia não deve seguir a linha de um conteúdo programático, planejado num plano de curso engessado e oficializado a uma coordenação pedagógica. Na visão do autor, deve ser um exercício do filosofar através da construção do pensamento na sala de aula, um constante exercício de

explorar os pensamentos a partir da descoberta do saber, tendo o professor, o papel de mediar essa experiência do pensamento, facilitando o surgimento da problemática a ser refletida, não determinando até onde o aluno deve chegar, nessa busca de conhecimento, mas permitindo nesse processo a descoberta da autonomia do próprio pensar.

A educação filosófica estaria alicerçada nesse processo de aprendizagem, na liberdade de escolha entre os envolvidos no processo de aprendizagem, essa atitude é essencial para que a relação e troca de conhecimento possa fluir e permitir que o pensamento seja construído. A apreensão do sentido do filosofar é um desafio aos tempos presentes de professores sem tempo, e nós professores de Filosofia temos cada vez mais que redescobrir qual o sentido de se ensinar a pensar através da reflexão filosófica nas salas de aula.

A reflexão sobre a construção do pensamento filosófico nas aulas de Filosofia do ensino médio nos levanta questões relativas ao mundo dos valores morais, que nos remete a problemas comuns no cotidiano do aluno, que precisam ser levados ao debate, a fim de, se obter uma compreensão mais abrangente dessa problemática que pede uma inserção cada vez maior da filosofia na vida dos estudantes do ensino médio.

Desse modo, o professor como transmissor e mediador de conhecimentos, dentro da sua capacitação, deve se perguntar sobre que método filosófico deve adotar na sua prática filosófica. Sabe-se que não há uma fórmula pronta, na qual se possa guiar com segurança estrada afora, mas apenas caminhos a serem desbravados, reflexões a serem concluídas e muitas problemáticas a resolver.

Enfim, que a filosofia seja capaz, de pôr em questão as opiniões formadas pelos estudantes, que o professor seja um guia, na escuridão das questões relacionadas a condição

humana. A condução do estranhamento inicial através das dúvidas que levam as descobertas, deve ser explorada pelo professor, que irá mediar os conflitos, facilitar as reflexões sobre as soluções a serem exploradas, para que os problemas filosóficos sejam compreensíveis e possíveis de gerar um diálogo com conteúdo significativo na prerrogativa que todos podem e devem buscar o conhecimento. Sobre a atitude de colocar em foco o problema, nos leva a essência da Filosofia, que é o sentimento de ignorância segundo Gallo (2013):

Se a filosofia é o sentimento de ignorância, é porque nela é fundamental a experiência do problema. Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento. Essa constatação levou González Porta (2002, p.29) a afirmar que “o não atentar ao problema degrada o ensino ou o estudo filosófico a um contar ou escutar história”. E nos faz questionar: o que pretendemos ao ensinar a filosofia? O que pretendemos que os estudantes aprendam, ao estudar filosofia? (2013, p.70).

A presente preocupação com um ensino de filosofia, capaz de possibilitar ao aluno a autonomia do pensamento, e nessa procura por respostas para as problemáticas do cotidiano, muitas vezes constatar que não possuem respostas prontas e adequadas para as questões postas, o que demonstra que através da experiência filosófica na sala de aula, o professor pode construir todo um campo de experimentação, na qual a reflexão sobre o problema possa mobilizar o pensamento conceitual na busca e criação de respostas racionais para as questões a serem respondidas.

Esta atitude de experimentar o problema a partir de seu conceito nos traz o resgate de uma filosofia ativa capaz

de superar a recongnição do ensino, na qual o professor ensina filosofia baseado numa concepção filosófica, induzindo o aluno a pensar o que já foi pensado. A ruptura com a pedagogização explicadora do ensino, se faz urgente, de modo que as dificuldades por parte dos estudantes, no âmbito da aprendizagem possam ser superadas, abrindo espaço para a busca de um saber filosófico capaz de desestabilizar a falsa estrutura da opinião formada, que mantém o estudante preso ao senso comum.

Assim, o exercício do filosofar na sala de aula, torna-se um desafio constante por parte do professor que tem a missão de tornar o ensino de filosofia mais criativo e produtivo, correndo o risco de cair na vulgaridade, na tentativa de tornar o ensino de filosofia mais agradável e acessível ao entendimento do estudante com a utilização de atividades de animação, exibição de vídeos e debate de ideias que podem se limitar a simples trocas de opiniões. Nesse sentido, pontua Favareto (2004, p.44). “Pergunta-se como a filosofia se situa na cultura como modo de produção de sistemas de significação. A filosofia em ato constitui-se em modalidade enunciativa que, pela sua especificidade, tematiza e elabora as dificuldades da produção de sentido.

A questão a ser levantada, é como a filosofia se situa na cultura, e sobre seu ensino como disciplina escolar e sua contribuição para a formação da cidadania, como também da sua capacidade de se situar legitimamente no meio social, de modo que ofereça aos estudantes subsídios e significados válidos para suas vidas. São questões relevantes que pedem respostas diárias na busca de uma filosofia prática, que possa ser de fato essencial nas descobertas cotidianas na sala de aula. Na inquietação desse exercício de ensinar filosofia no ensino médio, pontua Kohan, (2004).

Pensar a filosofia e, particularmente, o ensino de filosofia na situação cultural em que vigem – na teoria e na linguagem, na sensibilidade e nos comportamentos – multiplicidade, a heterogeneidade e a dispersão, é o desafio. Pois, tradicionalmente, o valor formativo da filosofia foi sempre referido a uma suposta unidade da experiência e do saber, o que implica, devido à visão de totalidade aí implícita, o requisito de sistematicidade. Mas, já faz muito tempo que a filosofia nem mesmo é um ato que se refere a uma região delimitada e fixada do saber, mas algo em ato. (KOHAN, 2004, p.80).

Nesse aspecto, podemos afirmar que o ato de ensinar filosofia nas escolas de ensino médio, possibilita ao aluno a construção do saber ético através de uma experiência reflexiva. A partir da lógica de um pensamento racional praticado na sala de aula, podemos dar significado ao ato do filosofar e apreender o conceito a ser construído, tornando o aluno capaz de entender o aglomerado de acontecimentos e informações que estão ao seu alcance a todo momento.

Assim, pode-se tornar possível, uma filosofia prática com vistas à ação, já que está se colocar dentro do contexto social vivido pelo aluno e procura orientar a compreensão dos problemas, como também, traçar rumos nas descobertas de soluções que podem revolucionar o refletir filosófico no ambiente escolar.

Nessa análise da importância do ensino da filosofia, nos remetemos ao papel do professor na condição de filósofo, como mediador do processo de formação ética para a cidadania dos seus estudantes de ensino médio. Nesse questionamento sobre a função do professor de filosofia, podemos nos remeter aos ensinamentos de Sócrates que afirmava que ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vi-

vê-la. De certo modo a lição de Sócrates ao dizer que só sabia que nada sabia, se esclarece segundo Kohan (2009):

Isto é, enfim, o que Sócrates e a filosofia sabem quando afirmam que não sabem e que não dão à luz a nenhum saber: o valor do que os outros sabem, ou, em outras palavras, da relação que os outros têm com o saber e do modo como vivem. É isso o que a filosofia "ensina", ou permite aprender, antes e agora: o valor de certa relação com o saber, que dá lugar a um modo de vida marcada pelo exame e o cuidado de si. (2009, p.36).

Sabendo que o papel da educação é formar para cidadania, formação essa que é fundamental para que a filosofia se manifeste, primeiramente na capacidade de dar ao aluno o direito de exercer sua liberdade como agente moral, e depois, partir para uma reflexão sobre o seu modo de agir. Nesse aspecto, a filosofia deve partir do princípio da autonomia do estudante e procurar desenvolver também, a capacidade deste de se colocar no lugar do outro, tornando possível através dessa dinâmica, uma nova forma de ver e conhecer o outro e se conhecer desse encontro de afetos, dando uma significação maior ao sentido da coletividade dentro do ambiente escolar, onde sofremos com o sentimento do individualismo e da competição sedimentada no nosso cotidiano.

Dentro dessa perspectiva de mudança nas aulas de filosofia no ensino médio, podemos pensar que a noção da educação filosófica, não está relacionada ao excesso de conteúdo ministrado aos estudantes, mas sim, a liberdade dada a eles, no ato de construção do saber pensar sua própria problemática, questionando as questões que vivenciam no seu cotidiano, que os levará a conquistar a autonomia do pensar por si mesmo e refletir sobre suas ações, sendo através des-

sa atitude, serem capazes de uma real mudança de comportamento nas suas vidas e nas aulas de filosofia. Desse modo nos fala Favareto (2004, p.50).

Educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, se o desenvolvimento do pensamento crítico não prove de genéricas discussões de temas e problemas, não provem de uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas e textos. O pensamento reflexivo é fruto de uma aprendizagem significativa, que supõe o domínio e a posse dos procedimentos reflexivos, e não apenas de conteúdo.

A formação filosófica mediada pela criação de conceitos, a fim de que, o sujeito moral atue no ambiente escolar, não apenas pela aplicação de conteúdo relacionado à ética e a moral transmitido pelo professor, mas por um campo de experiências bem mais complexo, na medida em que a assimilação do conhecimento e a autonomia de criar e recriar conceitos, dizem a respeito as vivências de cada indivíduo e vão depender da maturidade destes mediante a necessidade de socialização que ocorre dentro do grupo social e familiar no qual atua como sujeito.

O professor do ensino médio de filosofia, possui essa dificuldade de conciliar o ensino da tradição filosófica como informação, em detrimento com o ato da reflexão filosófica de temas comuns ao cotidiano do estudante, a fim de, dar significado ao filosofar. Sendo que o professor, como um mediador da construção dos conceitos de significação da reflexão crítica a ser instaurada, encontra a resistência por parte do estudante, no processo do filosofar, quando este pede uma participação mais ativa no ambiente da sala de aula.

Essa dinâmica do estranhamento faz parte do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de filosofia, e é necessária, para chamar a atenção e gerar o interesse dos alunos para o exercício do pensamento crítico, desde o levantamento das ideias formuladas, ao questionamento das mesmas e à problematização de interesses comuns ao alunado.

Nesse aspecto, os questionamentos comuns às reflexões filosóficas, poderão levar as respostas fundamentadas na história da filosofia, que alinhadas a um processo de um filosofar significativo, como uma possibilidade de se chegar a compreensão do problema inicialmente formulado pelo estudante. A experiência do filosofar se apresenta fundamental na aquisição de um conhecimento capaz de mudar a visão deste estudante consigo mesmo e com a sua comunidade.

Nós, como professores de filosofia, não temos a certeza sobre, se de fato a filosofia é ensinável ou aprendível? Talvez, pela insegurança que nos acomete ao esperar que tudo que se ensina pode ser aprendido, pelo menos é o que se espera de cada disciplina administrada por um professor, ou seja, que se tenha um resultado que demonstre um bom rendimento ao final de cada semestre.

Assim, como professores, não temos garantia sobre o retorno daquilo que foi ensinado e nem do que foi aprendido pelo estudante, ficando apenas a certeza que as sementes foram lançadas. Nesse aspecto, do estranhamento ao questionamento, se encontra o encanto da filosofia, um eterno duvidar que nos lança na busca de um filosofar incessante, que nos qualifica como filósofos e porque não professores de filosofia. Desse modo de acordo com Gallo (2013, p.46).

Disso podemos concluir que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absolu-

to controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. [...].

Podemos entender que o aprendizado nas aulas de filosofia, pode até ter um método didático que oriente o professor sobre, qual caminho seguir ao ensinar seus estudantes, mas sabemos que em relação à aprendizagem, não há nenhuma garantia que possa dar o controle ao professor que os estudantes assimilaram o conhecimento ministrado. Nessa perspectiva, no ensino de filosofia, não há garantias nem controle sobre o que é ensinado ou aprendido, pois novos horizontes se abrem sobre cada conteúdo, novas descobertas ressurgem em cada questionamento e o que realmente importa nisso tudo, é o percurso que atravessamos entre o não saber e o saber, o próprio fluxo contínuo do filosofar!

4.3 Filosofar: uma experiência na educação de ensino médio

Em Kant, *na Crítica da razão pura*, temos a afirmação que “não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar”. O que se tornou um dilema que acompanha cada professor de filosofia no seu exercício diário, no que diz respeito a sua atuação na sala de aula, na qual está sempre presente a dúvida sobre como proceder metodologicamente para que o processo do filosofar possa fluir naturalmente e acontecer de forma satisfatória no ambiente da sala de aula.

Na incerteza de não estar desenvolvendo a metodologia mais adequada, o professor se põe a prova na condição de professor-explicador, quando seus estudantes não respondem aos conteúdos e questionamentos ministrados, de forma crítica e articulada, criando uma certa resistência por parte do aluno na construção de uma reflexão filosófica capaz de fazer fluir de maneira prazerosa e significativa possibilitando o aprender a filosofar. Sobre o aprender a filosofia afirma Obiols (2002, p.77).

Do exposto depreende-se que Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avaliado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais, nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a “pensar por si mesmo”, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc.

A transição de um ensino baseado num método de aprendizagem pré- determinado centrado na tradição filosófica, como assegura Kant ,para que se faça um ensino da filosofia fundamentado no conhecimento filosófico acumulado pela tradição, permite ao ensino da filosofia dentro de uma limitação imposta pela complexidade do conteúdo filosófico imposta aos estudantes de ensino médio, mas que não se pode negar a sua suma importância, apesar de deixar para o segundo plano a capacidade de pensar racionalmente inerente ao ser humano, necessária na prática da reflexão filosófica nas aulas de filosofia.

Portanto, nessa difícil missão de conciliar a prática de ensino de filosofia com o exercício do filosofar, a fim de

despertar no aluno, uma participação mais significativa na sala de aula, com possibilidades de uma construção de um pensamento autônomo nascido de problemas racionalmente refletidos pelos próprios alunos.

Nessa perspectiva, resta ao professor de filosofia, planejar estratégias para um ensino de filosofia engajado, mesmo que historicamente situado na aquisição de conhecimentos, mas que possa exercitar o uso da razão a partir de análises críticas, necessárias para uma aprendizagem filosófica significativa e transformadora da realidade do aluno do ensino médio. A respeito da dicotomia presente no texto kantiano na obra *Crítica da Razão Pura*, de Immanuel Kant, nos remete a:

Atualizando a reflexão sobre as formas de prática da Filosofia em relação a esse último aspecto, hoje não faz sentido estabelecer o mesmo fosso que Kant entre aquisição e produção do conhecimento tanto em razão das novas teorias da aprendizagem, como de uma concepção diversa da kantiana sobre o estudo das doutrinas filosóficas. A produção de trabalhos originais sobre a história da Filosofia, inclusive por autores brasileiros, atesta que o diálogo crítico com a tradição constitui uma das formas possíveis de se filosofar na contemporaneidade (RODRIGO, 2009, p. 96).

Podemos, como professores de filosofia, reafirmar que só se aprende a filosofar conhecendo e estudando a história da filosofia, e poder assim, resguardar no ensino da disciplina a sua especificidade, com a implementação de uma modalidade de reflexão filosófica crítica capaz de fazer com que o estudante aprenda a filosofar, aprendendo filosofia, unificando por fim, a aprendizagem de filosofia com a reflexão filosófica, caracterizada pelo ato de filosofar.

O repensar do percurso metodológico da filosofia, para que se possa reafirmar o valor do filosofar, fazendo com que o ensino de filosofia possibilite a emancipação dos estudantes, através da atividade filosófica, como condição desses seguirem formulando suas próprias respostas aos conflitos existenciais presentes na vida de cada um, tem o seu valor por suscitar, um novo olhar para a atitude filosófica na sala de aula.

Nessa linha pensamento, na qual o professor deve conciliar o ensino da tradição filosófica com o exercício do filosofar na sala de aula, vem à indagação sobre como promover na sala de uma aula, uma aprendizagem filosófica capaz de responder aos anseios e problemáticas existentes no ambiente de sala de aula e fora dele? Nessa preocupação de como repensar o ensino da filosofia, podemos entender por:

O estabelecimento da dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar frequentemente carrega consigo certa hostilidade em relação ao estudo da história da filosofia; acredita-se que esta poderia ser substituída por outro modelo de ensino, que priorizaria o desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria. Essa tese, bastante difundida nos últimos anos, pretende encontrar sustentação teórica em Kant, especialmente na *Arquitetônica da Crítica da razão pura*, de onde se costuma extrair a afirmação de que “não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar”. O problema é que a ancoragem dessa tese em Kant só pode ser viabilizada por intermédio de dois procedimentos igualmente questionáveis. O primeiro consiste em pinçar uma frase do texto do autor e, desconsiderando suas bases conceituais e as premissas em que ela se apoia, reduzi-la a uma forma simplificada. O segundo consiste em aplicar essa “versão simplificada” do texto

kantiano à questão do ensino de filosofia no nível médio atual, com todos os riscos de anacronismo que ele comporta (RODRIGO, 2009 p.47).

O sentido de uma educação filosófica voltada para uma experiência filosófica que acontece em coletividade, não acontece de modo isolado. O ponto de encontro está na possibilidade de debate sobre os valores morais na escola, que sem dúvida, mostra um caminho para uma melhoria do ensino da disciplina no ambiente escolar. A partir desse posicionamento ético do filósofo-professor em frente a diversidade de opiniões, mesmo sabendo que o despertar para o filosofar tem caminhos às vezes incompreendidos, mas que não deixam de ser importantes para o entendimento da problemática que se pode encontrar, é fundamental, para que a filosofia possa contribuir para o exercício da cidadania e responsabilidade individual e social dos estudantes que fazem parte da comunidade escolar.

A escola por exercer a função social de promover a construção do indivíduo, visando à filosofia como ato que possibilita as condições necessárias, para renovação do modo de apreensão do saber, da condição da descoberta do aprender e da transformação contínua do próprio entendimento, estando sempre entre a ignorância e o esclarecimento, no sentido da própria essência do filosofar, um lugar sempre vago, disposto a novas interpretações!

Dentro dessa perspectiva de um novo recomeço, a filosofia tem seu espaço sempre aberto às novas descobertas, novos recomeços e novamente novos questionamentos, todos passíveis de muitas reflexões, sempre dispostos a superar as barreiras da ignorância e alcançar o esperado entendimento, uma compreensão que não é passiva, já que

não dá a si mesma nenhuma garantia, já que a construção do conhecimento está sempre num eterno recomeçar!

Entre os educadores filósofos que defendem um ensino de Filosofia alinhado com o estímulo à criação de conceitos, tendo o professor como mediador desse processo de criação tem Sílvio Gallo (2013) que afirma:

[...] E como o que importa na filosofia é o fato de que ela é uma “atividade”, um ato de criação, defendi que não basta ao professor dessa disciplina no ensino médio ser alguém que apresente os conceitos aos estudantes, mas é importante que ele seja uma espécie de mediador da relação direta de cada estudante com os conceitos. Para tal, procurei trabalhar da aula de filosofia como espécie de “oficina de conceitos” (GALLO, 2013 p.15).

Considerando o ambiente escolar enquanto espaço de socialização e formação de consciência individual ou coletiva, observa-se que o papel do professor, como mediador na apresentação de conceitos ligados às múltiplas questões da formação moral pendentes de interpretação no dia a dia da sala de aula ou fora dela, sejam constantes de gerar dúvidas tais como: responsabilidade, justiça, dever, respeito próprio e ao outro, solidariedade, igualdade, diálogo com as diferenças.

São questões necessárias de se trazer à discussão e a reflexão filosófica, tanto na disciplina do ensino de filosofia, como no ambiente escolar como um todo, por apresentarem-se como um desafio constante a ser enfrentado. E devido a esta série de dificuldades referentes ao exercício dos valores éticos necessários a um bom relacionamento na sala de aula, temos como prioridade o repensar do papel da filosofia no ensino e aprendizagem, como forma de compromete-

timento da comunidade escolar com a construção de uma sociedade melhor para todos.

O conhecimento filosófico tendo como base teórica de sustentação a criação de conceitos, torna-se capaz de fundamentar através da tradição filosófica o ensino da disciplina de Filosofia, como forma de construir o saber ético no ambiente escolar e traçar caminhos de descobertas que poderão fazer o estudante pensar sobre sua conduta e alcançar a compreensão de si mesmo e dos outros, como ser humano consciente de si e da sua comunidade.

Nesse aspecto, abre-nos possibilidades, de como enfrentar essas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia, que na sua maioria, devem-se à complexidade do fazer pensar filosoficamente nas turmas de ensino médio das escolas públicas. Como afirma Deleuze (1992). “Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora.” Assim sendo, que o processo do ensinar e aprender na disciplina de filosofia deve ser uma eterna criação e interpretações de conhecimentos já postos e por vir.

A reflexão sobre o ensino da ética nas aulas de Filosofia nos levanta questões relativas ao mundo dos valores morais, que pedem cada vez mais, debates que envolvem o comportamento do ser humano na sociedade. A compreensão da abrangência desses valores é fundamental, para situar o professor dentro do universo de possibilidades de conteúdos éticos a serem ministrados nas aulas de filosofia. Sobre o valor moral desejado na escola, Garcia e Veloso nos remetem:

[...] os valores são a razão de ser dos códigos, das regras de condutas, ou seja, fundamentam as várias

morais constituídas nos vários contextos socioculturais. Os valores não permitem que permaneçamos indiferentes à complexidade do real que nos cerca. O valor, portanto, não é uma coisa, uma propriedade objetiva das coisas, das ações, das pessoas etc. Na noção de valor existe uma complexa construção subjetiva, pois ela nasce da relação que o ser humano, como ser socialmente constituído, estabelece com as pessoas e com o universo a sua volta (2015, p.162).

A preocupação com esta temática sobre os valores éticos vivenciados na escola, nasceu diante da deficiência do aprendizado da disciplina de Filosofia, como também das dificuldades de relacionamento dos estudantes entre si mesmos e com alguns professores, bem como na crescente falta de interesse de uma parcela de adolescentes em relação à disciplina, o que em nossa opinião compromete um ensino de qualidade.

A questão que acompanha cada professor de filosofia no seu exercício diário, diz respeito a sua atuação na sala de aula, na qual está presente a dúvida, sobre como proceder metodologicamente para fazer com que o ensino de filosofia no ensino médio seja um acontecimento único, na busca de um aprendizado significativo para o aluno. Nesse caso, persiste a incerteza de se estar desenvolvendo a metodologia mais adequada, ou o professor se põe a prova na condição de professor-explicador, quando seus alunos não respondem os seus questionamentos de forma crítica e articulada.

A transição de um ensino de filosofia baseado num método de aprendizagem pré-determinado que auxiliado pelo livro didático, tenha como meta despertar o estudante para leitura de textos filosóficos, para um ensino de filosofia ativo com possibilidades de construção de um pensar au-

tônomo e questionador, nascido de um problema refletido pelos próprios alunos nas suas experiências na sala de aula, sugerindo que através de intervenções filosóficas, se tenha, um planejamento diversificado e criativo, que muitos professores comprometidos com uma filosofia engajada no seu tempo, podem adotar.

O Professor fará toda a diferença na implementação de uma filosofia da ação, por ser o mediador da construção do conhecimento, e por chamar os estudantes ao exercício do pensamento, ao plantio da ideia e formulação do problema, como também, a germinação das sementes e ao procurar das respostas, que talvez não venham, já que o processo de filosofar é infinito, e está fundamentado na história da filosofia, que recomeça na experiência adquirida pelo estudante que percorre o caminho para se chegar a compreensão deste.

O repensar do percurso metodológico para que o ensino de filosofia, reacender o valor do filosofar nas aulas de filosofia, fazendo valer a missão de ser um professor-filósofo, capaz de possibilitar aos estudantes, a emancipação dos seus próprios problemas, ao formularem suas próprias respostas aos conflitos presentes na vida de cada um. Nessa questão sobre como ensinar, vem a indagação sobre que tipo de professor precisamos ser de fato para que o ensino de filosofia no ensino médio também possa se renovar?

Dentro dessa perspectiva, o desafio para o professor, seria de formar cidadãos responsáveis e conscientes dos seus atos, dentro das possibilidades de poder ministrar conteúdos significativos que levem seus estudantes a questionarem filosoficamente suas problemáticas. Dessa forma, o professor estará proporcionando aos estudantes, condições de desenvolver com autonomia suas habilidades no pensar,

analisar, refletir, problematizar e responder com compromisso e responsabilidade às questões relacionadas à ética que fazem parte da rotina escolar e estão presentes também no cotidiano da comunidade na qual eles façam parte.

5 O ENSINAR E APRENDER ÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO FILOSÓFICA

Neste capítulo serão apresentadas algumas considerações sobre as perspectivas alcançadas na intervenção filosófica realizada numa escola pública de ensino médio com o tema: *Ensinar e Aprender Filosofia numa perspectiva ética*. Considerando as práticas educativas, através do ensino de Filosofia, ao fazer a junção da teoria filosófica com o exercício da sensibilidade do estudante, abriu-se um espaço de experiências filosóficas diversificadas neste projeto de intervenção no cotidiano escolar.

Poderemos passar para uma análise dos dados coletados durante a pesquisa-ação, que significou para a professora pesquisadora um repensar da metodologia do ensino da filosofia em meio a vivência diária da sala de aula, um ensino-ação que por meio de experimentações, de significações de conceitos e de sentidos, se encontrou nessa proposta de intervenção filosófica, um novo modo de filosofar! Concorrendo com Dalarosa¹⁸.

Trata-se do trabalho com diferentes linguagens, provocador de outros modos de relação com a escrita, com a leitura e com a vida. A modalidade de ação

¹⁸ Heuser, Ester Maria Dreher(org.) Caderno de NotasI: projeto, notas&ressonâncias. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

proposta por meio de oficinas, dessa forma, compreende a experimentação como condição da aprendizagem, uma vez que possa convocar ao exercício do pensamento. Os processos disparadores da criação textual colocam um problema em cena: a ser lido, enunciado, perguntado, transformado e escrito em suas variadas formas. Como encontramos em Nietzsche vida é disparadora, como obra de arte: quando o desordenamento é necessário a criação, em como a afecção, a transgressão e a abertura, ao encontro inesperado com outro corpo, seja ele um texto, uma imagem, uma pergunta, um pensamento, um humano. Trata-se de pôr, em experimentação, o que não se conhece, através de uma espécie de infância do mundo. E, na extensão de sua estranheiridade, fazer falar e escrever outra língua na liberação de forças mais criativas. (2011, p.16).

Neste percurso de uma pesquisa-ação, podemos compreender, segundo Lima (2013) “o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas se modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões”, caracterizado por esta proposta de intervenção filosófica desenvolvida com os estudantes do segundo ano do ensino médio do EJA Professor Cláudio Ferreira situado na zona norte de Teresina, Piauí.

A pesquisa foi aplicada com uma amostra inicial de 30 estudantes do turno da noite, como a experiência com o projeto de intervenção filosófica foi muito positiva com os estudantes do turno noturno, houve a solicitação da direção da escola para que o projeto fosse estendido também ao turno da tarde. Como a professora- pesquisadora lecionava a turma de terceiro ano do turno tarde, no segundo semestre de 2017, também foram executadas as atividades de interven-

ção neste turno. Os dados da pesquisa em questão foram colhidos no período de fevereiro a dezembro, um período de 8 meses considerando que a disciplina de filosofia tem apenas uma aula por semana.

5.1 Procedimentos iniciais: análise da avaliação diagnóstica

Na sistemática de trabalho planejada, os procedimentos iniciais tinham como metodologia atender aos objetivos específicos do projeto de intervenção como: Aplicar um diagnóstico para alunos do 2º ano e identificar a situação educacional relacionada aos valores éticos necessários a uma intervenção filosófica; como também realizar uma estratégia de intervenção filosófica decorrente do resultado do diagnóstico relacionado aos valores éticos e morais que constará de várias atividades.

Essa estratégia de execução do planejamento proposto, se realizou em dois momentos: no primeiro deu-se início a uma pesquisa bibliográfica na busca de fundamentação filosófica para a metodologia a ser utilizada na intervenção filosófica, tendo como objetivo a construção do ensinar e aprender numa perspectiva ética nas teorias de Aristóteles, Immanuel Kant e Lawrence Kohlberg. Esses respectivos teóricos nos auxiliaram na missão de despertar o estudante para um ensino e aprendizagem da ética nas aulas de filosofia.

No segundo momento, com base no referencial teórico, essencial para reflexão do saber ético a ser produzido, iniciou-se a intervenção filosófica com a pesquisa diagnóstica realizada, a partir da compreensão da importância de uma avaliação inicial nas turmas de segundo ano, para traçar o percurso a ser seguido. O questionário utilizado visou

identificar as expectativas, interesses, dificuldades e níveis de conhecimento do estudante sobre o projeto de intervenção na disciplina de Filosofia. Os quadros a seguir apresentam as expectativas das turmas A e B após a exposição do projeto de intervenção filosófica e foi realizada a avaliação diagnóstica, que está representada no quadro abaixo:

Quadro 4 – Resumo das respostas da avaliação diagnóstica.

PERGUNTA	RESPOSTAS – TURNO TARDE	RESPOSTAS – TURNO NOITE
1-Média de idade. 2-Alunos que trabalham 3-Livros lidos por ano? 4- Preferencia musical? 5-Opinião sobre o ensino de Filosofia?	1-80% 17-27 anos/20% 27-47 anos. 2- 35% Sim / 65% Não. 3- 65% 1 livro /20% + de 5/ 15% Nenhum 4-20% Rock / 50%Funk / 10%MPB / 5% Gospel/ 40% Forró e sertanejo. 5-10% Não sabe 20% Não gosta – 30%Bom 50% Muito importante.	1-25% 17-27 anos-75% 27-47 anos. 2- 85% Sim – 15% Não. 3-40% 1 livro-20% mais de 5- 40% Nenhum 4-1% Rock – 29%Funk e Rap 5%MPB 5% Gospel e Clássica 60% Forró e sertanejo. 5-5% Não sabe 10% Não gosta – 35%Bom 60% importante.
6-Indique o principal motivo que o leva a frequentar as aulas de Filosofia?	20% cumprir a carga horária do ensino médio. 25% desenvolver uma consciência crítica do mundo 15% Outros motivos 40% Conhecer a história da Filosofia.	15% cumprir a carga horária do ensino médio. 20%. Desenvolver uma consciência crítica do mundo. 5% outros motivos 60% Conhecer a história da Filosofia.
7-Que temas básicos da Filosofia você se gostaria de estudar neste semestre	20% Liberdade, política e mitos. 60% Valores éticos no comportamento humano. 10% não responderam. 10% papel do trabalho na sociedade	10% Liberdade, política e mitos. 70% Valores éticos no comportamento humano. 20% o trabalho na sociedade
8-Quais atividades que você de gostaria de desenvolver neste projeto:	20% Oficinas de teatro, poesia, desenho e dilemas morais. 30% Seminários sobre o papel da moral e a ética. 40%Exibição de filmes e slides. 10% Café filosófico.	25% Oficinas de teatro, poesia, desenho e dilemas morais. 30% Seminários sobre o papel da moral e a ética. 5%Exibição de filmes e slides. 50% Café filosófico.

9-O que é Filosofia para você	40% Capacidade de desenvolver uma consciência crítica para liberdade humana. 30% Aperfeiçoamento dos valores morais para uma vida ética. 20% Procura do entendimento para ser feliz. 10% outros.	50% Capacidade de desenvolver uma consciência crítica para liberdade humana. 40% Aperfeiçoamento dos valores morais para uma vida ética. 20% Procura do entendimento para ser feliz.
10. Como devem ser ministradas as aulas de filosofia pelo professor	40%Aulas dinâmicas com uso de recursos audiovisuais. 10%com estímulo ao pensamento crítico. 40% com incentivo à leitura e a pesquisa filosófica. 10% com exposição clara dos conteúdos.	50%Aulas dinâmicas com uso de recursos audiovisuais. 10%com estímulo ao pensamento crítico. 40%. Com incentivo à leitura e a pesquisa filosófica.

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Os dados coletados no quadro 4 que se referem à avaliação diagnóstica, foram fundamentais para dar início a trajetória da pesquisa de campo e definir as estratégias de aprendizagem a serem empregadas, de modo a contribuir para a qualidade da aquisição do conhecimento filosófico a ser ministrado. A avaliação diagnóstica foi aplicada na sala de aula no primeiro encontro antes do início da intervenção filosófica em si.

No início dos trabalhos de coleta de informações para o diagnóstico da pesquisa, os estudantes ficaram à vontade para responder a avaliação proposta, como também para solicitar quaisquer esclarecimentos em relação ao projeto de intervenção a ser executado pela professora pesquisadora. Para primeira análise de dados temos uma amostra da turma A do turno da tarde composta por 30 estudantes, sendo 18 (66, %) do sexo feminino e 12 (32, %) do sexo masculino. E a amostra da turma B foi composta por 30 estudantes, sendo 20 (70%) do sexo feminino e 10 (30%) do sexo masculino.

As respostas dos estudantes possibilitaram fazer uma análise dos interesses, sentimentos e expectativas dos mesmos em relação à pesquisa. Os questionários foram analisados a fim de conhecer as concepções manifestadas nas informações colhidas para planejar as estratégias da intervenção a ser desenvolvidas através de oficinas, seminários, exposições de slides, projeção de filmes, culminando como o café filosófico.

Na pesquisa diagnóstica realizada com as turmas A da tarde e B da noite que participaram da intervenção filosófica, podemos perceber nos dados colhidos, que a turma A do turno da tarde tem 80% dos estudantes nas faixas etárias mais jovens matriculados estão com idades abaixo de 25 anos, enquanto apenas 20% dos estudantes se encontram acima de 25 anos.

O diagnóstico da turma B do turno da noite, em relação à média de idade da turma da tarde, se diferencia muito, sendo a idade dos estudantes matriculados em torno de B de 75% acima de 25 anos e apenas 25% com idade inferior a 25 anos, isso se dá pelo fato que 85% dos estudantes do turno diurno já trabalham.

A diferença entre as turmas se tornou ainda maior como demonstra o quadro 4 na pergunta 2, em relação à vida profissional dos estudantes. Nota-se que as porcentagens variam de acordo com o turno estudado, 65% dos estudantes da turma A não trabalham, enquanto 35% exercem atividades numeradas apenas em um turno. Na turma B, o quadro varia com 85% dos estudantes possuem vínculo empregatício e os outros 15% não possuem.

No que se refere à pergunta 3 e 4 sobre a leitura de livros por parte dos estudantes e seu gosto musical, foram necessárias para se traçar um perfil cultural dos estudantes

que iriam participar da pesquisa. Sendo que no item 3, os estudantes da turma A, 65% leram 1 livro completo, na sua maioria paradidáticos escolares, apenas 15% dos entrevistados leram acima de 5, na sua maioria meninas que gostam de romances variados, e 15 % nunca leram um livro completo na sua vida escolar até o momento.

Quando se trata das preferências musicais, podemos perceber que os estudantes da turma A possuem gostos variados, 20% preferem rock, 50% escutam e dançam funk e rap com a Anita e Ludmila, ficando apenas 10% com gosto pela MPB, ouvem cantores como Ana Vitória e Merlin e 5% ouvem músicas gospel, 40% gostam do estilo de forró e sertanejo como Wesley Safadão, Xandy etc.

No turno da noite na turma B houve uma ligeira variação com as preferências musicais dos estudantes, sendo que apenas 1% gosta de rock, 29% cantam e dançam funk e rap, 5% ouvem MPB cantores como Chico Buarque e Marisa Monte, 5% gostam de músicas gospel e clássica e a maioria em torno de 60% ouvem, cantam e dançam forró e sertanejo nos finais de semana.

A análise da pergunta 5, no que se refere à opinião dos estudantes sobre o ensino de Filosofia no ensino médio. No primeiro momento, alguns estudantes se incomodaram em responder, mas foram deixados à vontade, e pelo fato da questão ser de múltipla escolha e não precisar ser justificada, não houve grande resistência, já que a professora não interferiu com explicações sobre o conceito ou importância da filosofia no ensino médio.

Ainda na pergunta 5, os estudantes da turma A, tarde, em torno de 50%, responderam que o ensino da disciplina era muito importante, 30% concordaram que era bom, 20% não gostam da disciplina e 10% não responderam. Da turma

B, turno noite as respostas foram diferenciadas, 60% consideram o ensino de filosofia muito importante para formação moral do estudante, 25% concordaram que o ensino é bom, 10% não gostam da disciplina e 5 % não souberam ou não quiseram responder.

Quando foram questionados na questão 6, sobre o principal motivo que os levam a frequentar as aulas de Filosofia? Os estudantes da turma A, em torno de 40% responderam que o motivo principal é conhecer a história da Filosofia na humanidade, 25% escolheram por interesse em desenvolver uma consciência crítica sobre mundo, 20% assistem aulas de filosofia apenas para cumprir a carga horária do ensino médio, os outros 15% não responderam. Os estudantes da turma B na sua maioria, em torno de 60 % optaram por conhecer a história da Filosofia, outros 20% escolheram a opção do desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo, 15% assistem as aulas apenas para cumprir a carga horária do ensino médio e 5% não opinaram.

Na questão 7, a pergunta objetivou fazer um levantamento sobre as temáticas que podem despertar as percepções e interesses dos estudantes nas aulas de filosofia. A questão faz a indagação a respeito dos temas básicos da Filosofia que você mais se identifica e gostaria de estudar neste semestre. As respostas da turma A, sugerem que 60% preferem estudar os valores morais e a ética no comportamento humano, outros 20% dos estudantes escolheram os temas liberdade, política e mitos, 10% optaram pelo tema: o papel do trabalho na sociedade e apenas 10% não respondeu. Na turma B a maioria, em torno de 70% optaram pelo estudo dos valores morais e a ética no comportamento humano, outros 20% pelo papel do trabalho na sociedade, e apenas 10% pelos temas de liberdade, política e mitos.

A questão 8 se refere às atividades que os estudantes gostariam de desenvolver neste projeto. A turma A do turno da tarde escolheu com 30% participar dos seminários filosóficos sobre o papel da moral e a ética, outros 40% escolheram a exibição de filmes e slides. Alguns estudantes mais jovens 20% optaram pela oficina de poesia e dilemas morais; 10% Café filosófico. Na turma B do turno da noite demonstraram maior interesse na participação das oficinas, sendo que 50% pretendem participar do café filosófico, 30% dos seminários filosóficos sobre o papel da moral e a ética, outros 25% demonstraram interesse nas oficinas de teatro, poesia, desenho e dilemas morais e apenas 5% na exibição de filmes e slides.

A análise da pergunta 9 retorna novamente para a temática da questão 5, sobre o significado do ensino da filosofia. Sendo o que, nesta questão, a pergunta solicita a opinião pessoal do estudante, ou seja, o que significa a Filosofia para ele? Na turma A, 40% afirmaram que era a capacidade da filosofia desenvolver uma consciência crítica para o exercício da liberdade humana. Outros 30% opinaram pelo aperfeiçoamento dos valores morais para uma vida mais ética, enquanto que 20% apostam que a filosofia ajuda na procura do entendimento, para encontrar a felicidade, e apenas 10% se absteram de dar respostas. Por outro lado, a turma B, a metade da turma 50% acredita que a filosofia tem a capacidade de desenvolver uma consciência crítica para o exercício da liberdade humana. Outros 40% querem um aperfeiçoamento dos valores morais para uma vida mais ética, 10% estão à procura do entendimento para encontrar a felicidade.

A questão 10, serviu de apoio à metodologia escolhida para a intervenção filosófica, pois trata-se de colher a opinião sobre o método a ser utilizado pelo professor na sala de

aula. A questão seria como o que você acha que devem ser ministradas nas aulas? Na turma A, temos 40% solicitam aulas dinâmicas com uso de recursos audiovisuais, outros 40% acreditam que o incentivo à leitura e a pesquisa de textos filosóficos é muito bom, outros 10% pedem estímulo ao pensamento crítico com inclusão das artes e outros 10% pedem uma exposição clara dos conteúdos. No entanto a turma B, têm 60% dos estudantes que solicitam aulas dinâmicas com uso de recursos audiovisuais, outros 10% pedem estímulo ao pensamento crítico, enquanto uns 30% pedem um incentivo à leitura e a pesquisa filosófica.

5.2 Resultados obtidos no projeto de intervenção filosófica

As experiências vivenciadas durante os meses de março a dezembro de 2018, se resumem nos dezoito encontros desta intervenção filosófica, realizada inicialmente com apenas uma turma de segundo ano da noite com 30 estudantes. Mas como no segundo semestre de 2019, fui contemplada com uma nova turma no horário da tarde, com estudantes bem jovens, a maioria com menos de dezoito anos, considerei importante à possibilidade de iniciar novas experiências com o turno da tarde.

[...]. Isso significa um retorno à comunidade, não ao mito da comunidade, mas no seu sentido de relações face a face na qual os seres humanos refletem, dialogam e projetam o desenvolvimento da vida segundo o reino da necessidade, da arte e da ética não mais egoísta, mas perguntando sobre as finalidades e meios que envolvem todas as sociedades e seu contexto, meio ambiente e sua cultura. Os sujeitos passam a relacionar-se entre si admitindo suas diferenças e com

competências argumentativas participam da vida comunitária, construindo relacionamentos comunicativos livres de coação. Assim, interagem também sobre o objeto em discussão (2015, p.162).

No início do segundo semestre de 2018, contei aos estudantes as experiências do turno da noite com o projeto de intervenção, quase que instantaneamente, os estudantes solicitaram a participação nessa viagem do aprender e ensinar ética nas aulas de filosofia, o que foi aceito por mim. A experiência com o projeto de intervenção no turno da tarde teve a duração de quatro meses, de agosto a dezembro.

A turma da tarde teve atividades diferenciadas, de acordo com as opções dos estudantes, na avaliação diagnóstica prevista no projeto de intervenção filosófica. Sendo que as atividades do projeto foram realizadas em oito encontros nos meses de agosto a dezembro, sendo dois encontros mensais com a duração de 50 minutos cada um, excluindo o encontro da culminância do projeto que foi em dezembro de 2018.

Com o turno da noite as atividades tiveram início em fevereiro de 2018, e contou com atividades, também diferenciadas de acordo com as opções dos estudantes na avaliação diagnóstica, realizada antes do início do projeto de intervenção filosófica. As atividades do projeto foram realizadas em dez encontros nos meses de fevereiro a julho sendo dois encontros mensais com a duração de 50 minutos cada encontro, excluindo o encontro da culminância do projeto que foi em julho.

As atividades diferenciadas sugeriram a possibilidade de participação mais ampliada por parte de todos os estudantes através das diversas formas de expressão artísticas e literárias. Dessa forma, o professor, teria condições de

intervir filosoficamente no processo de ensino e aprendizagem com diferentes formas de filosofar nas aulas. As atividades propostas possibilitaram também, alguns momentos de estranhamento, reflexão e despertar para novas formas de expressão, importantes no processo de aprender e ensinar ética nos encontros realizados que serão detalhados a seguir.

5.2.1 *Primeira intervenção: Seminários temáticos*

As atividades para essa primeira intervenção filosófica foram pensadas e planejadas dentro da temática: possibilidade do ensinar e aprender ética na escola. Os conteúdos escolhidos para os seminários temáticos da turma A, são fundamentados em Aristóteles, por este compreender que as virtudes se aprendem pelo exercício do hábito e que através do desenvolvimento da virtude moral é possível o indivíduo atingir a felicidade.

Os estudos foram iniciados com a apresentação dos temas sobre a conscientização dos estudantes sobre a construção do saber ético, que envolve regras de convivência, que levam a responsabilidade individual e coletiva com relação à conduta moral. A metodologia aplicada na sala de aula como também os temas pertinentes aos seminários foram planejados a partir dos dados obtidos na avaliação diagnóstica.

Os textos filosóficos utilizados no seminário, foram extraídos do livro didático: *Filosofia: experiência do pensamento: volume único* de Sílvio Gallo (2016), livro adotado no ensino médio da rede pública do Estado no ano de 2018. A escolha se justifica por este livro conter os conteúdos referentes à ética e o hábito em Aristóteles e a ética do dever na visão kantiana. Foram selecionados três textos filosóficos

curtos com indicação para uma leitura analítica, na qual os (as) estudantes possam discutir abertamente e elaborar uma interpretação conjunta capaz de demonstrar o raciocínio lógico do grupo em relação à compreensão do texto.

As atividades foram precedidas de um relato da importância do filósofo grego Aristóteles para o estudo da ética, relacionada ao aperfeiçoamento do hábito na busca da felicidade. A seguir foi feita uma sensibilização com a turma, com a audição da música “Fazer o Bem” de Bia Bedran, que buscou oferecer uma sensibilização para o tema a ser explorado em sala de aula. Durante a audição, os estudantes caminharam pela sala, ocupando todos os espaços, observando uns aos outros, a fim de perceberem suas características iguais ou diferentes enquanto grupo de estudantes.

Após a audição, os estudantes foram dispostos em círculos, e deu-se início a roda de conversa filosófica sobre as percepções despertadas pela letra da música e pela observação conjunta do comportamento de todos na sala de aula, enquanto grupo. Depois foram feitas algumas perguntas relativas às escolhas cotidianas de cada um na vida em sociedade. O questionamento, os levou a refletirem sobre o jeito de ser de cada pessoa, sua maneira de agir e pensar, e os valores atribuídos a cada indivíduo não dependem exclusivamente dele, mas de todo um contexto social e cultural, a qual ele faz parte.

As manifestações do grupo, apresentaram conclusões confusas e incertas, por conterem sentimentos e emoções, que fazem parte da vida, que é um constante devir que pede escolhas e decisões que envolvem a necessidade da ética, a fim de se melhorar os relacionamentos, e torná-los mais conscientes e responsáveis. As questões sugeridas para debate foram as seguintes:

Quadro 5 – Sugestões de questões para debate sobre ética.

PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA FILOSÓFICA	SIM	NÃO	NÃO SABE
Pensar antes de agir é importante? Qual a importância dos valores éticos na ação humana?	100%	0%	0%
Você age de acordo com as normas da sociedade? Se se ou não? Explique por que devemos ser justos nas nossas ações.	70%	20%	10%
A ética deve orientar o comportamento humano? Explique o porquê.	80%	10%	10%
A boa convivência na sociedade depende do comportamento ético na vida social? Explique sua resposta.	90%	10%	0%

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Após o momento de socialização e bate papo proporcionado com a roda de conversa filosófica, obteve-se uma significativa participação sobre o comportamento ético no relacionamento humano. A professora deu por concluído a roda de conversa, na qual a maioria da turma reconhece a importância da ética e o seu significado cada vez mais necessário na sociedade atual.

5.2.1.1 Apresentação dos seminários temáticos da turma A turno tarde

Em seguida, a professora fez alguns acordos sobre a preparação dos seminários a serem apresentados na próxima aula. Os grupos tiveram uma semana para ler os textos filosóficos, debater entre si e apresentar as conclusões para a turma.

Na primeira apresentação do seminário filosófico, o grupo 1 iniciou com uma leitura do texto base: *Aristóteles e a ética como ação para a felicidade*. Extraído do livro de Sílvio

Gallo (2016, p.150-151), a leitura levou 5 minutos. Todos os estudantes estavam presentes na apresentação do grupo, os mesmos dividiram o texto-base em 3 partes de 3 parágrafos para cada componente do grupo, ficando 2 estudantes como comentadores da apresentação final. O grupo utilizou como metodologia o debate, após leitura, apresentação e explicação do texto.

Após concluírem a apresentação do texto base, os estudantes iniciaram um debate com a problemática em questão, contextualizando o papel da ética como ação necessária para o homem ser feliz segundo Aristóteles. O grupo utilizou fichas com algumas questões referentes ao texto a serem lançadas no grupo, o que possibilitaram uma reflexão filosófica sobre o papel da ética que levaria a uma reflexão sobre o comportamento humano. Também debateram a partir de exemplos dado pela turma sobre as ações necessárias para o indivíduo atingir a felicidade.

Quadro 6 – Questões norteadoras para discussão do grupo 1:

PERGUNTAS DO SEMINÁRIO 1 COM O TEMA: ARISTÓTELES E A ÉTICA COMO AÇÃO PARA A FELICIDADE
O que é felicidade para Aristóteles e como podemos alcançá-la? Dê exemplos.
Você costuma refletir sobre os valores éticos compartilhados nas suas relações sociais? Dê um exemplo.
Qual a tarefa da ética? Como podemos ser éticos nas práticas diárias de vida?
Qual o objetivo da ação ética na escola: Explique sua resposta.

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Após o encerramento das discussões acerca do tema proposto: a ética como ação para a felicidade em Aristóteles, os (as) estudantes apresentaram o seguinte depoimento.

De acordo com as ideias discutidas sobre o tema da ética como ação para felicidade em Aristóteles, o grupo 1, entendeu que a felicidade para Aristóteles é o único bem absoluto e representa a finalidade da vida humana. E que a função da ética na visão do autor é ensinar bons costumes através do hábito que deve começar desde muito cedo. Que é importante os indivíduos refletirem sobre as suas atitudes, demonstrando assim o seu caráter. A ética então seria uma ação racional, já que o homem deve pensar antes de agir e essa ação na escola poderia contribuir para o bom relacionamento no ambiente escolar. Concluímos que, pensar antes de agir é muito importante para que a convivência em sociedade seja melhorada e que as ações humanas sejam baseadas em valores éticos capazes de conduzir a todos para a felicidade” (José e Mariana/ alunos da VI Etapa- tarde).

Em seguida deu-se o início da segunda apresentação, o grupo 2 ficou com a temática: *A ética e a moral: a importância do hábito e a felicidade como bem supremo em Aristóteles*, extraído do livro de Sílvio Gallo (2016, p.151-153). O grupo foi formado por 8 componentes, sendo que a apresentação teve dois momentos. O primeiro momento foi apresentado por 4 estudantes com o tema: *A ética e a moral: a importância do hábito*. A metodologia utilizada para a apresentação foi através de cartazes confeccionados pelos integrantes do grupo. Após a leitura do resumo do texto base que levou 5 minutos, o grupo esclareceu alguns pontos principais do texto a partir de imagens nos cartazes sobre a ética e a moral. Após a etapa da apresentação, o grupo promoveu um debate sobre o tema com as seguintes questões:

Quadro 7 – Questões norteadoras para discussão do grupo 2:**PERGUNTAS DO SEMINÁRIO 2 COM O TEMA:
A ÉTICA E A MORAL: A IMPORTÂNCIA DO HÁBITO**

O que é moral segundo Aristóteles?

Qual a importância dos bons hábitos na ação humana? Dê exemplos.

A ética deve orientar o comportamento humano? Explique por que.

A boa convivência na sociedade depende do comportamento ético na vida social? Explique sua resposta.

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Logo após as explanações, foram debatidas as questões referentes à conquista da felicidade e do bem em Aristóteles, as questões debatidas no seminário pelo segundo grupo chamou a atenção pela clareza na interpretação do grupo e na dinâmica utilizada por eles, que envolveu a turma na discussão com questões: Em que sentido a felicidade é considerada um supremo bem em Aristóteles? Como Aristóteles define a felicidade? Por que na visão de Aristóteles, o filósofo é o mais feliz dos homens?

O grupo 3, ficou responsável de apresentar o texto base: *A felicidade como exercício da faculdade racional da alma e a ação conforme a virtude*. Extraído do livro de Sílvio Gallo (2016, p.153-156). A apresentação se deu em dois momentos. No primeiro momento, foi apresentado por 5 estudantes o tema: *A felicidade como exercício da faculdade racional da alma*. E no segundo momento, foi apresentado pelos outros 5 estudantes com o tema: *a ação conforme a virtude*.

O grupo entregou a cada equipe um bilhete com perguntas desenvolvidas e um resumo do texto para leitura e compreensão do conteúdo: *A felicidade como exercício da faculdade racional da alma*, extraído do livro de Sílvio Gallo (2016, p.153-155). O objetivo foi despertar a atenção da turma para o tema a ser debatido e através das questões escritas nos bilhetes, iniciarem um debate sobre a temática, em sala de aula.

Quadro 8 – Questões dos bilhetes para discussão do grupo 3:**PERGUNTAS DO SEMINÁRIO 3 COM O TEMA: A FELICIDADE COMO EXERCÍCIO DA FACULDADE RACIONAL DA ALMA**

Qual a função do ser humano como um ser racional?

O que você entende por felicidade enquanto atividade humana no exercício racional da alma?

Conceitue alma e de que ela é composta segundo Aristóteles.

O que é virtude e como se divide? Explique cada uma.

Denomine o que é o prazer para Aristóteles, diferencie-o da felicidade.

Explique o que é felicidade enquanto atividade humana no exercício racional da alma.

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Após a entrega dos bilhetinhos e a abertura dos mesmos, os grupos leram o resumo do texto base e emitiram algumas opiniões sobre “*o que é a felicidade?*”, “*o que é a racionalidade?*” e “*o que é alma?*” O objetivo central do questionamento era despertar na turma, o estranhamento e a dúvida, em relação às certezas do senso comum dos conceitos de felicidade, racionalidade e alma em Aristóteles. Em seguida iniciaram um debate, que contou com a participação dos presentes. Após o debatem cada grupo entregou suas conclusões. E assim, todo este procedimento foi seguido pelos demais grupos:

De acordo com as respostas dos bilhetes entregues por cada grupo, serão lidas as respostas do grupo 1: O ser humano por ser racional tem a função da vida ativa segundo a faculdade racional da alma. Grupo 2: Para Aristóteles a felicidade enquanto atividade humana consiste na ação habitual e virtuosa, ou seja, na ação do sujeito prudente e autônomo que busca a medida correta na hora de agir. Grupo 3: A alma é composta segundo Aristóteles de uma parte racional e outra parte privada da razão e o ser humano é

dotado de uma única alma. Grupo 4: A virtude para Aristóteles, ela se divide em virtudes práticas ou morais que são baseadas nos hábitos e costumes e as virtudes intelectuais ou racionais que são próprias da alma racional. Grupo 5: O prazer para Aristóteles é um ato que se realiza num instante, não tende a nada e se extingue por si mesmo. Enquanto a felicidade é uma atividade. Grupo 6: A felicidade enquanto atividade humana é proveniente da ação segundo a razão, com a fruição dos prazeres próprios ao ser humano, um ser racional por excelência (Marcelo e João Pedro/ estudantes da VI Etapa- tarde).

O segundo momento da apresentação do seminário 3, com os cinco estudantes restantes, com o tema: *a ação conforme a virtude*, extraído do livro de Sílvio Gallo (2016, p.152-153). Os integrantes do grupo utilizaram como metodologia a apresentação de algumas frases norteadoras retiradas do texto base do livro de Gallo (2016) que serviram para discussão do conteúdo:

Quadro 9 – Frases norteadoras para discussão do grupo 3:

FRASE DE ARISTÓTELES: A AÇÃO CONFORME A VIRTUDE
Aristóteles que não é suficiente saber, é necessário agir de acordo com a virtude.
Sendo o ser humano de natureza composta (uma parte racional e outra privada da razão), precisa ser educado, pois a paixão não cede com facilidade aos argumentos racionais.
É preciso criar o hábito de agir de acordo com a razão, e isso é algo que aprendemos.
Para garantir a aprendizagem do hábito de agir racionalmente, são necessárias leis que forcem os indivíduos a proceder de acordo com as normas e os valores da razão, até que se torne “natural” e eles passem a seguir a lei conscientemente, e não para evitar uma punição.

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Após a leitura do texto base, o grupo iniciou as discussões acerca do tema proposto: a ação conforme a virtude. O grupo encaminhou as discussões entre os seis grupos já formados pela apresentação anterior, de forma que todos pudessem participar e emitir suas opiniões sobre as frases norteadoras referentes ao texto. Em seguida, os dois estudantes responsáveis pela sistematização das respostas feitas através do questionamento do grupo, apresentaram as conclusões dos debates realizados no seminário, com uma pequena síntese das ideias apresentadas na discussão sobre o tema apresentado abaixo:

As questões norteadoras discutidas nos grupos de leituras nos levaram as seguintes conclusões: Segundo Aristóteles o conhecimento nos ajuda a agir de acordo com a virtude e sendo assim o homem pode ser feliz. E que a natureza humana possui uma parte racional e outra não, e a educação é necessária para o homem poder dominar a paixão. Sobre o hábito, aprendemos que são necessárias normas que levem os indivíduos a agir de acordo com os valores racionais. Para Aristóteles existe sempre uma moral que é importante por prescrever as regras na sociedade, as regras e normas são responsáveis por gerarem o hábito, que na sua prática diária vira um costume, que fundamenta a ética propriamente dita” (Carlos e Marcia / alunos da VI Etapa- tarde).

5.2.1.2 Apresentação dos seminários temáticos da turma B, turno noite

No turno da noite, antes do início da apresentação dos seminários pelos grupos de estudantes, a professora fez um relato da importância do filósofo alemão Immanuel Kant para o estudo da ética tendo como base que as ações

humanas são orientadas por intenções. E nesse processo de agir por intenção, Kant destaca a noção do dever sendo fundamental para o entendimento da intencionalidade do agir humano. A seguir foi feita uma sensibilização com a música: 1965 (Duas tribos) – da Legião Urbana, na qual, podemos perceber através da escuta, o tema da ética de maneira sutil.

Quadro 10 – Letra da música: 1965 (Duas tribos) – da Legião Urbana

Quando querem transformar / Dignidade em doença.
 Quando querem transformar Inteligência em traição.
 Quando querem transformar Estupidez em recompensa. Quando querem transformar Esperança em maldição:
 É o bem contra o mal
 E você de que lado está? Estou do lado do bem
 E você de que lado está? Estou do lado do bem.
 Com a luz e com os anjos¹⁹

Fonte: Extraído de [vagalume.com.br/legião-urbana](http://vagalume.com.br/legiao-urbana).

A audição da letra da música da Legião Urbana, buscou oferecer uma sensibilização para o tema. Durante a audição, os participantes buscaram fazer uma análise da estrofe destacada acima, procurando identificar o sentido do conceito do bem e do mal no comportamento humano, evidenciando escolhas e ações que exemplificassem os valores sociais e culturais, vivenciados pelos estudantes na sociedade. Algumas questões foram levantadas como: Qual o papel da filosofia na formação ética do ser humano? Como ser ético nas nossas ações diante de tantas injustiças? Que estratégias podem ser estabelecidas para melhorar o ambien-

¹⁹ Endereço eletrônico; <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/1965-duas-tribos.html>

te escolar com ética e solidariedade? Após a sensibilização foram iniciadas as apresentações dos seminários da turma do segundo ano do turno noite, que formaram 3 grupos de 8 componentes cada.

Os temas estudados pelos grupos de estudos compreendem. Grupo 1: Kant e a ética como ação segundo o dever; grupo 2: O imperativo categórico como princípio ético universal; grupo 3: O agir ético e a saída da menoridade.

O grupo 1, iniciou o seminário apresentado à leitura do texto base: *Kant e a ética como ação segundo o dever*. Extraído do livro de Sílvio Gallo (2016, p.150- 151). Todos os integrantes do grupo estavam presentes na apresentação, e dividiram o texto em 3 partes de 3 parágrafos, para cada dupla de estudantes, sendo que dois estudantes ficaram com a tarefa de anotar e comentar a conclusão final da discussão. Depois da leitura do texto, o grupo anotou no quadro cinco questões norteadoras do conteúdo para serem debatidas pelos grupos de estudantes já divididos em cinco.

Quadro 11 – Questões norteadoras do seminário: Kant e a ética.

QUESTÕES NORTEADORAS DO SEMINÁRIO: KANT E A ÉTICA COMO AÇÃO SEGUNDO O DEVER.
<p>1 A concepção de ética de Kant baseia-se na ideia de que as ações humanas são orientadas por intenções, não por finalidades, como afirmava Aristóteles.</p> <p>2-O sujeito moral age racionalmente, o sujeito de conhecimento busca o saber, e o sujeito estético percebe o mundo e produz arte, são algumas facetas do ser humano, segundo Kant. 3- Kant distingue duas esferas da razão: a razão teórica e a prática que está relacionada ao agir, à legislação da vontade, capaz de impor-lhe normas que conduzam a ação moral. 4- Somos livres porque somos seres de vontade/ exercício da razão.</p> <p>5- Ser livre é estar submetido a uma razão prática. Somos livres quando somos autônomos.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora. Extraído do livro de Sílvio Gallo (2016, p.150-151).

Cada grupo participou ativamente da atividade e manifestou interesse na discussão, respondendo as questões solicitadas pelo grupo. Foram escritos no quadro cinco palavras-chaves, escolhidas por cada grupo para fechar a discussão, são elas: ética do dever, liberdade, autonomia, razão prática e vontade livre, dentro do entendimento das questões solicitadas pelo grupo.

Ao final foram apresentadas as seguintes considerações finais:

“As questões norteadoras dos grupos participantes destes seminários sobre a ética do dever segundo Kant, De acordo com as discussões dos grupos temos do grupo 1: Kant baseia sua concepção de ética nas ações humanas orientadas por intenções, que remetem a noção de dever. Grupo 2: O ser humano possui várias facetas: uma é o sujeito moral, quando age racionalmente; outra é o sujeito de conhecimento, quando busca o saber e a outra é o sujeito estético, que percebe o mundo e produz arte; Grupo 3: Os dois conceitos centrais de Kant são as duas esferas da razão: a razão teórica voltada para o conhecimento e a razão prática que está relacionada ao agir e é capaz de impor normas que conduzam a ação moral; Grupo 4: A liberdade humana para Kant está vinculada ao exercício da razão prática ou seja somos livres porque somos seres de vontade, como a vontade é resultado do exercício da razão, somos livres porque somos racionais razão. Grupo 5: A noção de autonomia também está vinculada a liberdade e para Kant ser livre, pois, é estar submetido à ação de uma razão prática. Somos livres quando somos autônomos” (Stela Maria/ estudante do 2º ano da noite).

O segundo grupo, tratou das situações cotidianas, nas quais demandam escolhas e decisões morais. O gru-

po utilizou alguns cartazes com exemplos de ações com transformações do comportamento moral na sociedade, mostradas através de fotos e gravuras extraídas de revistas e jornais. Logo em seguida foi feita a leitura do texto base do seminário: *O imperativo categórico como princípio ético universal*. Extraído do livro de Sílvio Gallo (2016, p.150-151). Todos os presentes participaram desse primeiro momento da apresentação.

Este grupo usou como estratégia o debate, sobre o conceito de imperativo categórico como princípio ético universal em Kant. Em seguida, o grupo solicitou que cada grupo escolhesse uma questão para ser refletida e respondida dentro da compreensão do grupo a partir da leitura do texto.

Quadro 12 – Questões sobre o imperativo categórico.

QUESTÕES ELABORADAS PELOS ESTUDANTES PARA DISCUSSÃO NO GRUPO
1. Explique porque Kant afirma que as ações humanas devem ser fundamentadas em um princípio universal?
2. Explique o imperativo categórico? Exemplifique as 3 formulações elaboradas por Kant.
3. Explique o que faz que a formula do imperativo realize segundo Kant uma moral universal?
4. Exemplifique formulas de imperativo categórico onde a vontade livre é fruto da razão?

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Ao final obteve-se as seguintes considerações:

As ações humanas devem ser fundamentadas em um princípio universal porque nós fazemos parte de uma comunidade humana e é preciso algo comum em nossas ações. Kant afirma que a lei racional por ser comum a todos é a lei que nós fazemos no exercício da nossa autonomia. É necessário a que a lei

moral seja uma regra universal que só será possível com a intervenção da razão prática”. (Antônio Carlos, estudante da VI Etapa- noite).

“O imperativo categórico seria uma regra de ouro como um comportamento moral, padrão que serviria para todos. E segundo Kant, o imperativo é uma fórmula que ordena de modo incondicional. As três formulações elaboradas por Kant são: 1-Age unicamente de tal forma que sua ação possa se converter em lei universal. 2-Age de modo que sua regra de conduta possa ser convertida em lei universal da natureza.3- Age de acordo com princípios que façam com que trate a humanidade sempre como um fim e nunca um meio” (Maria Madalena / estudante da VI Etapa-noite).

“A formula do imperativo categórico contribuí para a realização de uma moral universal por possuir um princípio de ação que é universal, válido para todos e para qualquer um. Segundo Kant esse principia faz com que agimos como devemos agir, baseando-nos em regras universais que nos são dadas pelo exercício do pensamento racional” (Aurea Maria / estudante da VI Etapa- noite).

“Alguns exemplos de formulas pensadas pelo grupo e pesquisadas no texto que exemplificam o imperativo categórico de Kant: Exemplo 1 do texto: Decidir não matar porque penso que o respeito à vida é um valor universal, que deve ser seguido por mim e por todos os outros. E vou agir de acordo com esse princípio. Exemplo 2 do grupo: Não mentir em nenhuma hipótese ou circunstância, por acreditar que o meu semelhante não merece ser enganado, e devo respeitar por princípio todo ser humano”. (Patrícia e Manuela / estudantes da VI Etapa- noite).

O seminário apresentado pelo grupo 3, iniciou-se com a leitura do texto base: *O agir ético e a saída da minoridade*. Extraído do livro de Sílvio Gallo (2016, p.150- 151). O grupo reuniu os estudantes em um círculo, e passou uma caixa de sapato com algumas palavras extraídas do texto, para serem respondidas pelos estudantes, que deveriam indicar a primeira ideia da leitura da palavra, que viesse na sua cabeça. Enquanto a caixa passava de mão em mão, eles cantavam uma música: *Lá vai a caixa passar nas mãos, depressa e sem demora, no fim desta canção você que estiver com a caixa na mão, responda rápida a resposta!*

Quadro 13 – Palavras para dinâmica da caixa.

PALAVRAS DA CAIXA	RESPOSTAS SEM CONSULTA	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES APÓS CONSULTA NO TEXTO-BASE
1. Ética 2. Menoridade 3. Esclarecimento 4. Comunidade dos iguais 5. Autonomia 6. Ação humana livre 7. Vontade livre 8. Agir com ética 9. Autonomia da razão	1. Uma norma 2. Criança e adolescente 3. Explicar algo 4. Todos são iguais 5. Ser independente 6. Ter liberdade 7. Fazer o que quiser 8. Ser correto 9. Ter sempre razão	1. A ética de Kant é racional: a regra da moralidade é estabelecida pela razão e o princípio do dever é a pura Razão. 2. Kant define essa minoridade como a incapacidade do homem de fazer uso do seu próprio entendimento. 3. É a autonomia do indivíduo no uso da sua própria razão. 4. É uma comunidade composta de homens livres e iguais. 5. É a característica da vontade que se submeteu livremente à lei moral promulgada pela Razão pura prática. 6. Saber governar-se a si mesmo e elaborar suas próprias regras. 7. Não se deixar conduzir pela vontade do outro. 8. Agir segundo um princípio universal válido para todos e dado pela própria razão. 9. É vontade livre que age racionalmente por respeito a essa lei moral conduzida por ela mesmo.

Fonte: Respostas dos estudantes: pesquisado em Sílvio Gallo (2016, p.150-151).

No segundo momento, desta atividade do grupo 3, os estudantes realizaram uma leitura coletiva com todos os presentes, foram solicitadas questões sobre o texto a serem respondidas pelo grupo. Após cinco minutos de pesquisa, os estudantes explicaram o real sentido de acordo com a leitura do texto. A seguir os estudantes debateram sobre as respostas dadas e as conclusões obtidas após o debate.

5.2.2 Segunda intervenção: Projeção de filmes e roda de conversa filosófica

A estratégia de exibição de filmes nas aulas de filosofia, representa um excelente recurso, para despertar nos estudantes um interesse e uma compreensão maior com os temas referentes à ética e ao comportamento humano nas suas realidades cotidianas. A importância dessa reflexão filosófica se dar pela necessidade de se manter em aberto o debate sobre nosso comportamento moral em nossos dias, e também pela possibilidade de trazer para o ambiente da sala de aula uma discussão que durante séculos gera curiosidade, principalmente entre os mais jovens sobre o que é certo ou errado no agir humano.

A segunda intervenção, contou com a projeção de um filme e uma roda de conversa filosófica, que foi realizada apenas no turno da tarde com a turma A. Sabe-se que a exibição de filmes na sala de aula, abre novas possibilidades de aprendizagem através da reflexão filosófica, na qual, os estudantes podem perceber e reagir aos múltiplos acontecimentos ao seu redor, abrindo um leque de perspectivas visuais, sensoriais e emocionais.

Sobre a escolha do filme, foi discutido na roda de conversa, sobre qual seria o tema da ética a ser discutido nas

nossas ações cotidianas. Então foi apresentada aos estudantes uma lista de 5 filmes, que poderiam ser pertinentes à discussão sobre as questões éticas. A professora teve o cuidado de elaborar antecipadamente algumas questões relacionadas ao tema central do filme, para que fossem escolhidos pela turma, que serviriam de suporte a análise e discussão, a ser realizada em sala de aula, após a exibição do filme:

Quadro 14 – Lista de 5 filmes a serem votados.

LISTA DE 5 FILMES A SEREM ESCOLHIDOS ²⁰	SIM	NÃO
1. A ilha. Ação. 2005. Dir. Michael Bay. A clonagem é o tema do filme. Podemos conduzir o debate sobre o dilema ético envolvido na criação de pessoas para fornecerem órgãos?	10%	90%
2. Laranja Mecânica – Como pensar uma sociedade sem que todos os homens sejam dotados de liberdade e respondam por seus atos? Uma obra-prima de Stanley Kubrick	30%	70%
3. A lista de Schindler; 1993. EUA. Filme sobre industrial alemão que salva centenas de judeus poloneses durante a segunda Guerra Mundial.	20%	80%
4. A Onda. (título original: <i>Die Welle</i>) é um filme alemão de 2008 dirigido por Dennis Gansel trata do comportamento das pessoas quando estão em grupo e apresenta retrata de forma contundente o modelo autocrata de se governar razões.	40%	60%
5. O diário de Anne Frank- Drama. 2016. Direção: Hans Steinbichler. Anne Frank ganha um diário como presente de seu aniversário de 13 anos. Quando os nazistas ocupam a Holanda, ela se esconde com sua família e outros judeus em Amsterdã. Durante esse tempo ela escreve todos os pensamentos sobre a situação em que ela se encontra no seu diário. Mais tarde, os judeus são traídos e levados para campos de concentração.	70%	30%

Fonte: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/> acesso em 03/02/2019

²⁰Fonte: https://www.nre.seed.pr.gov.br/franciscobeltrao/arquivos/File/disciplinas/filosofia/lista_de_filmes.pdf com acréscimos dos editores do blog / acesso em 20/02/2019.

Os estudantes optaram pelo filme de “*O diário de Anne Frank*”, um drama do ano de 2016 com direção de Hans Steinbichler, que conta a história de uma garota, Anne Frank que escreve em seu diário toda a tensão que a família Frank sofreu durante a Segunda Guerra Mundial. Todos os presentes na sala de aula optaram pela votação direta, num total de 28 estudantes, sendo que 70% levantaram as mãos, na sua maioria meninas, escolheram o filme a ser assistido na aula seguinte.

A professora levou pipoca suficiente para todos e os estudantes, que foram divididos em equipe, e levaram para lanchar, bolo de chocolate, petas, biscoitos e refrigerantes. A tarde passou rapidamente e ao final da exibição, a professora entregou aos grupos uma atividade com questões relacionadas com o tema central do filme “*O diário de Anne Frank*”. O questionário tinha como objetivo dar um ponto de partida para a condução da reflexão que levaria a uma roda de conversa filosófica sobre o filme assistido, a ser iniciado na próxima aula.

Quadro 15 – Questões para debate após exibição do filme.

QUESTÕES RELACIONADAS COM O TEMA CENTRAL DO FILME

1. A ideia principal do filme.
2. Identificar as questões polêmicas sobre o tema ético que o filme apresenta 3-Fazer uma comparação entre a ficção e a realidade que se apresenta hoje
3. Do que concordam com o filme apresentado? Ou do que discordam com o filme apresentado?
4. Gostariam de mudar o roteiro do filme? O que mudariam na vida dos personagens do filme exibido?
5. Qual sua opinião sobre o final do filme? Qual a lição de moral que o filme pode nos ensinar?

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Na aula seguinte, a pesquisadora iniciou a aula falando da importância da formação cultural e educacional através

do cinema, como ferramenta do ensinar e aprender ética na escola. A metodologia de assistir filmes na sala de aula, apesar do pouco tempo, destinado a disciplina de filosofia, é uma experiência única que estimula os estudantes a despertarem sua consciência crítica, ao analisarem filosoficamente o complexo comportamento humano dentro de um contexto social determinado.

O filme assistido na aula passada filme “*O diário de Anne Frank*”, proporcionou aos estudantes, esse momento de entretenimento e aprendizagem ao fazer um recorte de uma realidade histórica que já passou a algumas décadas, com a nossa realidade atual, como nossas escolhas e decisões podem afetar nossa vontade de ser feliz.

Após a exibição do filme, deu-se início uma roda filosófica, sobre as opiniões e impressões deixadas na turma sobre o filme assistido, que contou com a participação de todos os presentes. Nesse momento da conversa, os estudantes puderam falar abertamente sobre as impressões individuais, que ficaram após a exibição do filme, sendo que alguns alunos não quiseram se manifestar, concordando apenas em fazer uma pesquisa e entregar um resumo do filme escrito.

Após a participação e apresentação de todos os grupos, sobre as questões referentes ao filme assistido, a atividade foi encerrada com uma breve análise sobre as apresentações dos grupos. Destacam-se os comentários:

“O grupo entendeu que a ideia principal do filme está relacionada à realidade de uma família de judeus na segunda guerra mundial na Holanda e depois no campo de concentração na Alemanha. Na segunda questão sobre as polemicas do tema ético que o filme apresenta temos duas principais, a violência aos direitos que toda pessoa humana deve ter e o direito à vida e a liberda-

de que não são respeitados pelos nazistas. Na terceira questão ao se tentar fazer uma comparação entre a ficção que aconteceu de verdade e os acontecimentos de hoje, podemos ver que o racismo na sociedade brasileira ainda se faz muito presente, podemos constatar diariamente pelas faltas de oportunidades de empregos para negros e o aumento de violência contra mulheres pobres e negras. Na quarta questão, o grupo não concorda com o enredo do filme, apesar desse filme ter sido real, pois se passa na época da Segunda Guerra mundial, e causou muito sofrimento e discriminação para o povo judeu. Se fosse possível mudar a história, sim, o grupo gostaria de mudar o roteiro do filme, com a notícia que os EUA e a Inglaterra haviam acabado a guerra ainda no dia 4 de agosto de 1944 e os familiares de Anne Frank fossem libertados e indenizados pelo governo da Holanda e Alemanha e a Anne Frank realizaria seu sonho de ser jornalista e todos viveriam em paz. Na questão seis, o grupo acha o final do filme muito triste e decepcionante com a morte de Anne Frank, sua irmã e sua mãe, ficando apenas seu pai para dar continuidade a história da família. A lição deixada é que devemos amar nossos semelhantes independente da raça ou religião, pois somos todos seres humanos” (Antônio, grupo 1, turma A, VI Etapa – tarde).

Dentre os depoimentos dos estudantes sobre o tema da ética envolvido neste filme, a estudante Gabriela, da turma A, pontuou:

“Na primeira questão a ideia principal do filme *O diário de Anne Frank*” é mostrar os horrores, a discriminação de raças causadas pelo nazismo na segunda guerra mundial na visão de uma adolescente Anne Frank; o grupo identificou algumas questões polêmicas sobre o tema ético que o filme apresenta como: as dificuldades de convivência no anexo e o sofrimento pelos dias

escondidos e presos lutando pela sobrevivência. A terceira questão sobre a comparação entre a ficção de um filme e a realidade que se apresenta hoje, o grupo entendeu que a violência do nazismo na segunda guerra ultrapassou os limites dos direitos humanos e hoje no Brasil, as maiores violências vem do tráfico de drogas e do abuso de poder das policias. Na quarta questão todos discordam do roteiro do filme, mesmo sabendo que ele foi real! A quinta questão parece com a quarta, fala da mudança do roteiro do filme, que todos concordam que deve ser mudada, A guerra acabaria logo no primeiro ataque a Holanda, o poder de Hitler cairia, seria preso e julgado á morte. A família de Anne sairia do esconderijo, ela e sua irmã voltariam a estudar e dar palestras sobre os horrores do nazismo. Na sexta questão, o grupo concorda que a lição de moral que o filme pode nos ensinar vem do respeito aos direitos humanos que deve prevalecer acima de qualquer preconceito” (Gabriela, grupo 2, turma A, VI Etapa – tarde)

5.2.3 Terceira intervenção: oficina de poesia

A proposta de uma oficina de poesias filosóficas, mostrou a importância das atividades interativas e lúdicas, que possibilitem através da poesia, a aquisição e o desenvolvimento da prática da atitude positivas nas ações dos estudantes. Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem a cada dia, torna-se mais complexo e precisa se renovar com novas metodologias de ensino, que promovam uma aprendizagem significativa para os estudantes. Para isso, é relevante refletir sobre essa proposta de reflexão filosófica que pense a filosofia em versos em outras disciplinas.

A oficina contou com a colaboração de professores de Português dos turnos tarde e noite da escola. Todo o processo de planejamento foi feito em conjunto uma professora co-

laboradora; a fim de manter o objetivo principal da oficina que buscou a construção e reconstrução dos valores morais na escola, por meio da poesia relacionando o aprender e ensinar, a uma perspectiva criadora e criativa dos estudantes envolvidos no projeto de intervenção.

Foi apresentada aos alunos a poesia “*Metáfora*”, de Gilberto Gil (1982); a poesia foi lida por todos numa roda de conversa, à medida que os estudantes demonstraram interesse pela atividade, foi iniciada uma reflexão filosófica sobre cada estrofe e dado um significado das palavras principais da poesia lida, a fim de envolver a turma na escuta da emoção e sensibilidade, que levou o poeta a escrever aqueles versos.

Quadro 16 – Poesia inicial para introdução da oficina

POESIA INICIAL: METÁFORA DE GILBERTO GIL (1982)

Uma lata existe para conter algo
 Mas quando o poeta diz: “Lata”
 Pode estar querendo dizer o incontível
 Uma meta existe para ser um alvo
 Mas quando o poeta diz: “Meta”
 Pode estar querendo dizer o inatingível
 Por isso, não se meta a exigir do poeta
 Que determine o conteúdo em sua lata
 Na lata do poeta tudo nada cabe
 Pois ao poeta cabe fazer
 Com que na lata venha caber
 O incabível
 Deixe a meta do poeta, não discuta
 Deixe a sua meta fora da disputa
 Meta dentro e fora, lata absoluta
 Deixe-a simplesmente metáfora

Fonte: <https://www.letras.mus.br> > MPB > Gilberto Gil > Metáfora. Acessado em: 03/02/2019

A turma foi dividida em duplas e foi solicitado que os alunos questionassem os significados dos conceitos levantados pelo autor da poesia. Em seguida, foi feita a indagação

sobre as problemáticas levantadas pelos poetas, como também pelos problemas necessários a reflexão pela sociedade. Com base na questão: O que é a poesia? Sua importância na nossa vida? A relação da filosofia com esse repensar conceitos, através de versos, levou os estudantes a fazerem algumas reflexões acerca da construção e reconstrução dos valores éticos na escola, por meio da poesia.

No segundo momento, a escolha do conteúdo desenvolvido na oficina de poesia tratou da violência contra a mulher e a lei Maria da Penha. A escolha se justifica pelo fato do Piauí estar com altos índices de violência contra a mulher, a nível nacional de casos de feminicídio.

No terceiro momento, com grupos divididos em cinco, os estudantes escreveram uma pesquisa bibliográfica sobre a violência contra a mulher e a lei Maria da Penha no Piauí, também confeccionaram alguns cartazes com fotos retiradas de jornais e revistas, sobre o tema pesquisado.

O quarto momento, foi a apresentação das oficinas, os grupos tiveram um intervalo de uma semana para estudar e compreender o tema proposto. Durante a oficina, a professora de português acompanhou todo o processo de criação dos versos e estrofes das poesias dos grupos em estudo. Todas as experiências refletidas em forma de produções individuais foram planejadas e organizadas para a execução final da oficina de poesia na sala de aula.

Ainda no período de preparação, os grupos de estudantes confeccionaram os cartazes com as poesias escolhidas e fotos de jornais e revistas. Alguns estudantes que não tinha afinidades com a poesia, ficaram com a tarefa de fazer a pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido, outros ficaram encarregados de confeccionar os cartazes e aqueles que gostavam de poesias se prontificaram para a escrita das mesmas.

Os grupos apresentaram de forma organizada o tema escolhido pela turma: sobre a violência contra a mulher e a lei Maria da Penha no Piauí. Conforme iam se alternando os grupos, os estudantes relembavam a importância do uso da poesia como meio de expressão dos sentimentos, desejos e aprendizagens do ser humano. Foi refletido pelos grupos, a importância da poesia na vida do estudante, a relação desta no ensinar e aprender na sala de aula. A oficina foi desenvolvida e apresentada com êxito por todos os grupos de estudantes da turma A, do turno tarde.

No turno da noite na turma B, no primeiro momento, a professora procurou envolver os estudantes através da poesia: *Paradeiro* do poeta e compositor Arnaldo Antunes, que foi apresentada primeiramente, em forma de música, depois os alunos se reuniram em círculo e puderam ler os versos lentamente procurando extrair os sentimentos do poeta nos versos escritos.

Quadro 17 – Poesia inicial para introdução da oficina

POESIA INICIAL: PARADEIRO DO POETA E COMPOSITOR ARNALDO ANTUNES
Haverá paradeiro para o nosso desejo Dentro ou fora de um vício? Uns preferem dinheiro Outros querem um passeio Perto do precipício Haverá paraíso Sem perder o juízo e sem morrer? Haverá para-raios Para o nosso desmaio No momento preciso? Uns vão de paraquedas Outros juntam moedas Antes do prejuízo Num momento propício Haverá paradeiro para isso? Haverá paradeiro Para o nosso desejo dentro ou fora de nós?

Fonte: Poesia Paradeiro: Silvio Gallo (2012, p.58).

Após a análise da poesia, a professora fez um relato sobre a importância da poesia para a reflexão filosófica e para o ato da criação, presentes na construção dos valores éticos. Após os esclarecimentos sobre a metodologia a atividade foi executada: A turma na sua maioria, em torno de 80%, optou por denominar a oficina de: *'Poesia e ética acontece na escola'*, assim os estudantes poderiam dessa forma escrever sobre vários aspectos do comportamento presentes na experiência escolar. Os grupos se reuniram e escolheram os estudantes para lerem as poesias selecionadas de acordo com o tema escolhido. Em seguida houve o relato das experiências vividas por cada grupo em relação ao percurso, que começou da dúvida e incerteza para certeza e alegria, que era preciso se arriscar para aprender e ensinar ética na sala de aula. Todos os envolvidos na oficina de poesias concordaram que aprender filosofia, através de versos e estrofes poéticas, foi o destaque mais emocionante na conclusão da amostra de poesias nesta turma.

5.2.4 Quarta intervenção: oficina de desenho

A proposta de uma oficina de desenho filosófico, surgiu no turno da tarde, como complemento da oficina anterior, que trabalhou a poesia com o tema da violência contra as mulheres. Os estudantes sentiram a necessidade de expressar através de desenhos seus sentimentos em relação ao tema do aumento da violência na nossa capital. Dessa forma, se ampliou as possibilidades de desenvolver a criatividade e propiciar a socialização das experiências e vivências, em relação ao tema a ser explorado através do desenho, gerando expectativas positivas para o início da oficina nos grupos de estudos.

No primeiro momento, nas aulas de filosofia, foi apresentada a turma os objetivos daquela oficina, em seguida a professora convidou os alunos para observarem no quadro, os quadrinhos com desenho sobre um dilema ético. E à medida que os estudantes demonstraram interesse pelos quadrinhos, surgiam questionamentos sobre o comportamento ético do estudante na sala de aula em dias de provas.

Dessa forma, foi possível demonstrar, que através de um desenho em formato de quadrinho podemos retratar um dilema ético a ser questionado como: É ou não ético colar nas provas? O que é ética, afinal? Um desenho pode nos levar a umas infinitudes de indagações, que podem nos levar a ter afinidades ou diferenças com o contexto colocado em questão, dependendo do modo como devemos reagir ou agir dentro do contexto apresentado na proposta.

Em seguida, foi iniciada uma reflexão filosófica com as questões: O que é arte e como pode contribuir para se manifestar a condição humana? Qual a relação entre a arte e filosofia? Como o desenho pode expressar a criatividade humana? São questões necessárias, para inquietar e fazer brotar a emoção e sensibilidade dos estudantes e fortalecer as discussões e reflexões sobre a ética no ambiente escolar.

Nesta oficina, contou-se com a colaboração da professora Conceição Chávez, que gentilmente aceitou ministrar um conteúdo específico sobre a arte através do desenho. Os estudantes puderam desenvolver o tema a violência contra a mulher e a lei Maria da Penha através de desenhos na sala de aula.

Os grupos apresentaram os desenhos produzidos na culminância da oficina de poesia, com o mesmo tema escolhido da oficina anterior, de desenho que foi sobre a violência contra a mulher e a lei Maria da Penha no Piauí. Após as apresentações dos grupos, os estudantes relembavam a im-

portância do uso do desenho como complemento artístico, para expressar junto com a poesia, sentimento de indignação dos jovens com o aumento do feminicídio no Piauí.

No turno da noite, a oficina de desenho contou com a participação de todos os alunos da turma B, que apoiaram a proposta como uma perspectiva de ampliar as possibilidades do sentir, criar e desenvolver a percepção do aprender ética por meio do desenho.

No primeiro momento, foram utilizados os quadri-nhos com desenho de um dilema ético, no qual é demonstrado, a indagação sobre o comportamento ético dos estudantes no ambiente escolar em semana de provas. Através deste questionamento foi possível conhecer e trocar experiências sobre as problemáticas comuns a todos os estudantes no ambiente escolar.

Num segundo momento, após os estudantes estarem envolvimento com a temática proposta, o professor inicia uma reflexão filosófica com as questões éticas: O que é certo e errado no agir humano? É possível ser ético e ser feliz? Qual a relação entre da arte com a filosofia? Posso expressar a criatividade através de um desenho? São reflexões necessárias, para incomodar e fazer aflorar a sensibilidade dos estudantes, a fim de fortalecer as discussões e reflexões sobre a ética no ambiente escolar.

No terceiro momento, os estudantes que já tiveram uma aula de arte com a professora Conceição Chávez, que aceitou gentilmente colaborar com a nossa oficina no turno da noite, se comprometeram com a execução das atividades sugeridas. As aulas de arte ministradas pela professora sobre a importância da arte através do desenho, contribuíram para a construção dos trabalhos dos estudantes, que se dividiram em três grupos com 8 componentes cada um.

Após estas oficinas, os estudantes puderam desenvolver as primeiras criações através de desenhos, com o tema a ética na escola, que posteriormente foram apresentados na sala de aula para todos. Os desenhos foram apresentados por cada grupo, que explicavam o porquê da produção de cada desenho, lembrando que os trabalhos produzidos tinham como base um texto filosófico, que tratava de conceitos éticos no ambiente escolar. Após as apresentações dos grupos, os estudantes relembavam a importância da ética no comportamento humano e as implicações da sua falta, no ambiente escolar.

5.2.5 Quinta intervenção: oficina de produção e exibição de vídeo

A oficina de produção e exibição de vídeo, surgiu no primeiro momento, após as oficinas realizadas pela turma B da noite, os alunos estavam empolgados com a culminância do projeto de intervenção, que seria em julho, e como haviam desistido de atuarem na oficina de teatro, por timidez ou por outros motivos, propuseram fazer uma gravação de vídeo para exibição na culminância do projeto, o vídeo teria como tema: o comportamento ético no ambiente escolar para ser exibido no evento.

Para a produção audiovisual, foi feito um levantamento dos temas do projeto de intervenção que possibilitasse uma participação efetiva de todos os componentes do grupo, que eram três, envolvidos na filmagem. Os temas acordados para a produção dos vídeos foram: o comportamento moral em sala de aula; as concepções dos alunos acerca da moral no ambiente escolar; a importância da ética no ambiente escolar.

Os estudantes tiveram 15 dias para estruturar o roteiro e fazer a gravação do vídeo, todos os componentes dos grupos concordaram, que o lugar adequado para a filmagem seria na sala de aula. Mas devido às dificuldades de filmarem no horário das aulas, eles combinaram de chegar antes do início do horário das aulas ou saírem um pouco mais tarde. Desta forma, com o celular na mão, os grupos criaram seus próprios vídeos e puderam vivenciar, situações antes imaginadas ou reproduzidas pela mídia.

Passou-se então, para a fase de apresentação dos vídeos, produzidos pelos grupos na sala de aula. Deu-se início, as apresentações dos vídeos produzidos pelos estudantes da turma B, do turno noite. O grupo um, fez um curta metragem de 1 minuto que falava do *bullying* na sala de aula, no qual uma aluna era discriminada por ser gorda. O grupo dois, fez um curta metragem de 2 minutos, que mostrava a venda de drogas na escola, que acabava com a prisão de um adolescente. O grupo três, fez um curta metragem de 3 minutos, que fala da violência contra uma professora que é espancada na sala de aula, após as cenas, alguns personagens do vídeo fazem reflexões sobre a violência na escola.

Após as exposições, os grupos fizeram um breve comentário das estratégias utilizadas para escrever o roteiro, ensaiar os personagens e dirigir as cenas, como também das dificuldades com o tempo e o dinheiro para edição do vídeo. Todos os envolvidos tinham como objetivo chamar a atenção para o aumento da violência dentro das escolas. Após as considerações finais, a professora iniciou a votação entre os presentes na amostra dos vídeos, para a escolha do filme a ser apresentado na culminância do projeto de intervenção. O filme escolhido, com 65% de votos, foi com o tema: Violência na escola é antiético, que fala da violência sofrida por

uma professora que é espancada na sala de aula. Logo em seguida, a professora agradece o empenho dos grupos e dá por encerrada a oficina de produção de vídeos.

5.2.6 Sexta intervenção: oficinas de dilemas morais

A proposta de uma oficina na sala de aula que levasse os estudantes à reflexão e ao debate sobre os dilemas éticos presentes no nosso cotidiano nos levou a pesquisar o conceito da palavra dilema, que no grego *dílema*, e no latim *dilema* significam ambas “proposições duplas”, para Abbagnano (2012) o termo significa “premissa dupla”. Nesse sentido, podemos entender um dilema como um problema, que pede uma solução e dispõe para isso, duas ou mais alternativas possíveis de serem consideradas.

No ambiente escolar ou no nosso convívio diário, nos deparamos com situações conflitantes que pedem soluções, e que precisamos decidir entre duas opções moralmente corretas, mas que podem entrar em choque com normas estabelecidas pela sociedade. As decisões que envolvem os dilemas morais, dependem exclusivamente das nossas escolhas para efetivar uma solução, veio então a necessidade de estudar alguns dilemas morais, um deles apresentados por Kohlberg, que contribuíram para a fundamentação do agir moral através da teoria do desenvolvimento moral, possibilitando através dessa atividade uma maior compreensão por parte da professora das atitudes dos estudantes na sala de aula.

Esta atividade foi realizada na sala de aula do turno tarde e da noite, no primeiro momento foram utilizados 3 dilemas morais por turma, sendo um para cada grupo de estudo. O objetivo primário da oficina, foi explicado pela professora,

que seria o despertar de uma consciência crítica do estudante, que possibilitasse a construção de uma postura moral frente aos dilemas apresentados, como também a construção de uma postura de alteridade frente a conflitos humanos.

No primeiro momento, na turma A do turno tarde, a professora dividiu os estudantes em 3 grupos, de 6 a 8 componentes, em seguida explicou os objetivos da oficina de dilemas morais tendo como teórico o psicólogo Lawrence Kohlberg. Foram esclarecidos alguns procedimentos éticos, que todos os grupos de estudos deveriam seguir, para assegurar que todos os componentes, tivessem assegurado o direito exprimir seu pensamento com liberdade de expressão e garantia de confiança entre os envolvidos na oficina. Sendo facultativa a participação nessa atividade.

Num segundo momento, aos grupos já formados, foram apresentados os dilemas morais pra escolhas dos estudantes, sendo eles: o dilema de Henrique (Heinz); o dilema de Helga e o dilema do conto ou não conto. O grupo 1 ficou com o “dilema de Heinz”; o grupo 2 ficou com o “dilema de Helga” e o grupo 3 ficou com o “dilema do conto ou não conto”. Cada grupo teria uma semana para ler, discutir e apresentar suas conclusões sobre o dilema escolhido para todos na sala de aula.

Na primeira apresentação do grupo 1, formado por 8 estudantes na faixa etária de 16 a 18 anos, cinco do sexo feminino e três do sexo masculino foi feito um debate sobre o dilema de Henrique (Heinz)²¹; extraído do livro de Angela Biaggio (2006, p.29). O grupo um, iniciou com a leitura do dilema moral de Henrique, que levou 3 minutos, em seguida fez as explicações das diferentes perspectivas vivenciadas

²¹ Extraído do livro de Angela Biaggio: *Lawrence Kohlberg :ética e educação moral* (2006, p.29),

que levou a vários conflitos morais dentro do grupo de discussões. Ainda foi relatado sobre os posicionamentos contrários à decisão moral que a maioria do grupo se propôs a apresentar e a tentativa de convencimento dos indecisos, com as possíveis conclusões morais aceitas pela maioria do grupo.

Quadro 18 – O dilema de Henrique (Heinz) estudado pela turma A – tarde.

Dilema n°01: o dilema de Henrique (Heinz)
<p>“Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo específico de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvar. Era uma forma de radium pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro isso”. Então Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher.” O marido deveria ter feito isso? Por quê? (BIAGGIO, 1998, p.29).</p> <p>As perguntas sobre o dilema a serem respondidas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você faria numa situação como essa se fosse o Henrique? Engendrava um plano e roubava o medicamento? Ou não roubaria? 2. Se você fosse um policial e conhecesse a família e estivesse passando em frente à farmácia, o que faria? Por que? 3. Se Henrique estivesse se divorciando da mulher, ainda deveria roubar ou não o medicamento? Por quê? 4. É importante que as pessoas façam tudo que podem para salvar a vida humana? Por quê? Que valores éticos estão implicados nessa atitude?

Fonte: Angela Biaggio: *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral* (2006, p.29).

Durante a apresentação do dilema de Henrique, o grupo pode envolver os estudantes no confronto de opiniões, dinamizar as discussões e fazer uma análise dos argumentos contrários a fim de desenvolver a capacidade de consenso

dentro do grupo. Ainda na apresentação, o grupo ressaltou, a importância da aprendizagem adquirida, na troca das ideias contrárias e na necessidade de escuta dos componentes, que na sua minoria pudessem expressar suas próprias opiniões e justificar suas escolhas.

Após a apresentação do grupo 1, a professora pesquisadora fez algumas considerações, sobre os dilemas morais a serem analisados pelos grupos, explicou que não havia soluções ou respostas certas ou erradas as perguntas feitas pelos dilemas, mas apenas tentativas de respostas pessoais, que levariam os estudantes fazerem escolhas morais e questionarem suas opiniões. Nesse exercício de escolher, confrontar ou defender suas opções com os contrários, os estudantes fizeram uma análise final dos argumentos encontrado pelo grupo, que demonstraram o desenvolvimento moral alcançado através dos estágios estudados por Kohlberg.

Quadro 19 – Perguntas e respostas ao dilema de Heinz da turma A-tarde.

CONTEXTO DA PERGUNTA	EXPECTATIVAS DE CONSENSO DE RESPOSTAS	EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS CONTRÁRIAS
1-O que você faria numa situação como essa se fosse o Henrique? Engendrava um plano e roubava o medicamento? Ou não roubaria? E por que faria isso?	70% não roubaria o medicamento: Justificativa masculina: arranjar outro emprego para ganhar dinheiro ou pedir emprestado. Justificativa feminina: faria um bingo ou um bazar com doações dos familiares ou com fé em Deus alguém emprestaria o dinheiro.	30% roubaria o medicamento: Justificativa masculina: Roubava o remédio pela saúde da minha mulher, pois no caso de vida ou morte, roubar não é crime. Justificativa feminina: Juntava umas amigas, distraia o farmacêutico e roubava o remédio, o que vale é salvar a vida de um ente querido.

2- Se você um policial e conhecesse a família de Henrique, e estivesse passando em frente à farmácia, o que faria? Por que	70% não prenderiam e tentariam ajudar: Justificativa masculina: Conversaria com Henrique e ofereceria ajuda com uma campanha de doação. Justificativa feminina: Não faria nada, chamaria e daria uma ajuda em dinheiro e uns conselhos que tentar roubar é errado.	30% prenderiam em flagrante: Justificativa masculina: Cumpriria meu dever por estar de serviço, sou obrigado a dar ordem de prisão. Justificativa feminina: Conversaria com ele antes da prisão para pensar soluções, mas prenderia, pois roubar é crime.
3- Se Henrique estiver se divorciando da mulher, ainda deveria roubar ou não o medicamento? Por quê?	70% não roubaria o medicamento: Justificativa masculina: Porque roubar é crime e ele pode ser preso. Justificativa feminina: Por que existem outros meios de conseguir o dinheiro.	30% roubaria o medicamento: Justificativa masculina: Por que salvar uma vida é o que importa. Justificativa feminina: Pelo respeito aos anos de convívio e a sua vida.
4. É importante que as pessoas façam tudo que podem para salvar a vida humana? Por quê? Que valores éticos estão implicados nessa atitude?	100% concordaram que a vida é o bem mais precioso, mesmo com dificuldades, sempre haverá soluções para os problemas. Os valores morais citados foram: compaixão, respeito, amizade, sinceridade e tolerância.	

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

As respostas expressadas no quadro acima, foram relacionadas ao dilema de Henrique, discutidas em sala de aula com os outros grupos presentes, que puderam interagir na apresentação por meio de discursos inflamados, que levaram a diversas posições divergentes, a favor ou contra a opinião estabelecida pelo grupo um. As manifestações dos estudantes, já eram esperadas, por se tratar de dilemas que se referem aos valores morais, culturais e sociais que fazem parte do convívio comum da nossa sociedade.

A interatividade dessa atividade, gerou choque de opiniões, por se trata de uma decisão referente à conservação da vida que está em jogo com a posse de propriedade privada, no caso, do medicamento. Após a apresentação, o grupo fez um breve comentário sobre a importância de se salvar a vida humana acima de qualquer outro bem material e falou também da necessidade da valorização e da prática dos valores éticos como: compaixão, respeito, amizade, sinceridade e tolerância nas nossas ações cotidianas. Em seguida, a professora agradece o empenho do grupo um e dá por encerrada a apresentação do grupo. Em seguida, solicita o início da apresentação do grupo dois.

O grupo dois do turno tarde, iniciou a apresentação com a leitura do dilema moral: O dilema de Helga, que levou 3 minutos. Em seguida, antes da leitura dos resultados obtidos pelo grupo, foi solicitado após compreensão da leitura do dilema, que a turma respondesse a duas questões referentes ao dilema como: Se Helga deveria Mandar Raquel embora? O que significava entregá-la à Gestapo e, conseqüentemente, condená-la à morte, dado que sabia que os judeus caídos nas mãos da Gestapo eram mortos; ou na questão seguinte se Helga escondia Raquel? O que significava pôr em risco a sua segurança bem como a da sua família dado que esconder judeus era considerado crime.

Quadro 20 – Dilema de Helga.

Helga e Raquel cresceram juntas. Eram as melhores amigas apesar do facto da família de Helga ser cristã e a de Raquel judia. Durante muitos anos, a diferença religiosa não parecia constituir problema na Alemanha, mas depois de Hitler tomar o poder, a situação mudou. Hitler exigiu que os judeus usassem braçadeiras com a estrela de David. Começou a encorajar os seus seguidores a destruir os bens dos judeus e a bater-lhes nas ruas. Por último, começou a prendê-los e a deportá-los. Circularam rumores de que os judeus estavam a ser mortos. Esconder judeus procurados pela Gestapo (a polícia de Hitler) era crime sério e violação da lei do governo alemão. Uma noite, Helga ouviu bater à porta. Quando abriu, viu Raquel nos degraus, envolvida num casaco escuro. Rapidamente Raquel saltou para dentro. Ela tinha tido um encontro, e quando regressou a casa encontrou elementos da Gestapo à volta de sua casa. Os pais e irmãos já tinham sido levados. Sabendo do seu destino se a Gestapo a apanhasse, Raquel correu para casa da sua velha amiga. Se fosse convosco, o que fariam?

Perguntas sobre o dilema:

1. Mandava Raquel embora (o que significava entregá-la à Gestapo e, conseqüentemente, condená-la à morte, dado que sabia que os judeus caídos nas mãos da Gestapo eram mortos);
2. Escondia Raquel (o que significava pôr em risco a sua segurança bem como a da sua família dado que esconder judeus era considerado crime).

Fonte: <http://super.abril.com.br/cultura/dilemas-morais-vocefaria-447542.shtml>. Acesso em: 03/02/2019

A turma iniciou um debate, a partir das perguntas lançadas pelo grupo, de modo espontâneo sem interferência da professora, sendo que o grupo dois conseguiu que todos chegassem a um consenso que foi escrito no quadro a partir do levantamento das respostas das duas questões colocadas em debate. O consenso da turma que na sua maioria optaram por ajudar Raquel, por entenderem que o valor da vida e da amizade sincera está acima da lei. Em seguida o grupo inicia o relato das expectativas das respostas obtidas no grupo de estudo, com consenso ou não do dilema de Helga a partir das discussões realizadas.

A análise das quatro questões, foi lida por três alunas escolhidas pelo grupo, que de forma clara e direta leram e conduziram as indagações surgidas pelos estudantes presentes na apresentação sobre o dilema de Helga. O grupo ainda fez algumas explicações sobre os conflitos morais dentro do grupo durante as discussões sobre o dilema, que foi respeitado com as porcentagens apresentadas aprovadas por todos.

Quadro 21 – Perguntas e respostas do grupo 2 ao dilema de Helga turma A.

CONTEXTO DA PERGUNTA	EXPECTATIVAS DE CONSENSO DE RESPOSTAS	EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS CONTRÁRIAS
1- O que você faria se fosse Helga? Ligaria para Gestapo e entregaria à amiga? Justifique sua resposta.	60% não entregaria Raquel a Gestapo: Justificativa: A amizade deve superar todas as dificuldades, nunca se deve deixar um amigo sem ajuda.	40% entregaria Raquel. Justificativa: Fecharia a porta e ligaria para a Gestapo vir pegar a Raquel na minha porta.
2- Você escondia Raquel e colocaria em risco a sua segurança e da sua família? Justifique sua resposta.	60% sim esconderiam, pois, os anos convivido com ela devem ser retribuídos com gratidão. A minha família entenderia minha atitude.	40% não esconderia Raquel. Justificativa: Não posso correr o risco de deixar minha família sem segurança e em paz.
3- Se você fosse o pai de Helga, como reagiria a decisão da filha? Entregaria a amiga dela a Gestapo? Justifique sua resposta.	50% Chamaria Helga para conversar: Justificativa: Falaria do perigo de abrigar uma foragida da lei. Mas pelo valor da amizade e conservação da vida, apoiariamos a sua decisão.	50% eram contra a decisão da filha. Justificativa: esconder Raquel é colocar toda a família em risco de morte. Mandaria ela embora.
4- Que valores éticos estão implicados nessa atitude de ajudar uma amiga em situação de risco? Justifique sua resposta.	100% veem como valores morais: lealdade, gratidão, confiança, compaixão, respeito, amizade, sinceridade e todos concordam que a amizade é o maior bem da vida.	

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora.

Ao encerrar, o grupo agradeceu a atenção de todos os presentes, e fez um relato das experiências vividas em estu-

dar dilemas morais que ajudou a todos os participantes do grupo a compreender os choques culturais que podem levar a intolerância racial. O grupo falou também, das dificuldades e sentimentos sofridos, ao se depararem com a necessidade de tomar uma decisão acertada, quando o que se está em jogo é decidir se uma grande amiga vai viver ou morrer. Em seguida a professora elogiou o desempenho do grupo dois e solicitou que o próximo grupo iniciasse a próxima apresentação.

Em seguida, o grupo três iniciou a apresentação do terceiro dilema moral denominado: “Conto ou não conto”, primeiramente foram feitas algumas considerações sobre a importância do estudo do dilema apresentado pelo grupo, foi explicado que por se tratar de decisões morais que levam em conta a lealdade e amizade, mas também questões familiares, que pedem fidelidade aos pais, os estudantes tiveram algumas dificuldades na hora de resolver qual seria a melhor decisão a ser tomada.

Quadro 22 – Dilema do “Conto ou não conto”.

Em uma festa, um adolescente ingere bebida alcoólica e passa mal. Os colegas devem ou não avisar os pais do amigo? Esse é um dos dilemas que nossos alunos podem enfrentar. Vamos imaginar uma situação nada rara: João e Felipe têm 14 anos e foram a uma festa em que havia bebida alcoólica. Felipe bebeu e passou muito mal. Surge uma dúvida: João deve ligar ou não para os pais do amigo? Esse é um grande drama para João: – Se ligar, o amigo pode achar que foi traído, porque levará bronca dos pais.

– Se não ligar, o amigo pode ficar sem atendimento e, no limite, correr risco de morte...

João está diante de um dilema, definido pelo dicionário Aurélio como “situação embaraçosa com duas saídas difíceis ou penosas”.

Perguntas sobre o dilema:

1. O que você faria em uma situação como essa se fosse o João? Ligaria ou não para os pais do amigo? Por quê?
2. Se você fosse o Felipe gostaria que ligasse para os seus pais? Por quê?
3. Se você fosse o pai do Felipe ou o pai de João, o que pensaria da situação? O que diria a ele ao João?
4. Se você fosse o dono da festa, o que faria?

Fonte: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/conto-ou-nao-conto-trabalhando-dilemas-morais>. acesso 03/02/2019.

Após a apresentação do tema central do dilema, duas estudantes escolhidas pelo grupo fizeram a leitura do dilema moral: Conto ou não conto e logo em seguida foi feito o convite para que os dois grupos presentes participassem de uma discussão inicial a cerca de três questões propostas: João deve ligar ou não para os pais do amigo? Se João ligar, o amigo pode achar que foi traído, porque levará bronca dos pais? Se não ligar, o amigo poderá correr risco de morte? Após alguns debates sobre as soluções possíveis para ambas as partes, que confundiram e dividiu a turma, o grupo escreveu no quadro alguns posicionamentos dos grupos participantes na discussão.

A análise das questões propostas acerca do dilema moral: Conto ou não conto, feita pelo grupo 3, depois de concluído o debate em sala de aula, foi apresentada em forma de resumo com alguns posicionamentos dos grupos participantes escritos no quadro. Uma estudante leu a conclusão da turma, que, na sua maioria escolheram contar a verdade para os pais de Felipe, pois o mesmo poderia precisar de cuidados médicos e por ser menor de idade, ambos os amigos, não poderiam responder por eles no atendimento de um hospital. Sendo assim, João ligaria e não se importaria com a reação do amigo, pois a preservação da vida deve vir em primeiro lugar. Ainda foi relatado que não houve posicionamento contrário, que afetasse a decisão da maioria da turma.

Quadro 23 – Perguntas e respostas do dilema moral: Conto ou não conto.

PERGUNTA	RESPOSTAS COM CONSENSO	RESPOSTAS SEM CONSENSO
1- O que você faria em uma situação como essa se fosse o João? Ligaria ou não?	90% ligariam para os pais de Felipe. Justificativa: Avisaria aos pais, para eles providenciarem o atendimento médico por serem os responsáveis legais por filhos menores de idade.	10% não ligariam. Justificativa: Felipe saiu de casa escondido dos pais e seria uma traição.
2- Se você fosse o Felipe gostaria que ligasse para os seus pais? Justifique sua resposta.	80% Ele gostaria de ser socorrido. Justificativa: Ele estava passando mal, poderia piorar e até morrer. Quando melhorasse e tivesse o atendimento médico providenciado pelos pais iria entender a atitude do amigo.	20% acreditam que Felipe ia se sentir traído pelo amigo e não voltaria mais a confiar nele.
3- Se você fosse os pais do Felipe ou os pais de João? O que pensar da situação? O que diria a ele? Justifique sua resposta.	100% os pais se avisados iriam agradecer. Justificativa: Os pais de Felipe ficariam muito agradecidos, pelo amigo gostar do filho deles e se preocupar com sua saúde e bem-estar. 100% os pais do João iriam parabenizar o filho pela atitude correta, mas ficariam preocupados com o comportamento irresponsável do filho, que iria ficar de castigo, por ter saído sem avisar e ter ingerido bebidas alcoólicas sem permissão.	
4- Se você fosse o dono da festa, o que faria? Justifique sua resposta.	100% Como dono da festa se sentiria responsável. Justificativa: O dono da festa ficaria preocupado com um possível processo que os pais de Felipe poderiam entrar contra o estabelecimento, por fornecer bebidas aos menores de idade. Ficaria com a lição, de só vender bebidas alcoólicas com o documento de identidade do consumidor.	

Fonte: Quadro elaborado pela professora pesquisadora

Encerrada as discussões colocadas em debate pelo grupo 3, três estudantes do grupo fizeram um relato das respostas obtidas nas discussões do grupo, sobre o dilema moral: Conto ou não conto, e contaram para a turma, as dificuldades de se manter a lealdade a um amigo numa situação de risco de morte, e sabendo que quando a saúde está em risco a melhor atitude é pedir socorro aos responsáveis pela vítima. Após as explicações, o grupo agradeceu a participação de todos e em seguida a professora elogiou o desempenho do grupo na apresentação e discussão do dilema proposto e deu por encerrada a oficina de dilemas morais do turno da tarde.

A proposta da uma oficina de dilemas morais, foi bem aceita pelos estudantes da turma A do turno da noite. A aula iniciou-se com uma reflexão feita pela professora sobre os dilemas éticos presente na nossa vida diária, foi explicado o significado da palavra dilema, que no dicionário Abbagnano (2012) o termo significa “premissa dupla”. Podendo ser entendida como um problema que pede uma solução rápida e só pode dispor de duas ou mais alternativas para sua solução.

Em seguida a professora pesquisadora, explicou os objetivos a serem atendidos com a oficina de dilemas morais, e apresentou a turma o dilema do trem desgovernado para ser feita a leitura e a análise pela turma. Os estudantes leram o texto escrito com o dilema a ser respondido que continha três situações a serem resolvidas, para todas seriam necessárias decisões rápidas, pois não havia muito tempo para evitar uma tragédia, provavelmente com possíveis mortos.

A professora respondeu aos questionamentos e esclarecimentos feito pelos estudantes sobre os dilemas morais, por estes envolverem situações conflitantes que pedem decisões rápidas entre duas opções moralmente corretas, que podem demonstrar o nível de maturidade moral e crítica do

grupo ao tomar uma decisão que pode ter decisões contrárias do grupo ao qual faz parte.

Feito a divisão da turma em 3 grupos, de 8 a 9 estudantes, foi solicitado que os grupos se reunissem em espaços separados para leitura e estudo do dilema do trem descontrolado.

Quadro 24 – o dilema do trem descontrolado

Questão 1. O trem descontrolado – Um trem vai atingir 5 pessoas que trabalham desprevenidas sobre a linha. Mas você tem a chance de evitar a tragédia acionando uma alavanca que leva o trem para outra linha, onde ele atingirá apenas uma pessoa. Você mudaria o trajeto, salvando as 5 e matando 1? () Mudaria () Não mudaria

Questão 2. O trem descontrolado – Um trem vai atingir 5 pessoas que trabalham desprevenidas sobre a linha. Mas você tem a chance de evitar a tragédia acionando uma alavanca que leva o trem para outra linha, mas onde ele atingirá apenas uma pessoa está sua mãe. Você mudaria o trajeto, salvando as 5 e matando sua mãe? () Mudaria () Não mudaria.

Questão 3. O trem descontrolado – Um trem vai atingir 5 pessoas que trabalham desprevenidas nos trilhos. Agora, porém só há uma linha. O trem pode ser parado por algum objeto pesado jogado em sua frente. Um homem gordo com uma mochila muito grande está ao lado da ferrovia. Se você o empurrar para a linha, o trem vai parar salvando as 5 pessoas, mas liquidando uma. Você empurraria o homem gordo e mudaria o trajeto, salvando as 5 e matando 1? () Mudaria () Não mudaria

Esse dilema moral foi apresentado a voluntários pelo filósofo e psicólogo evolutivo Joshua Greene, da Universidade Harvard. “É aceitável mudar o trem e salvar 5 pessoas ao custo de uma”?

Fonte: [https://super.abril.com.br/cultura/dilemas-morais-o-que-voce-faria/acesso 03/02/2019](https://super.abril.com.br/cultura/dilemas-morais-o-que-voce-faria/acesso%2003/02/2019).

Após o intervalo de 15 minutos, no qual os grupos de estudos puderam discutir e responder as questões do dilema do trem descontrolado, a professora solicitou que a turma se posicionasse no pátio, e desse início a primeira apresentação do grupo. Os estudantes do grupo 1, escolheram três representantes para fazer o relato das experiências vividas pelo grupo, ao procurar responder as questões tendo como base o texto do dilema moral o trem descontrolado.

No primeiro momento da apresentação do grupo um, os estudantes contaram as várias situações, nas quais, o grupo teve inúmeras dúvidas e incertezas sobre qual a decisão correta a tomar. Principalmente na questão dois, referente a matar a mãe para salvar as outras cinco pessoas. Houve uma negociação intensa sobre que atitude escolher, mas prevaleceu a opinião de alguns componentes do grupo, que não concordaram com a morte da mãe e a escolha foi respeitada e registrada no quadro de respostas.

No final da leitura dos dilemas, e das explicações das escolhas, o grupo agradeceu a participação e atenção de todos os presentes, e avaliou com surpresa, que a maioria das respostas do grupo, em torno de 80% dos estudantes, que participaram da discussão, demonstraram maturidade e consciência moral ao escolherem salvar o maior número de pessoas possível ao invés de apenas uma. Em seguida foram lidas algumas considerações do grupo um, pela estudante Ana Maria da turma B, sobre as respostas às questões propostas para o grupo, apresentadas pelo grupo na sala de aula:

Na primeira questão, o grupo um concordou que 90% mudariam o trajeto da linha do trem, por que salvando cinco pessoas, poderia alertá-las sobre o risco que correm em trabalhar sem proteção e para terem mais atenção numa área de risco. Os outros 10% do grupo não mudariam e justificam suas opiniões por que matar é proibido na religião católica. Na segunda questão 80% mudaria o trajeto da linha do trem, a justificativa é que mesmo com muita dor no peito, a maioria do grupo preferiu matar a mãe, pois acreditaram que mudar a alavanca era um ato de compaixão com as cinco vidas salvas. Enquanto os outros 20% não mudariam porque acreditam que Mãe é tudo na vida e matar família é pecado grande.

Na questão três, 90% não empurraria o homem gordo, apenas a mochila pesada. O grupo concluiu que não era necessário matar o homem, apenas a mochila grande e pesada que ele carregava poderia resolver o problema de parar o trem. E os 10%, empurrariam o homem gordo e sua mochila. Justificativa: Cinco vidas valem mais que uma então não é boa ideia arriscar. (Ana Maria, Grupo 1, turma B- noite).

Terminada a apresentação, a professora pesquisadora, ressaltou a importância da negociação realizada pelo grupo que culminou no consenso em prol da conservação da vida. Explicou também, ser esta uma das características do dilema moral, que é causar desconforto e incertezas em situações conflitantes, que pedem uma difícil solução. Em seguida, a professora agradeceu o empenho do grupo e solicitou que o grupo dois iniciasse a segunda apresentação.

Na apresentação do grupo dois, todos os nove componentes participaram ativamente, sendo em duplas, eles iniciaram a apresentação com a leitura do dilema moral do trem descontrolado. Em seguida em trio, fizeram a divisão das questões respondidas pelo grupo e relataram as dificuldades sofridas pelos componentes do grupo para se obter um resultado positivo que pudesse satisfazer a todos.

Em seguida, o grupo explicou os resultados obtidos, ressaltando o total consenso dos integrantes do grupo em relação às respostas do dilema. Exemplificando que mesmo na situação crítica de matar a mãe para salvar cinco desconhecidos, todos concordaram, sem exceção em não mudar a rota do trem, e salvar a mãe que representa tudo para todos nós.

Ao término da apresentação, foram lidas algumas considerações sobre as decisões do grupo, pelo estudante Mariano da turma B, em relação às questões propostas para

análise do filme exibido na sala de aula apresentadas pelo grupo:

O grupo após muita discussão chegou ao consenso em todas as respostas, na primeira questão, 100%, mudariam o trajeto da linha do trem, a justificativa é por que ao mudar a linha do trem, a tragédia seria menor ao matar apenas uma pessoa. A atitude de estar salvando cinco pessoas significa também que salvamos seus familiares que dependiam delas. Na segunda questão, também 100% não mudariam o trajeto da linha do trem, porque jamais iriam matar um parente por causa de outros desconhecidos, e todos do grupo afirmaram que a mãe é muito especial porque gerou e deu a vida para o filho, significava tudo na vida deles. Na terceira questão, todos 100% não empurraria o homem gordo, o grupo decidiu que não era preciso empurrar o homem gordo, apenas gritar para que ele jogasse a mochila pesada no trilho e avisasse também aos cinco trabalhadores para tomarem cuidado e saírem da pista, pois o trem estava próximo. (Mariano, Grupo 2, turma B, noite).

O grupo dois, também comentou a respeito da terceira questão, na qual, eles novamente não tiveram dúvida em encontrar uma alternativa, que era não empurrar o homem gordo, apenas gritar para que ele jogasse a mochila pesada para parar o trem e avisar aos cinco trabalhadores para tomarem cuidados e saírem da pista que o trem estava próximo.

Ao encerrar a apresentação, o grupo dois, relatou sobre a importância da escuta, pois através dela, todas as opiniões que o grupo conseguiu chegar levaram ao consenso, sendo um resultado positivo das questões do dilema estudado pelo grupo, que ao encerrar agradeceu a presença de todos. A professora parabenizou os estudantes, pela orga-

nização na apresentação das questões referentes ao dilema do trem descontrolado, e em seguida solicitou que o terceiro grupo iniciasse a apresentação.

O grupo três, após cumprimentar os presentes, iniciou a apresentação com todos os componentes do grupo participando da mesma. Um dos integrantes do grupo, fez uma avaliação da atividade do dilema moral estudado, por este demandar muito esforço nas negociações em busca da melhor solução, que muitas vezes foram contraditórias para o problema proposto. Logo em seguida foi iniciada a leitura das questões com respostas ao dilema encontradas pelo grupo e das possíveis possibilidades de respostas que a turma poderia contestar.

Após a leitura, alguns estudantes da sala se manifestaram contra as respostas do grupo, por entenderem que as alternativas para respostas eram apenas duas, e o grupo três criou uma terceira, que entrega ao destino o resultado do dilema. Sendo assim, o grupo três respondeu as indagações feitas pela turma e explicou que as respostas múltiplas ocorreram por não haver consenso no grupo, pois, 40% mudaria o trajeto por questões éticas e matariam a mãe, enquanto outros 60% não mudariam, salvariam a mãe e gritariam para os trabalhadores saírem da pista, e depois esperariam o que o destino iria decidir.

Após o encerramento das discussões sobre o dilema do trem descontrolado, o grupo três, fez a leitura do resumo das respostas das questões propostas pela professora em relação ao dilema estudado, e o estudante Isaque leu as considerações do grupo três sobre as questões propostas:

No entendimento do grupo três, na primeira questão, 80% mudaria o trajeto da linha do trem, se justificativa por que seria mais ético salvar cinco pessoas

do que apenas uma. Mas antes de puxar a alavanca, poderíamos também gritar para que a pessoa fosse alertada e não se machucasse tanto e nós chamaríamos o ‘Samu’ para socorrê-la. Outros estudantes do grupo, uns 20% não mudariam porque não podem mudar o destino dos cinco que morreriam se fosse chegado o dia deles. E não querem se sentir culpados por a morte de uma pessoa provocada por uma atitude minha. Na segunda questão não houve consenso, pois 40% mudaria o trajeto, que se justifica por ser um ato de compreensão da ética, querer o bem do próximo, mesmo com a morte da mãe, salvaria cinco vidas. Já 60% não mudariam o trajeto do trem e justificam que salvar a mãe é a prioridade, mas gritaria para os outros saírem da pista e esperariam o destino decidir. Na terceira questão, metade do grupo 50% não empurraria o homem gordo, pois todos concordaram que matar é crime e eles não querem ir para cadeia ou ficar com a consciência pesada por ter matado alguém. A outra metade do grupo 50% empurraria apenas a mochila pesada e justificam que como a mochila era muito pesada, jogando ela, de certo o trem pararia. (Isaque, Grupo 3, turma B – noite).

Dessa forma, o grupo três entendeu, que num estudo de dilemas morais que envolve várias pessoas com ideias diferentes, deve-se respeitar a opinião de todos os envolvidos, por isso que o grupo priorizou ao responder o questionário com várias alternativas pensadas pelos componentes do grupo. Ao finalizar, a professora agradeceu a presença de todos os presentes.

A professora falou sobre a importância de estudar dilemas morais na sala de aula, por proporcionar essa interação de ideias na sala de aula, e levar os estudantes a pensarem, questionarem e discutirem soluções para problemas que in-

terferem na nossa liberdade de escolha e podem também, interferir nas liberdades de escolhas de outras pessoas.

Daí a importância do debate na sala de aula, do saber escutar o outro e através do respeito as opiniões contrárias, poder se chegar a um consenso, como fez o grupo 3. Sabemos que não há soluções certas ou erradas em um dilema moral, apenas tentativas de soluções. A professora parabenizou o grupo três, pela condução da apresentação do dilema, e também pela compreensão, em saber escutar e respeitar todas as opiniões. A oficina de dilemas da turma B está encerrada, boa noite a todos!

5.2.7 Sétima intervenção: culminância do projeto com o café filosófico

A culminância do projeto de intervenção foi realizada com um café filosófico, tendo como objetivo apresentar para a comunidade escolar, os principais temas éticos estudados e desenvolvidos na prática do ensino de filosofia durante a intervenção filosófica realizada nas turmas A e B dos turnos da tarde e noite.

A abertura das atividades referentes à execução do projeto de intervenção sobre: *o ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética: uma proposta de intervenção numa escola pública*, foi promovida pela professora de filosofia Conceição Sousa, e contou com o apoio metodológico das professoras de português, Socorro Mendes e da professora de arte, Conceição Chávez, como também de todo o corpo docente e discente da escola que participou da culminância do evento.

O projeto apresentado na culminância foi batizado pelos alunos participantes de *“Projeto: Os Caminhos da Ética na Escola EJA Claudio Ferreira 2018”* desenvolvido com estudan-

tes do segundo ano do turno tarde e noite do ensino médio. A organização e execução do primeiro café filosófico da escola teve o apoio do corpo docente e discente, como também da coordenação pedagógica. A divulgação do café filosófico foi disponibilizada através de cartazes e banners produzidos pelos estudantes, além de alguns convites impressos na impressora da escola.

O evento teve início às 18h00min horas, com abertura de uma mesa redonda que contou com participação de alguns convidados, como o diretor Wagner Lima, o professor de filosofia Leônidas, a professora de português Socorro Mendes e a professora de arte, Conceição Chávez.

A professora pesquisadora Conceição Sousa, iniciou a palestra sobre *a importância da ética na escola e o papel da formação moral na vida da juventude escolar* e justificou a relevância do café filosófico como forma de fortalecer os laços da boa convivência na escola. Ressaltou, que o projeto de intervenção realizado na aula de filosofia contribuiu para diversificar as práticas de ensino em sala de aula, além de contribuir para dinamizar a metodologia de ensino-aprendizagem, visando uma formação ética dos estudantes no processo de emancipação crítica iniciado na escola.

Tendo encerrada a palestra sobre a formação ética no ambiente escolar, a professora passa a palavra para o próximo palestrante, professor de filosofia do Liceu Piauiense, professor Leônidas Elvas de Sá, que deu início a sua palestra sobre *a construção e desconstrução dos direitos humanos na escola*, tendo como foco a formação em direitos humanos nas aulas de filosofia dos estudantes do ensino médio. Dessa forma o professor Leônidas afirmou em sua palestra:

A escola não é um espaço somente para o conhecimento, mas também é uma comunidade onde há

convivência e são estabelecidos laços de solidariedade humana que leva a promoção do desenvolvimento humano, suas potencialidades, atitudes, valores em favor de consciência e a busca para garantia dos Direitos Humanos. É um espaço para a educação. Esses direitos têm ocupado um lugar na escola em todos os níveis da educação básica, seja a violação desses direitos ou a luta pela sua garantia e manutenção. Diante disso, a escola tem um papel fundamental em preparar os jovens estudantes a se tornarem sujeitos ativos e engajados na luta pelo reconhecimento e garantia dos Direitos Humanos, onde os estudantes se deparam com realidades diversas, como desigualdades e injustiças sociais, que são violações dos direitos (Leonidas Elvas Sá/professor de filosofia).

Terminada a palestra sobre os direitos humanos na escola, a professora Conceição, deu continuidade ao evento com a fala do diretor Wagner, que fez algumas considerações sobre a importância do primeiro café filosófico para o 'CEJA' Cláudio Ferreira, por este evento representar um momento de troca de conhecimento e de reflexão sobre a ética tão necessária para formação dos estudantes pertencentes a esta unidade escolar.

Em seguida, a professora deu início a culminância das oficinas de poesias filosóficas, com a declamação das poesias dos estudantes participantes que escreveram sobre o tema: valores morais na escola e certificação dos participantes da oficina.

Após a certificação dos participantes da oficina de poesias, foram prestigiados os trabalhos dos estudantes expostos na oficina de desenho. Durante a exposição alguns estudantes sentiram a necessidade de falar um pouco sobre os sentimentos expostos através dos desenhos e agradece-

ram a oportunidade de ampliar as possibilidades do conhecimento ético por meio do desenho. A certificação dos participantes da oficina de desenho aconteceu, após o resgate feito pela professora de arte Conceição Chávez, que falou das etapas realizadas na oficina, que cumpriram seus objetivos, pela compreensão obtida do conteúdo de ética através da criatividade que o desenho pode proporcionar.

A próxima atividade do evento, foi à exibição dos vídeos produzidos pelos estudantes da turma B da noite, com temas referentes ao comportamento ético no ambiente escolar. Foram exibidos dois vídeos, o primeiro foi produzido pelo grupo 1, como o título: *Bullyng na sala de aula apague essa ideia!* O vídeo relatava um caso de discriminação de uma menina negra na sala de aula, tinha 5 minutos de duração. Terminada a exibição, o grupo 2 exibiu o outro vídeo produzido com o título: *Violência na escola é antiético*, o filme conta a história da agressão a uma professora na sala de aula com 5 minutos de duração. Podemos concordar que os vídeos exibidos no café filosófico puderam contribuir para a aprendizagem de novas formas de aprender ética nas aulas de filosofia.

A realização do café filosófico contou na sua culminância com a participação de todos os estudantes envolvidos no projeto de intervenção desde a primeira etapa que foi no primeiro semestre de 2018. O evento realizado foi uma experiência inovadora e emancipadora, muito contribuiu para desenvolver as habilidades estéticas e artísticas dos estudantes do ensino médio. Também possibilitou de maneira dinâmica intervir nas práticas educativas do ensino de filosofia, abrindo espaços para novas formas de construção do pensamento crítico dentro do conteúdo da disciplina de filosofia.

5.3 Análises e discussão dos resultados da intervenção filosófica

Nesta seção, temos como objetivo fazer uma análise dos resultados obtidos na proposta de intervenção filosófica realizada no Ceja “Cláudio Ferreira”, intitulada *“Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética: uma proposta de intervenção numa escola pública”*. Além da discussão dos dados que foram levantados por esta pesquisa através de gravação pelo celular da professora pesquisadora, das análises dos questionários dos seminários e das oficinas realizadas, como também da observação da participação dos estudantes nas atividades propostas para a realização do projeto realizado.

Com esses resultados deste projeto de intervenção, pretendemos responder as três perguntas, que deram origem a problemática desta pesquisa, a saber: Como podemos ensinar e aprender os saberes éticos nas aulas de filosofia? Em quais aspectos este projeto fundamentado na ética filosófica poderá intervir no comportamento ético dos estudantes a fim de levá-los compreender a si mesmos e sua realidade? E qual o papel do estudante nesse processo de descoberta de si mesmo, como cidadão responsável pelas suas atitudes?

De acordo com Deslandes (2010, p.24), quando se vai implementar um projeto de intervenção, é fundamental estar convicto da necessidade de mudança, motivado pela relevância do tema, entusiasmado pelas ações propostas e cheio de paixão pelo desafio de levar a termo o que pretende empreender.

Estas questões apontam para uma resposta ao problema central, que foi pesquisado: Como construir um saber

ético nas aulas de Filosofia no ensino médio de uma escola pública? Sendo que, todo o processo de construção do ensinar e aprender ética nas aulas de filosofia foram planejadas pela professora pesquisadora, como também pelos estudantes que participaram das atividades do projeto de intervenção, buscando contribuir para um maior desenvolvimento da autonomia, na perspectiva do aprender e ensinar numa constante construção dos saberes éticos no ambiente escolar.

A pesquisa teve como objetivo avaliar o grau de interação dos estudantes com as atividades executadas, tendo como foco principal, o aprender e ensinar ética nas aulas de filosofia. As oficinas realizadas permitiram essa observação da compreensão, da interação e da interpretação dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas, que proporcionaram mudanças, percebidas durante a execução deste projeto de intervenção filosófica.

Nesse aspecto, a intervenção filosófica, permitiu aos estudantes fazerem parte dessa construção de estratégias, que foram capazes de problematizar questões relacionadas à ética, dando condições destes refletirem sobre a construção da sua própria autonomia e desejar dessa forma, uma sociedade mais democrática e solidária. Tanto os seminários, quanto as demais atividades propiciaram uma reflexão em cima de um conteúdo ético, que buscou uma significação, para o aprender e ensinar nas aulas de Filosofia. Sobre essa compreensão, Ligia Maria Rodrigo afirma:

Percebeu-se que a aprendizagem filosófica se inicia pela compreensão do ato que institui a necessidade de buscar respostas, o que requer o estudante comece por aprender a interrogar-se sobre o sentido da realidade, de modo a passar do comportamento in-

gênuo do senso comum que crê na transparência do real para uma postura indagadora, com base na qual está significação é sempre fruto de uma conquista árdua, nunca um dado (RODRIGO, 2009 p.29).

A aprendizagem filosófica, se inicia pela compreensão do ato estranhamento, que institui a necessidade de buscar respostas, o que requer do estudante a curiosidade, para que comece por aprender a interrogar-se sobre o sentido da realidade, de modo a passar do comportamento ingênuo do senso comum que crê na transparência do real, para uma postura indagadora, com base na qual está significação é sempre fruto de uma conquista árdua, presente na reflexão filosófica.

A partir do levantamento das questões a serem debatidas em sala de aula, que serão objeto de reflexão, pode-se e deve-se recorrer a história da Filosofia, que adquire novo significado. Às reflexões filosóficas apresentam-se sempre renovadas atualizando-se com a problemática presente na vida de cada estudante, pois, a cada interrogação, está presente a busca de uma compreensão. Concordando com Gallo (2004, p.98) “As questões que desafiam o homem na contemporaneidade ganham universalidade, quando mobilizam a história do pensamento filosófico. Tal procedimento institui uma reciprocidade entre a história e a pesquisa contemporânea”

As metodologias dos seminários utilizadas priorizaram uma aprendizagem filosófica com grupos de estudos que foram bem aceitos pelos estudantes, por permitir autonomia de decisões e planejamento de ações delegadas pelos participantes do grupo. Os textos extraídos do livro didático: Filosofia: experiência do pensamento: volume único de Sílvio Gallo (2016) se justificou por este conter conteúdos re-

ferentes à ética e o hábito em Aristóteles de leitura analítica e textos curtos.

Nos estudos sobre ética pode ser observado nas respostas dos alunos em relação às ideias morais que a ética é uma ação para a felicidade, observou-se este depoimento do estudante João: “Entendo que a felicidade para Aristóteles é o único bem absoluto e representa a finalidade da vida humana e a função da ética é ensinar bons costumes através do hábito e é certo que se homem pensar antes de agir pode contribuir para melhorar o ambiente escolar”.

Sobre praticar bons costumes através dos hábitos, na linha de pensamento de Aristóteles (1984) que afirma: “Isso, pois, é o que também ocorre com as virtudes: pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens nos tornamos justos ou injustos; pelo que fazemos em presença do perigo e pelo hábito do medo ou da ousadia.”

Destacam-se também mais dois depoimentos importantes do estudante, Carlos: “a felicidade depende da ação do sujeito prudente que busca agir corretamente e ela é uma atividade humana proveniente da ação segundo a razão, por isso pensar bem é importante”. E da estudante Marília: “Que o conhecimento nos ajuda a agir de acordo com a virtude e assim o homem pode ser feliz e que a educação é necessária para o homem poder dominar a paixão e também aprendi que as normas levam os indivíduos a agir de acordo com os valores racionais”. As considerações dos estudantes trataram da experiência do aprender e do desejo de conhecer que fazem parte da condição humana.

Compreende-se que estes seminários ajudaram na discussão da autonomia do aluno, sobretudo, quando lhe foi dado a responsabilidade de planejar as atividades. As aulas de filosofia, nesse projeto de intervenção abriram um espa-

ço, que já era do aluno, mas ainda não apropriado, para o fazer, o produzir, o experimentar que está diretamente ligado, como disse Aristóteles, com a experiência da arte, o ser que deseja conhecer e conhecendo aprende a aprender. Portanto, a atividade foi positiva no sentido de atender os objetivos de motivar os alunos a participarem das atividades propostas como instrumento de formação ética e moral.

Em relação às atividades de áudio visual partiu-se da compreensão das múltiplas possibilidades visuais, sensoriais e emocionais que o cinema desperta nos estudantes, na sua maioria adolescentes, que puderam vivenciar e julgar todo o drama vivido no filme: *“O diário de Anne Frank”*.

A atividade permitiu que a escola discutisse a violência e o horror contra o ser humano por discriminações de raça e etnia. A análise dessa atividade objetiva discutir o valor da pessoa humana, uma questão eminentemente ética a ser refletida:

“O problema do valor da pessoa humana como ser que age põe-se de tal forma que a ciência se mostra incapaz de resolvê-lo. Este problema que a ciência exige, mas não resolve, é um problema ético. Entendida a ética como a doutrina do valor, do bem e da conduta humana que os visa realizar, é preciso estar atento a que ela represente uma forma de atualização ou de experiência de valores” (GRINSPUN, 2014.73).

Em relação às oficinas de poesia, ficou latente como as poesias filosóficas proporcionam aos estudantes uma forma de ampliar as possibilidades de reflexão filosófica por meio de versos em forma de poesia. Sabe-se que a poesia está presente em nossas vidas de diferentes formas de manifestação, que produzem emoções e sentimentos que fazem parte da condição humana.

A oficina de desenho, proporcionou aos estudantes momentos de reflexões, um pensamento na cabeça e uma folha em branco na mão, que no repensar sobre a importância da ética no ambiente escolar e na sociedade, surgiram as reflexões corroborando com o pensamento de Heuser:

Espaço de oficinação do pensamento. Uma oficina de filosofia convida a pensar o próprio pensamento filosoficamente. Seu desterritório é habitado por estranhamento que submetem a razão ao estrangeiro. Trata-se de uma espacialidade capaz de produzir outros modos de falar e de escrever o inefável, seja através da dança (jogo e movimento). Da música, do cinema ou do teatro (HEUSER, 2011, p.23).

A oficina de produção do vídeo abordou o comportamento ético no ambiente escolar. Ocasão para discussão de temas pertinentes e desafiadores do ambiente escolar. Esta dimensão estética possibilita um outro olhar para os problemas. Conforme Gallo,

O olhar é o sentido artístico por excelência, pois é por ele que conhecemos as coisas e lemos o mundo. O olhar possui o poder de nos paralisar: quando olhamos algo belo que nos dá prazer, ou quando olhamos algo que, para nós, naquele momento, é feio, e gera repulsa. Também nos paralisa ao tomarmos contato com o desconhecido, com o que não dominamos, com aquilo que não está em concordância com nossas verdades, nossas crenças e nossos conceitos. (GALLO, 2013, p.86).

Quanto às oficinas sobre dilemas morais foi uma ocasião de promover o diálogo, a crítica e colar como problema os valores que estão arraigadas na formação da nossa personalidade. Foi possível responder a velha questão da tradição

filosófica “se é possível ensinar ética. É preciso lembrar que estas oficinas de dilemas morais tiveram como fundamentação o teórico Lawrence Kohlberg, no seu estudo sobre o desenvolvimento moral possibilitando um debate sobre problemas morais sempre presentes na sala de aula. Nessa possibilidade de aprendizagem dos valores na escola, podemos ver que:

“[...] La primera es la idea de que el desarrollo moral es socialización, es decir, el aprendizaje o internalización por parte del niño o del adolescente de las normas de la familia o de la cultura. Dentro de esta idea general de socialización, se pueden todavía suscitar muy diversas exploraciones teóricas. Las dos más em vigor son las teorías de aprendizaje social que equiparan la socialización moral con el aprendizaje em situación a través de modelos y de refuerzo, y la teoría psicoanalítica que apoya la temprana formación de um superego quem induce a la culpa de los padres y estandards[...]”. (KOHLBERG, 1992, p.43-44)

A socialização na escola acontece por meio da troca de conhecimentos, daí a necessidade da compreensão do comportamento moral nesse processo de interação que pode levar a situações conflitantes comuns nos relacionamentos humanos e que precisam de soluções sensatas e decididas entre duas soluções moralmente corretas. Sobre esse espaço de socialização, Kohlberg (1992), nos diz que existem duas teorias eficazes, a teoria da aprendizagem social que iguala a socialização moral à aprendizagem em situação através de modelos e reforços, e a outra teoria psicanalítica sustenta a formação inicial de um superego que induz as culpas da família.

A culminância do projeto de intervenção, foi realizada por todos os envolvidos nas oficinas do projeto, que por

iniciativa dos estudantes, confeccionaram cartazes, decoraram o ambiente da escolar e organizaram a exposição de desenhos e poesias. Na ocasião, a escola também comemorava 35 anos de existência, o que foi lembrado e comemorado com a gincana de bolo confeitado, sendo cada bolo representando uma turma organizada pela professora Isabel Cristina de Geografia e pela coordenadora Áurea.

O café filosófico, teve como objetivo apresentar para a comunidade escolar as atividades realizadas das oficinas filosóficas, e os principais temas éticos estudados durante o semestre da execução do projeto de intervenção sobre o ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética: uma proposta de intervenção numa escola pública desenvolvidos pelas turmas A e B dos turnos da tarde e noite respectivamente.

Podemos concordar que o café filosófico se justificou por fortalecer os laços de amizade e convivência como também troca de conhecimentos dos turnos da tarde e noite da escola, onde as diferenças de idades e gostos musicais não contribuíram para afastar, mas para agregar novas formas de expressão no ambiente escolar.

A culminância do projeto de intervenção, possibilitou a professora pesquisadora, diversificar suas práticas de ensino em sala de aula, como também delegar aos estudantes, a confiança e liberdade de escolha, que o processo de ensino aprendizagem pede, para que se estabeleça uma formação ética consistente que abra o caminho para a emancipação crítica dos estudantes dentro e fora da escola.

A despeito das dificuldades e problemáticas em relação ao Ensino de Filosofia no nível médio, a pesquisa revelou que precisa ser revista a abordagem enciclopédica que marca tradicionalmente o fazer da filosofia e, constatou que

abordagens que estimulam as dimensões da crítica, da sensibilidade, do estético produzem resultados satisfatórios, porque envolvem os estudantes a partir de seus problemas, seus desafios e perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de intervenção filosófica tendo como tema “Ensinar e Aprender filosofia numa perspectiva ética: uma proposta de intervenção numa escola pública”, foi movida pelo desejo de despertar no aluno uma mudança significativa na forma de acolher a disciplina e provocar mudanças de atitudes dos alunos no ambiente escolar a respeito da construção do saber. Este foi o repensar constante dentro deste estudo, a possibilidade de levar os estudantes a refletirem e a reconhecerem a importância dos valores éticos na sua formação moral dentro e fora da escola.

Como disse Freire (1996), é preciso que a sala de aula seja um ensaio estético e ético, um espaço de experimentação e socialização onde conceitos filosóficos sejam constantemente testados, praticados e avaliados. Façamos então uma prática docente verdadeira nas aulas de filosofia, que se planeje e desenvolva ações capazes de tornar o ensinar e aprender mais crítico, prazeroso e reflexivo. Dessa forma a pesquisa se justificou por propor uma reflexão sobre a construção do pensamento ético nas aulas de filosofia a fim de fazer um resgate de uma educação mais ética, onde o estudante possa se tornar um ser humano de excelência fazendo uso da sua racionalidade com sabedoria.

Conclui-se que este trabalho conseguiu verificar se na prática do ensino de Filosofia, temos a possibilidade de construir oportunidades de uma formação ética. A problemática tornou-se desafiadora mediante a hipótese que a escola ainda é o espaço ideal para o desenvolvimento moral do aluno na atual sociedade. Observa-se que esta questão permeia a preocupação dos docentes de filosofia, ou seja, o ensino de filosofia e mais especificamente ensinar ética filosófica pode intervir no comportamento dos estudantes a fim de levá-los compreender a si mesmos e sua realidade? Como contribuir para que os estudantes nesse processo de descoberta de si mesmo possam reconhecer a autonomia de suas atitudes?

A pesquisa desenvolveu uma metodologia que partiu inicialmente de uma pesquisa bibliográfica fundamentada teoricamente numa concepção analítica acerca da construção do saber ético fundamentado nos respectivos filósofos que contribuíram para este estudo: Aristóteles com a ideia da excelência moral como hábito; Immanuel Kant com o estudo da moralidade fundada na razão e Lawrence Kohlberg com o entendimento da construção do desenvolvimento moral. Esta pesquisa estava vinculada a uma pesquisa de campo resultando na proposta de intervenção filosófica realizada na sala de aula que contribuiu para a verificação da aplicabilidade dos conteúdos relacionados aos valores éticos.

Para concretizar os objetivos foram planejadas as oficinas de intervenção filosóficas com o propósito de colocar em prática a teoria filosófica com o exercício da sensibilidade do estudante; abrindo um leque de experiências filosóficas diversificadas.

Nestas considerações finais fica evidente que o ensino de filosofia não é um fazer operacional que pode ser plane-

jado minunciosamente num projeto de intervenção utilizando um manual de ensino médio. Mas, uma maratona de vivências constantes contidas na existência humana, que por serem complexas, exigem do professor uma constante interação de metodologias e experiências significativas com o estudante no interior da sala de aula.

Percebe-se nessa intervenção filosófica que inúmeras experiências foram sentidas, conceitos foram afetados e interpretações reconstruídas nas oficinas que contribuíram para colocar o estudante no centro da experiência do ensino e aprendizagem. Neste cenário identificamos no ensino de filosofia, um desafio constante a ser enfrentado devido aos avanços da tecnologia que facilitou a comunicação entre todos, mas trouxe uma série de dificuldades referentes ao comportamento moral. Constata-se a necessidade de humanizar as relações na escola através de um repensar da metodologia do ensino da filosofia na sala de aula como forma de melhorar o comprometido ético dos estudantes a fim de contribuir para a construção de uma sociedade melhor para todos.

Na experiência do aprender e ensinar ética no ambiente escolar como forma de conhecer e transformar a si mesmo observou-se o diferencial nas inúmeras atividades realizadas no projeto de intervenção que partindo das teorias de Aristóteles, podemos compreender a virtude moral como uma disposição adquirida pela prática do hábito, tal razão determina que o comportamento humano possa ser melhorado e a educação tem esse papel de formação humana na possibilidade de desenvolver bons hábitos. Com os ensinamentos de Kant, concluímos que a educação está relacionada diretamente com a moralidade e a prática da boa vontade nas nossas escolhas; como também os princípios

morais como exercício da disciplina como princípio motivador do dever.

Concluindo com Lawrence Kohlberg com suas teorias do desenvolvimento da moralidade que possibilitou a compreensão do comportamento dos estudantes através dos níveis e estágios de julgamento moral, tais análises contribuíram para a aplicação de formas de ensinar que cultivem o desenvolvimento da consciência moral. Esse exercício de reflexão poderá ajudar ao professor a fazer uma análise e acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e moral do aluno a fim de interferir numa educação para a autonomia e cidadania.

Por último, considera-se positiva a execução desta pesquisa, que do ponto de vista teórico e prático revelou como é possível uma educação para o desenvolvimento de uma moralidade crítica e da autonomia do estudante. Acredita-se que uma formação ética, pode funcionar como resistência frente a crescente e generalizada moralidade cultural e tecnológica imposta pelo avanço da sociedade capitalista que tem nas mídias e meios de comunicação sua forma de educar mais abrangente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti -5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADAS, Sergio. *Propostas de Trabalho e Ensino de Filosofia: especificidade das habilidades; eixos temático-históricos e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2012.

AGOSTINI, Frei Nilo. *Ética: diálogo e compromisso*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2010.

AHLERT, Alvori. *A eticidade da educação: O Discurso de uma Práxis Solidária/Universal*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. – (Coleção fronteira da educação).

AMORIM Neto, Roque do Carmo; Margaréte M. B. *Ética e moral na educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ARANTES, Paulo Eduardo, et alii. *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: EDUC, 1993.

ARISTOTELES. *Ética a Nicômaco. Os Pensadores*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. V. ing, W.D.Ross. São Paulo: Editora Abril, 1984.

ARISTOTELES. Metafísica (vol.I e vol. II). *Os Pensadores*. Tradução direta do grego por Vinzenzo Cocco e notas de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Editora Abril, 1984.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARNES (org.); (Tradução: Ricardo Hermann Ploch Machado). *Aristóteles*. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2016. (Coleção Companions & Companions).

BENETTI, Cláudia Cisiane. *Filosofia e Ensino, singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006 (Coleção Filosofia e Ensino: 10).

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg – ética e educação moral*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Base Nacional Comum Curricular. Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Diretrizes e bases da educação nacional, Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 07 janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novo ensino médio – dúvidas*. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 07 janeiro de 2019.

BRASIL. *LDBEN* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *Manual de produção de textos Acadêmicos e Científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

BUNNIN, Nicolas & JAMES E.P Tsui (Orgs.). *Compêndio de Filosofia*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

CÂMARA, Luiz Cláudio da Silva. *Formação moral de estudantes do ensino médio: uma análise da resolução de dilemas morais a partir de Habermas e Kohlberg*. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2011.

CAMPANER, Sônia. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARVALHO, E; CABRAL, I.N. de (Orgs.). *Por uma pedagogia do ensino de filosofia*. Teresina: EDUFPI, 2012.

CESCON, Everaldo & NODARI Paulo César (Orgs). *Filosofia, ética e educação: Por uma cultura de paz*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CHALMERS, Alan F. *O que é ciência afinal?* Trad. Raul Filker. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coords). *Filosofia: ensino médio* (col. Explorando o Ensino). V. 14. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: *aula cheia*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Escrileituras cadernos de notas 3).

DALBOSCO, Cláudio A. *Kant & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Pensadores & Educação).

DELEUZE, Gilles. *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1963. (Col. O saber da Filosofia).

DEKENS, Olivier. *Compreender Kant*. Tradução Paula Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DESLANDES, K. e Fialho, N. *Diversidade no ambiente escolar: instrumentos para a criação de projetos de intervenção*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. (Série Cadernos da Diversidade)

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

FROTA, Paulo Rômulo & ALVES Vagner Camarini. *Conversando com quem ensina, mas pretende ensinar diferente...* Florianópolis: UNOESTE, 2000.

GALLO, Sílvio (Org.); DANELON Márcio; CORNELLI Gabriele. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. 6. ed. Campinas, São Paulo, UNIJUI, 2004 (Coleção filosofia e Ensino).

GALLO, Sílvio (Org.); DANELON Márcio; CORNELLI Gabriele. *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino de filosofia*. 20. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GALLO, Sílvio (Org.); DANELON Márcio; CORNELLI Gabriele. *Metodologia do ensino de filosofia*. Uma didática para o ensino médio: 1º ed., SP, Papyrus, 2013.

GALLO, Sílvio (Org.); DANELON Márcio; CORNELLI Gabriele. *Filosofia experiência do pensamento: volume único*. 2. ed., São Paulo: Scipione, 2016.

GARCIA, José Roberto; VELOSO, Valdecir da Conceição. *EU-REKA: Construindo cidadãos Reflexivos. Filosofia – Ensino Médio*. Florianópolis: Sophos, 2015.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2003.

GHEDIN, Evandro. *Ensino da Filosofia no Ensino médio*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRINSPUN, Miriam P.S. Zippin. *Autonomia e Ética na Escola: O novo mapa da educação*. São Paulo: Cortez, 2014.

HENNING, Leoni Maria Padilha. (Org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: EDUEL, 2010.

HENNING, Leoni Maria Padilha. (Org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional*: debate contemporâneo sobre a educação filosófica. Londrina: EDUEL, 2010.

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EDFMT, 2011.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: A formação do Homem Grego*. Tradução Artur M. Parreira: adaptação para a edição brasileira Monica Stahel: revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3.ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 1995.

KANT, Immanuel. *Lições de ética*. Traduzido por Bruno Leonardo Cunha, Charles Feldhaus; apresentado por Bruno Leonardo Cunha, Charles Feldhaus. São Paulo: Editora Unesp, 2018

KANT, Immanuel. *A metafísica dos costumes*. (Série Clássicos Edipro). Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2003.

KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Edição Bilingue. Tradução do original alemão por: Floriano de Sousa Fernandes. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Petrópolis: Editoras VOZES, 2009.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. (Textos Filosóficos; 1). Lisboa – Portugal: Edições 70, Lda, Setembro, 2007.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução Francisco C. Fontanella. Piracicaba-SP: Editora Unimep, 2006.

KOHAN, Walter O. (Org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KANT, Immanuel. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KANT, Immanuel. Trad. Ingrid Muller Xavier. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia)

KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, S.A, 1992.

KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development*. Harper & Row, Publishers, San Francisco. Editorial Desclée de Brower, S.A, 1992. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/record/1964-05739-001>>. Acesso em; 26 ago. 2018.

KOHLBERG, Lawrence. *The development of children's orientations toward a moral order: sequence in the development of moral thought*. Vita Humana, 1963. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/record/1964-05739-001>>. Acesso em 26 ago. 2018.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica 1*. 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LEIBIG, Susan; RAMOS, Luís Felipe Matta (Orgs). *Virando o jogo da educação: moral e ética em ação na escola*. São Paulo: All Print Editora, 2007.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. *A pesquisa-ação e o Ensino de Filosofia*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2013.

LORENCINI, Priscila Basílio Marçal. *Avaliação Diagnóstica: Um instrumento Norteador para o Trabalho Docente ensino da matemática para alunos do 8º ano*. Disponível em: <www.repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/m>. Acesso em 17 jul. 2018.

LORIERI, Antônio Marcos. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Docência em Formação)

MARCONDES, Danilo. *Básicos de ética de Platão a Foucault*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

MEC, Portal do. *Unidade I-Projeto de intervenção*. Disponível em: <www.escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/apresentacao.htm>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MEC, Portal do. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: DF. 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

MEC, Portal do. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Filosofia*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

MONDIN, Battista. *Introdução à Filosofia: Problemas, Sistemas, Autores, obras*. São Paulo: Paulus, 1980.

NASCIMENTO, Edna M. M. do. *Pragmatismo: uma filosofia da ação: de Dewey a Paulo Freire*. Teresina: EDUFPI, 2017.

NASCIMENTO, Edna M. M. do. *Dewey e Rorty: Da metafísica empírica à metafísica da cultura*: Teresina: EDUFPI, 2014. 248p.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. *O ensino de filosofia na educação de nível médio em Teresina (PI): Relação entre formação inicial e prática pedagógica do (a) professor (a) de Filosofia*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de Filosofia. Das origens à idade moderna*. São Paulo: Globo, 2005.

OBIOLS, Guillermo; Trad. Sílvio Gallo. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Unijuí, 2002. (Coleção filosofia e ensino)

PASCAL, Georges. *O Pensamento de Kant*. Int. e Trad. Raimundo Vier. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- PERINE, Marcelo. *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. (Leituras filosóficas)
- PERISSÉ, Gabriel. *Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*: São Paulo: Contexto, 2001.
- PRANDI, Daniele Gomes. *O desenvolvimento da moral segundo Piaget e Kohlberg: uma educação para o desenvolvimento da autonomia*. Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.
- PUGA, Rogério Miguel. *O Bildungsroman: (Romance de Formação) Perspectivas*. CETAPS. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. Lisboa-Portugal, 2016.
- RAZERA, Júlio César Castilho. *O desenvolvimento moral em aulas de ciências: explorando uma interface de contribuições*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.
- RODRIGO, Lígia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática no ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores)
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia: guia do professor*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção magistério: Série formação geral)
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SILVA, Jeane Maria Maia Ferreira Lima. *Avaliação Diagnóstica: Como aliada na construção da aprendizagem significativa*. Disponível em: < <http://www.uni7.edu.br/ic2011/36.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SILVA, Márcio Bolda da. *Parâmetros de Fundamentação Moral: Ética Teológica ou Ética Filosófica?* Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, HJS. O problema da motivação moral em Kant. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009. 141 p.

THOUARD, Denis. *Kant*. Tradução: Tessa Moura Lacerda. São Paulo: Estação Liberdade, 2004. (Figuras do saber;8)

WOOD, Allen W. *Kant*. Tradução: Delamar José Volpato Dutra. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica*. 1.ed. São Paulo: Loyola, 2015.

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

ZINGANO, Marco (Org.). *Sobre a ética nicomaqueia de Aristóteles: Textos selecionados*. São Paulo: Odysseus Editora, 2010.

ZINGANO, Marco (Org.). *As virtudes morais*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. – (Filosofia: o prazer do pensar/ dirigida por Marilena Chauí e Juvenal Savian Filho).

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Ensinar e Aprender Filosofia Numa Perspectiva Ética**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 12 de novembro de 2020.

Margarida m: silva miranda
Margarida Maria Silva Miranda



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Ensinar e Aprender Filosofia Numa Perspectiva Ética**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 12 de novembro de 2020.

Margarida m: silva miranda
Margarida Maria Silva Miranda

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iracidos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.

13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (Org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.

25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuzza (Org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Poifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuzza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.

39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (Org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (Org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (Org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDBURG, Cristine (Org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; TELES, Mary Anne (Org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (Org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (Org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (Org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (Org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.

53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (Org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (Org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (Org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (Org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (Org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (Org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (Org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).

81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, Maria Nobre. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: poder e disputa local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).

96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (Org.). *Discutindo o pensamento curricular*: processos formativos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (Org.). *Educação e saúde*: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET). Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (*E-book*).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará*: memórias, histórias e práticas educativas. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (Org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores*: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (*E-book*).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyna Cavalcante da (Org.). *Práticas de ensino*: semeando produções científicas parceiras. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (*E-book*).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (Org.). *25 Anos de PET Enfermagem*: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (*E-book*).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (Org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (*E-book*).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (Org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-85-7826-768-1.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (Org.). *Pedagogia do Trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2019. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (Org.). *Pedagogia do Trabalho*: a atuação do pedagogo

- go na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2019. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (*E-book*).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é Resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (*E-book*).
 109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (*E-book*).
 110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (Org.). *Letramentos e suas Múltiplas Faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (*E-book*).
 111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenía Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 410 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
 112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
 113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (Org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (*E-book*).
 114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (*E-book*).
 115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (*E-book*).
 116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (Org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (*E-book*).
 117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (*E-book*).