

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de
Filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de *pensamento crítico* e as suas
abordagens metodológicas

Rafael da Silva Holsback

Porto Alegre
2013

RAFAEL DA SILVA HOLSBACK

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de *pensamento crítico* e as suas abordagens metodológicas

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Universidade: Teoria e prática, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^ª Dr^ª Arabela Campos Oliven

Porto Alegre, Fevereiro de 2013

CIP - Catalogação na Publicação

Holsback, Rafael da Silva

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas / Rafael da Silva Holsback. -- 2013.

125 f.

Orientadora: Arabela Campos Oliven.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Ensino de Filosofia. 2. Pensamento crítico. 3. PIBID. 4. Matthew Lipman. 5. Critical thinking. I. Oliven, Arabela Campos, orient. II. Título.

“Há uma missão, um mandato, que eu quero que cumpram. Missão que ninguém encomendou, mas que vocês, como professores, devem impor a si mesmos. Despertar em seus alunos a dor da lucidez. Sem limites. Sem piedade. A lucidez é um dom e um castigo. Está tudo numa palavra. Lúcido vem de Lúcifer, o arcanjo rebelde, o demônio. Lúcifer é também o luzeiro do amanhecer, a primeira estrela, a mais brilhante, a última a apagar. Lúcido vem de Lúcifer, Lúcifer vem de Lux e Ferous... que quer dizer aquele que tem luz. Que gera luz. Luz que permite a visão interior. O bem e o mal tudo junto. O prazer e a dor. Lucidez é dor. E o único prazer que podemos conhecer. O único que se parece remotamente à alegria é o prazer de permanecer consciente da própria lucidez. O silêncio da compreensão, o silêncio do mero estar.”

(Fala do personagem Fernando no filme *Lugares Comuns*)

Agradecimentos

De forma paradoxal, esta é a etapa da dissertação que mais me causou apreensão ao longo destes últimos dois anos.

Na angústia entre ser no máximo esquecido/desleixado com a atenção e o apoio recebido ao longo desta odisséia ou, o que também me é caro, ser moralmente culpado por não ser de todo justo no reconhecimento do esforço daqueles que estiveram presentes, tenho certa convicção de que não me encaixo na primeira opção, sobrando-me a postura imoral.

A crença de que as ações humanas possuem regularidade me deixa tranquilo para afirmar que: “desde o início do processo de seleção para o mestrado em 2010, **nada mudou**”. Naquele momento tinha plena certeza dos que aqui estariam a causar esse nó na garganta. Isso deve ser resultado da enorme sorte de conviver com as melhores pessoas. Estou falando do tipo de pessoa que simplesmente por suas ações – fazer o que fazem, ser o que são – nos faz inferir um comportamento completamente previsível. Essas pessoas de caráter previsivelmente indubitável são:

De fato, “nada mudou”. Mas, a INCRÍVEL dedicação de duas pessoas maravilhosas que conheci há pouco tempo me obriga acrescentá-las neste espaço. Certamente, foram as que mais ajudaram nos últimos dias reservados para revisão: Richelli Afonso e Bibiana Bolten. “Gurias, vocês estão perdendo dinheiro e, quem sabe, algumas oportunidades de rir e debochar de algum mestrando desesperado”.

A professora Maria Elly Herz Genro, as colegas Bianca e Juliana que me abraçaram como se fosse um membro de suas famílias.

A professora Arabela Campos Oliven, por todos seus conselhos e paciência, e ainda, por ter acreditado neste trabalho, o que mostra uma atitude de extrema coragem, pois, como enfatizaremos nesta dissertação, trata-se de um tema que não costuma receber muita atenção.

Os colegas do PIBID de Filosofia da UFRGS e, principalmente, ao professor Leonardo Sartori Porto por ser um dos grandes responsáveis não só pela minha formação como professor de Filosofia mas de muitas convicções filosóficas.

Os amigos Thiago Cruz e Gabriel Goldmeier por terem dispensado seu tempo escasso a revisar esta dissertação e pelas incansáveis e infindáveis conversas. *Sintam-se abraçados, pois estamos entre amigos.*

E, finalmente, a pessoa mais importante da minha vida: a minha Pequena Márcia, MULHER que há quase doze anos vem me ensinando, e agüentando, e amando, o que não é tarefa fácil.

Resumo

Considerando-se a recente (re)inserção da disciplina de Filosofia na escola básica brasileira – ocorrida em 2008 – e, de forma análoga, os desafios de um *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – 2007* –, a presente dissertação examina *como* o PIBID de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) está se empenhando para incentivar os licenciandos a desenvolverem o *pensamento crítico* nos alunos do ensino médio. A presente dissertação parte de uma análise teórico-conceitual do conceito de *pensamento crítico* – utilizado para justificar o ensino de Filosofia na escola básica – articulando-o à ideia do *pleno exercício da cidadania*. Este texto também apresenta fatores que motivaram a reinserção da Filosofia na escola básica brasileira e rebate críticas à obrigatoriedade do ensino dessa disciplina nesse nível de ensino. A discussão aqui desenvolvida revisa a tradição do conceito de *pensamento crítico* através da contribuição de autores como Rousseau, Dewey, Nussbaum e, principalmente, Matthew Lipman. Por fim, são expostos os resultados de um estudo de caso do PIBID vinculado ao Departamento de Filosofia da UFRGS. O desenvolvimento da pesquisa deu-se mediante a observação de atividades do grupo, a pesquisa documental e bibliográfica, a aplicação de questionários aos bolsistas de iniciação à docência e aos professores coordenadores, sendo que a estes últimos também responderam a entrevistas não estruturadas. Constatamos, grosso modo, que há uma grande iniciativa e, conseqüentemente, preocupação dos professores coordenadores do projeto em desenvolver habilidades capazes de encorajar os bolsistas de iniciação à docência a tornarem-se professores aptos a desenvolver em seus futuros alunos o pensamento criterioso e cuidadoso, que é inseparável da emissão de juízos mais coerentes e ações mais ponderadas.

Palavras-chave: ensino de filosofia – pensamento crítico – critical thinking – PIBID – Matthew Lipman.

Abstract

Considering the recent (re) integration of the discipline of Philosophy in Brazilian elementary school – 2008 – and, similarly, the challenges of an Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID) – 2007 –, this thesis examines how Pibid of Philosophy at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) is working to encourage undergraduates to develop critical thinking in high school students. The dissertation part of a theoretical and conceptual analysis of the concept of critical thinking – used to justify the teaching of philosophy at primary school – linking it to the idea of exercising the rights of citizenship. It presents factors that motivated the reintegration of Philosophy in Brazilian elementary school and rebates criticism of mandatory teaching of this discipline at this level of education. It revises the tradition of the concept of critical thinking by contributing authors like Rousseau, Dewey, Nussbaum and especially Matthew Lipman. It Presents the results of a case study PIBID linked to the Department of Philosophy at UFRGS. The development of the research took place through observation of group activities, bibliographic and documentary research, questionnaires fellows from initiation to teaching coordinators and teachers, with the latter also we perform unstructured interviews. We find, roughly, that there is a great initiative and hence concern for teachers project coordinators in developing skills able to encourage scholars from initiation to teaching, to become teachers are able to develop in their future students thought that judicious and careful is inseparable from the issue of judgments more consistent and more thoughtful actions.

Keywords: teaching philosophy – critical thinking – PIBID – Matthew Lipman.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
-----------------	----

Capítulo 1: METODOLOGIA DE PESQUISA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1. Tema de pesquisa	15
1.2. Problema de pesquisa.....	15
1.3. Objetivos.....	15
<i>1.3.1. Objetivo geral.....</i>	<i>15</i>
<i>1.3.2. Objetivos específicos.....</i>	<i>15</i>
1.4. Referencial teórico.....	16
1.5. Metodologia de pesquisa	20
1.6. Revisão bibliográfica.....	24
<i>1.6.1. Como efetuamos a revisão bibliográfica?</i>	<i>26</i>
<i>1.6.2. Resultados da revisão bibliográfica</i>	<i>26</i>
<i>1.6.3. Análise dos documentos coletados</i>	<i>28</i>
<i>1.6.4. Documentos coletados no website ‘Domínio Público’</i>	<i>28</i>
<i>1.6.5. Documentos coletados no website ‘LUME’</i>	<i>30</i>
<i>1.6.6. Documentos coletados no website ‘SciELO’</i>	<i>31</i>
<i>1.6.7. Alguns documentos indicados por professores da área de Filosofia</i>	<i>32</i>

Capítulo 2: SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

2.1. As bases legais e alguns argumentos que motivaram a reinserção da Filosofia na escola básica brasileira	34
2.2. Algumas possíveis críticas à obrigatoriedade do ensino de Filosofia na escola básica brasileira	36
<i>2.2.1. A Filosofia é uma atividade que se distancia muito da realidade vivenciada por cada indivíduo</i>	<i>37</i>
<i>2.2.2. A escassez de profissionais da área</i>	<i>41</i>
<i>2.2.3. O possível despreparo dos profissionais da área</i>	<i>43</i>
<i>2.2.4. A falta de consenso sobre o que seja Filosofia</i>	<i>45</i>
2.3. O discurso filosófico: qual a importância da linguagem?	49

2.3.1. <i>A linguagem como uma necessidade humana</i>	49
2.3.2. <i>Os usos da linguagem</i>	52
2.3.3. <i>Argumentação filosófica?</i>	55

**Capítulo 3: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE ‘PENSAMENTO CRÍTICO’
SEGUNDO A TRADIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MORALIZADORA**

3.1. Um novo paradigma educacional e o ensino de Filosofia	59
3.2. O pensamento crítico e o ensino de Filosofia	61
3.3. A tradição do conceito de <i>pensamento crítico</i>	63
3.3.1. <i>Jean-Jacques Rousseau e a tradição do pensamento crítico</i>	63
3.3.2. <i>John Dewey e a tradição do pensamento crítico</i>	65
3.4. Algumas definições do conceito de <i>pensamento crítico</i>	66
3.5. Uma crítica ao programa <i>Filosofia para Crianças</i>	69
3.6. A Educação moralizadora	71
3.6.1. <i>A importância do juízo moral e das habilidades do pensamento</i>	73

**Capítulo 4: ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO: PIBID DE FILOSOFIA DA
UFRGS**

4.1. Uma breve descrição do PIBID	81
4.2. O PIBID vinculado ao departamento de Filosofia da UFRGS	84
4.3. Atividades e produções do PIBID de Filosofia da UFRGS	86
4.4. Coleta e análise de dados	89
4.4.1. <i>Primeiras observações realizadas: reuniões em outubro de 2010</i>	90
4.4.2. <i>Um esboço de perfil do bolsista</i>	91
4.4.3. <i>Trajetória acadêmica dos bolsistas</i>	93
4.4.4. <i>A experiência no PIBID de Filosofia da UFRGS</i>	96
4.5. PIBID de Filosofia da UFRGS e o conceito de <i>pensamento crítico</i>	103
4.6. Sugestões dos bolsistas	105
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	112

INTRODUÇÃO

Passados mais de quatro anos desde a promulgação da Lei 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio das escolas brasileiras, algumas questões institucionais e referentes à natureza dessa disciplina – o *porquê* ensinar – ainda se encontram obscuras, repercutindo diretamente nas salas de aula – o *quê* e o *como* ensinar. Nosso objetivo será esclarecer algumas delas, isso porque entendemos que as questões referentes ao *o que ensinar* e ao *como ensinar Filosofia* estejam subordinadas àquelas primeiras questões.

O que nos motiva a pesquisar sobre esse tema, para além do fato de ser Licenciado em Filosofia, são as dificuldades teóricas e práticas de uma disciplina que ficou praticamente extinta das grades curriculares da escola básica por mais de quarenta anos, quadro que se evidencia na busca por material de apoio ao professor e aluno, o que acreditamos ser reflexo não só do descaso dos governos mas, sobretudo, do desconhecimento quanto ao papel que a Filosofia pode desempenhar na formação dos indivíduos. Essas dificuldades indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido até a Filosofia constituir, assim como outras disciplinas há mais tempo incorporadas ao currículo escolar, uma identidade mínima como disciplina. Com este texto pretendemos contribuir para essa árdua tarefa de tecer ponderações sobre uma disciplina que, na história da educação brasileira, não recebeu a devida atenção. Para tanto, optamos por abordar questões preliminares ao ensino (prática) dessa disciplina, pois, como já se o disse, “o começo é mais que metade do todo, e muitas das questões que formulamos são aclaradas por ele” (ARISTÓTELES, 1979, p. 57).

A citação aristotélica nos remete ao processo de estruturar uma pesquisa que, em geral, não costuma ser tarefa muito fácil, principalmente se o tomarmos como algo inflexível e imutável. A própria ação de “pesquisar”, segundo o Dicionário Aurélio, significa “buscar com diligência”¹, em outras palavras, buscar com esforço, persistência e honestidade um determinado objetivo. Tal busca pressupõe, nesse caso, “tratar de descobrir, de encontrar”² algo. Obviamente, aquele que tem a intenção de encontrar algo, além de não estar de sua posse, é impulsionado a trilhar caminhos (muitas vezes nunca antes percorridos por este e, talvez, por outros). Com sorte, o peregrino irá se deparar com possibilidades e, infelizmente, com problemas diversos que

¹ Dicionário Aurélio, verbete ‘pesquisar’ pág. 1087.

² Dicionário Aurélio, verbete ‘buscar’ pág. 236.

necessitarão ser resolvidos antes de se continuar a caminhada. Foi em um desses problemas que identificamos a necessidade de focar nossa pesquisa.

Tal como consta no memorial descritivo entregue para a seleção do mestrado em 2010, nossa ideia de pesquisa era a seguinte:

O meu foco de pesquisa centra-se na formação filosófica para o enriquecimento do debate público na universidade e, conseqüentemente, para o aprimoramento do desenvolvimento democrático. Para tanto, opto por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, em que o estudo de caso será privilegiado a partir da análise do curso de Licenciatura de Filosofia da UFRGS. Os sujeitos envolvidos na investigação serão os professores e alunos deste curso e universidade. Além disso, pretendo: analisar o currículo, relatórios de estágio, aplicar questionários, realizar entrevistas semi-estruturadas.

O problema com o qual nos deparamos quanto a essa ideia inicial “a formação filosófica para o enriquecimento do debate público na universidade” pressupõe, no mínimo, duas premissas: (i) a formação filosófica é importante para o aprimoramento do desenvolvimento democrático (pleno exercício da cidadania); e (ii) a formação filosófica – entendida como um *pensar crítico* – pode ser desenvolvida (ensinada, potencializada). Em relação a (i), embora seja uma questão relevante, à qual se pretenderá dar a devida atenção, acreditamos não ter sido negligenciada ao longo da história. De outra sorte, a questão referente a (ii) tem sido constantemente negligenciada no sentido de *como* desenvolvê-la. Isso, conseqüentemente, nos impulsionou à seguinte questão: *De que modo a Filosofia pode desenvolver essa formação filosófica (o pensamento crítico)?* Por entendermos que a formação filosófica não deve ser buscada apenas em um curso superior (Bacharelado ou Licenciatura em Filosofia), optamos por focar nosso estudo de caso em um programa que estivesse vinculado ao curso de Filosofia da UFRGS e, principalmente, estivesse lidando constantemente com a prática em sala de aula da escola básica, a saber, o programa PIBID de Filosofia da UFRGS.

Em função dessas mudanças em nosso foco de pesquisa, identificamos na obra do professor Matthew Lipman, que recebe o reconhecimento por ter sido o pioneiro na apresentação de uma proposta metodológica em Filosofia na escola básica, uma referência para pensar a importância do ensino de Filosofia dentro de um Estado

democrático e, principalmente, uma proposta para o desenvolvimento do *pensamento crítico* em crianças e adolescentes.

Esta dissertação divide-se em dois segmentos: primeiramente, buscar-se-á fazer (i) uma análise teórico-conceitual do conceito de *pensamento crítico* – utilizado para justificar o ensino de Filosofia na escola básica articulando-o à ideia do *pleno exercício da cidadania*; em segundo lugar, apresentar-se-á (ii) uma análise de estudo de caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), mais especificamente, o PIBID do curso de Licenciatura em Filosofia da UFRGS, não com o objetivo de descobrir se os alunos do ensino médio da escola a que esse programa encontra-se vinculado estão avançando (ou não) no desenvolvimento do *pensamento crítico*³, mas, em vez disso, com o intuito de descobrir de que modo esse programa vem se articulando em suas propostas de trabalho para encorajar e preparar os licenciandos a desenvolverem o *pensamento crítico* dos alunos do ensino médio. Embora possa parecer que a elaboração desta dissertação esteja sendo apresentada dicotomicamente na forma Teoria vs. Prática entendemos que isso se justifica simplesmente por uma questão de organização, até porque, acreditamos tratar-se de “dois momentos da mesma experiência humana” (PCNEM, 1999, pág. 8). Fique claro que esta pesquisa parte da hipótese segundo a qual o ensino de Filosofia se justifica plenamente com o objetivo de estimular o *pensamento crítico*. Visto que esse conceito é requerido por argumentos que visam a justificar o ensino da Filosofia e que a atividade propriamente filosófica se constitui por argumentos, buscar-se-á articular as considerações apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* com objetivo de esclarecê-las. Contudo, uma vez que a tarefa de esclarecer “nada mais exige senão liberdade”⁴ gozaremos dessa autonomia quando necessário.

Uma vez esclarecidas as motivações de nossa pesquisa, cabe apresentar de forma sistemática os caminhos percorridos em nossa dissertação. Esta se articula em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada e a exposição de nosso referencial teórico. Ganha destaque nesse capítulo o resultado da revisão bibliográfica efetuada em setembro de 2011.

³ Entendemos que um estudo ideal levaria em conta esse aspecto. Desde já, apresenta-se como algo a ser pensado e aplicado num próximo trabalho.

⁴ Immanuel Kant, *Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento* [*Aufklärung*]? <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>

O objetivo do segundo capítulo é expor e esclarecer alguns fatores que entendemos ter motivado a reinserção da Filosofia na escola média brasileira, tal como um anseio filosófico que pareceu se intensificar nas últimas décadas e, conseqüentemente, as iniciativas governamentais que apresentam na letra da lei as finalidades do ensino médio - especificamente, do ensino de Filosofia em desenvolver o *pensamento crítico* em prol do *pleno exercício da cidadania*. Também, apresentamos iniciativas de alguns professores que entendemos ter significativa colaboração para a reinserção dessa disciplina; em seguida, buscamos responder possíveis objeções à obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio, amparados, sempre que possível, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), tais como: a Filosofia seria uma atividade que se distancia muito da realidade vivenciada por cada indivíduo; há carência de profissionais na área; há, ainda, um possível despreparo dos profissionais da área de licenciatura em Filosofia; e a falta de consenso sobre a natureza da Filosofia. Acreditando que o descaso com tais questões seja danoso à prática em sala de aula, cabe aos profissionais da área buscar esclarecê-las caso desejemos construir essa disciplina sob bases sólidas.

O terceiro capítulo tem como foco a análise do conceito de *pensamento crítico*. Para tanto, evidenciamos que esse conceito tornou-se uma espécie de paradigma educacional não só na realidade brasileira, mas em muitos outros países que trabalham em suas reformas educacionais. Apresentamos a frequente relação entre *pensamento crítico* e o ensino de Filosofia, bem como os impactos negativos que a falta de clareza sobre esse conceito pode causar para a Filosofia como disciplina da escola básica ou área do conhecimento. Buscando apresentar as raízes do conceito de *pensamento crítico*, exploramos o que comumente se chama *tradição antiga do pensamento crítico* e a *tradição moderna do pensamento crítico*; neste último, apontando a influência de filósofos como Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. Feita essa distinção, partimos para a exposição e análise de algumas definições desse conceito sob a luz do que disseram alguns pesquisadores contemporâneos, fazendo um paralelo com a definição apresentada por Matthew Lipman. Mais adiante, focamos no programa *Filosofia para Crianças*, fundado em 1974 por Lipman e Sharp, apresentando suas principais ideias e, além disso, algumas críticas que esse programa costuma suscitar, por exemplo: de que crianças (até os 13 anos) não seriam capazes de pensamento filosófico.

A análise do estudo de caso do projeto PIBID de Filosofia da UFRGS ficou reservada para o quarto e último capítulo, no qual iniciamos fazendo uma breve

descrição do PIBID nacional, apontando suas finalidades e objetivos para a educação brasileira. Também atentamos para os requisitos legais para a submissão de projetos junto a esse programa, bem como seus possíveis impactos positivos para a educação brasileira. Ademais, focamos em maiores especificações do projeto vinculado ao Departamento de Filosofia da UFRGS, nosso estudo de caso. Por fim, expusemos a análise dos dados coletados.

Capítulo 1: METODOLOGIA DE PESQUISA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1. Tema de pesquisa

O tema que abordaremos nesta dissertação de mestrado será o *ensino de Filosofia no ensino médio*, focado em um estudo de caso do PIBID de Filosofia da UFRGS, à luz do conceito de *pensamento crítico*.

1.2. Problema de pesquisa

Partindo da premissa de que o desenvolvimento do *pensamento crítico* – em busca da *autonomia intelectual* necessária para o *pleno exercício da cidadania* – é referido como a principal finalidade do ensino de Filosofia⁵, a questão que se coloca é: de que maneira essa pode desenvolver o *pensamento crítico*? Ou, mais especificamente: de que maneira o PIBID de Filosofia da UFRGS está trabalhando para encorajar e preparar os licenciandos (os bolsistas) a desenvolverem o *pensamento crítico* nos alunos do ensino médio?

1.3. Objetivo

1.3.1. Objetivo geral

Através de um *estudo de caso* do programa PIBID de Filosofia da UFRGS, analisar as estratégias que estão sendo utilizadas para preparar os licenciandos (os bolsistas) a desenvolverem um *pensar crítico* nos alunos do ensino médio, bem como, o impacto desse programa na formação desses bolsistas.

1.3.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos para elaboração da dissertação são:

- Analisar o conceito de *pensamento crítico*;

⁵ Posição, essa, expressamente formulada na LDB.

- Fazer um levantamento dos documentos legais que impulsionaram a reinserção da Filosofia na escola básica brasileira, a saber: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e, principalmente, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*;
- Buscar documentos sobre o PIBID, assim como mapear o histórico e situação atual desse programa na UFRGS;
- Coletar e interpretar dados do PIBID de Filosofia da UFRGS.

1.4. Referencial teórico

A nossa resposta é que a leitura e o raciocínio são habilidades que podem ser ensinadas e que se reforçam mutuamente. O que é discutível é se o pensar pode ser ensinado, mas não há dúvida de que pode ser encorajado. E a instrução nos procedimentos do raciocínio pode ser útil para desenvolver a arte de pensar. (LIPMAN, 1994, p. 40)

A recente reintrodução da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo da escola básica brasileira tem feito professores das áreas de Filosofia e Pedagogia empenharem-se na (re)construção dessa disciplina. Diante desse fato, parece prudente buscarmos conhecer experiências já aplicadas em outros países e, especialmente, dialogarmos com professores e pesquisadores que já enfrentaram e enfrentam os desafios de implementar essa disciplina na escola básica. Para tanto, lançaremos mão das ideias do professor Matthew Lipman, expostas principalmente em sua obra *Filosofia na Sala de Aula*, um dos pioneiros na pesquisa sobre ensino de Filosofia na escola básica.

Lipman e Ann Margareth Sharp fundaram em 1974 o [IAPC](#) (Institute for the Advancement of Philosophy for Children⁶) com o objetivo de desenvolver o currículo de *Filosofia para Crianças* e, através da expansão do programa para outros países, buscar colaboradores e pesquisadores interessados no ensino de Filosofia na escola básica. Atualmente, o programa encontra público em mais de 50 países, contando com tradução de suas obras em 20 línguas (DANIEL, 2011, p. 1).

⁶ O IAPC é uma instituição vinculada à Universidade Estadual de Montclair, em Upper Montclair, New Jersey, EUA.
http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=133

Curiosamente, embora o programa de *Filosofia para Crianças* esteja presente no Brasil desde 1985⁷, encontramos apenas dois documentos em nossa revisão bibliográfica que lhe fazem referência, entre os quais uma pesquisa desenvolvida em 2003 por solicitação da UNESCO (*O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*) que buscou mapear as condições do ensino de Filosofia em nosso país:

Em termos gerais, podemos afirmar que o ensino de filosofia feito no Brasil ainda é bastante tradicional, muito embora tenha avançado com relação a um ensino descontextualizado da história da filosofia, voltando-se mais para temas e problemas filosóficos. Pode-se citar como “novidade metodológica” sobretudo a inclusão, desde 1985, de princípios e técnicas do programa de “Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman, que se estende até a educação média. **Concordemos ou não com seus fundamentos e práticas, é inegável que sua introdução contribui para uma perspectiva mais ativa no ensino da filosofia.** (CEPPAS, 2004, p. 17 – Grifo nosso)

Buscando apresentar maior legitimação à nossa escolha pela contribuição de Matthew Lipman, nos valem das afirmações da professora Martha Nussbaum⁸, em seu livro *Not for profit: Why Democracy needs the humanities*. Em sua digressão histórica sobre uma tradição (viva) que utiliza valores socráticos para construir certo tipo de cidadania, Nussbaum afirma que, embora renomados autores tenham tratado da questão referente à importância do ensino de Filosofia (por exemplo: Pestalozzi⁹, Alcott¹⁰, Tagore¹¹, Froebel¹² e Dewey¹³), nenhum deles sistematizou um método de

⁷ Segundo informação coletada no vídeo *Encontro com Matthew Lipman da Coleção Grandes Educadores. Produzido por Atta mídia e educação*, no início da década dos anos 2000 já havia mais de 10 mil professores habilitados, em todo Brasil, no programa *Filosofia para Crianças*.

⁸ Martha Craven Nussbaum (1947) é uma filósofa estadunidense. Nussbaum foi professora titular em Harvard e Brown. Atualmente leciona na Universidade de Chicago. Em 2005, Nussbaum foi relacionada entre os 100 intelectuais mais influentes do mundo numa enquete feita pela revista *Foreign Policy*.

⁹ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pedagogo suíço pioneiro da reforma educacional. Teve como discípulo Froebel.

¹⁰ Amos Bronson Alcott (1799-1888) foi um educador estadunidense que tinha grande interesse na aprendizagem infantil. Criou uma nova escola em Boston em 1834 denominada de *Temple School*, essa escola tem um lugar na história da educação holística.

¹¹ Rabindranath Tagore (1861-1941), filósofo e poeta indiano. Foi o primeiro não-europeu a conquistar (em 1913) o prêmio Nobel de literatura. Com formação filosófica, criou uma escola em 1901 na cidade de Santiniketan (Índia) dedicada ao ensino das culturas e filosofias ocidentais e orientais.

¹² Friedrich Froebel (1782-1852) foi um pedagogo alemão caracterizado por seus textos filosóficos-teológicos (protestante). Froebel foi o fundador do primeiro Jardim de Infância.

ensino para a escola básica de ‘como’ o *pensamento crítico* poderia ser ensinado ou potencializado.

Nossa digressão histórica mostrou-nos uma tradição viva que utiliza valores socráticos para produzir certo tipo de cidadão: ativo, crítico, curioso, capaz de resistir à autoridade e à pressão dos pares. Esses exemplos históricos nos mostraram o que foi feito, mas não o que devemos ou podemos fazer aqui e agora, na escola fundamental e secundária de hoje. Os exemplos de Pestalozzi, Alcott e Tagore são úteis, mas extremamente gerais. Eles não dizem muito ao professor hoje como estruturar a aprendizagem para ele provocar e desenvolver a capacidade da criança para entender a estrutura lógica de um argumento, para detectar raciocínios ruins, para desafiar ambiguidades, em suma, a fazer em um nível apropriado para a idade, o que os professores de Tucker fizeram em seu curso de nível universitário. Aliás, um dos grandes defeitos da teoria de Tagore – compartilhado até certo ponto por Pestalozzi e Alcott – foi que ele não prescreveu um método que outros poderiam conduzir na sua ausência. Froebel e Dewey oferecem orientação mais definidas, porque eles não teorizam simplesmente, eles recomendam algum procedimento geral na educação infantil que outros, em diferente tempo e espaço, tem imitado e reformulado com grande sucesso. Dewey, porém, nunca abordou sistematicamente a questão de como o raciocínio crítico socrático poderia ser ensinado para crianças de várias idades. Assim, suas propostas permanecem gerais e necessitam ser suplementadas pelo professor na sala de aula real, que pode ou não estar preparado para trazer essa aproximação para a vida.¹⁴ (NUSSBAUM, 2010, p. 72 – 73. Tradução nossa)

¹³ John Dewey (1859-1952) foi um educador, reformista social e filósofo estadunidense. Foi um dos grandes nomes do pragmatismo.

¹⁴ “Our historical digression has shown us a living tradition that uses Socratic values to produce a certain type of citizen: active, critical, curious, capable of resisting authority and peer pressure. These historical examples show us what has been done, but not what we should or can do here and now, in the elementary and secondary schools of today. The examples of Pestalozzi, Alcott, and Tagore are helpful, but extremely general. They do not tell today’s average teacher very much about how to structure learning so that it elicits and develops the child’s ability to understand the logical structure of an argument, to detect bad reasoning, to challenge ambiguity — in short, to do, at an age-appropriate level, what Tucker’s teachers did in his college-level course. Indeed, one of the great defects of Tagore’s experiment — shared to some degree by Pestalozzi and Alcott — was that he prescribed no method that others could carry on in his absence. Prescribing is, of course, a delicate matter when what one wants to produce is freedom from the dead hand of authority. Froebel and Dewey offer more definite guidance because they do not simply theorize, they also recommend some general procedures in early education that others in different times and places have imitated and recast with great success. Dewey, however, never addressed systematically the question of how Socratic critical reasoning might be taught to children of various ages. Thus, his

A questão referente à finalidade do ensino de Filosofia em desenvolver o *pensamento crítico* apresenta-se, pois, como lugar comum entre os professores da área¹⁵. Grosso modo, tal finalidade pode ser entendida à luz deste raciocínio: somente desenvolvendo o *pensamento crítico* pode-se encorajar a *autonomia intelectual* dos alunos, o que é condição necessária para o *pleno exercício da cidadania*. A habilidade de pensar criticamente, portanto, seria indispensável para a construção de cidadãos propriamente ditos. Conforme a citação anterior, no entanto, a questão referente a *como* desenvolver o *pensamento crítico* é negligenciada pelos autores daquela tradição. Nussbaum aponta Matthew Lipman como sendo aquele que, dentre todos, o que mais atenção deu a essa questão metodológica:

Mas os professores que querem um ensinamento socrático têm uma fonte contemporânea de orientação prática (que, naturalmente, deve ser parte de um programa global para estruturar uma sala de aula socrática em que as crianças são, ao longo do dia, os participantes ativos e curiosos). **Eles podem encontrar conselhos muito úteis e ainda aconselhamentos não ditatoriais sobre a pedagogia socrática em uma série de livros produzidos pelo filósofo Matthew Lipman.**¹⁶ (NUSSBAUM, 2010, p. 73 – grifo nosso/ tradução nossa)

Com efeito, ao utilizarmos como base teórica o programa de habilidades de pensamento do professor Lipman, não o fazemos principalmente pelo fato desse autor ter teorizado sobre a importância do ensino de Filosofia, mas por ter ao menos apresentado uma proposta metodológica. Ora, uma metodologia que busque desenvolver o *pensamento crítico* deve necessariamente conter uma definição mínima do que vem a ser *pensar criticamente*. E por entendermos que a escolha do conteúdo e do método depende do desdobramento quanto ao papel de uma disciplina – no caso, o desenvolvimento do *pensamento crítico* –, acreditamos que através da análise detalhada

proposals remain general and in need of supplementation by the actual classroom teacher who may or may not be prepared to bring this approach to life.”

¹⁵ Isso não significa que há consenso quanto ao que seja *pensamento crítico*. Parte de nossa pesquisa será analisar esse conceito.

¹⁶ “But teachers who want to teach Socratically have a contemporary source of practical guidance (which, of course, must be only part of an overall program to structure a Socratic classroom in which children are, throughout the day, active and curious participants). They can find very useful and yet nondictatorial advice about Socratic pedagogy in a series of books produced by philosopher Matthew Lipman.”

do que significa *pensar criticamente* algumas questões metodológicas podem ser consideradas mais úteis e consistentes do que outras. Desse modo, analisar tal conceito é um dos objetivos centrais desta dissertação.

1.5. Metodologia de Pesquisa

A história da humanidade dificilmente pode ser dissociada da história do conhecimento humano. O homem primitivo, ao ver-se diante da força da natureza, que se manifesta muitas vezes em catástrofes (como terremotos, tempestades e enfermidades as quais muitas vezes são fatais), buscou na criação de mitos ou no apelo à autoridade divina uma explicação para esses eventos. Por certo a filosofia antiga, e até mesmo a medieval, empreendeu esforços em fornecer explicações da origem do mundo e o lugar do homem na natureza, assim como aos eventos da natureza, não apelando à criação de mitos ou à autoridade divina. Mas, em boa parte dessas Filosofias, a falta de critérios bem estabelecidos de verificação não lograva credibilidade as suas ideias. Contudo, foi por volta do século XVII que os critérios da autoridade e da revelação começam a dar espaço ao método científico, isso porque o critério de explicações determinísticas já não interessava mais: era preciso não só explicar os eventos, mas acima de tudo, buscar controlá-los e, se possível, evitá-los. Isso marca a distinção entre a forma vulgar de conhecimento (senso comum) e a forma mais criteriosa de conhecimento (Ciência):

O conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do “conhecer”. (LAKATOS, 2010, p. 58)

O método científico (Quantitativo), pelos fecundos resultados produzidos, aos poucos foi sendo adaptado a outros campos de pesquisa, aplicando-se as chamadas ciências humanas. Não obstante, pode-se dizer que a grande questão que segue sendo debatida é como empregá-lo¹⁷ nas diferentes áreas. Afinal, sendo o Homem um ser que se caracteriza pela complexidade de seus atos, temperamentos e desejos, torna-se difícil matematizar sua natureza. Em função disso, as humanidades (Psicologia, Sociologia,

¹⁷ Conforme o dicionário Aurélio, ‘método’ vem do grego *méthodos* (met' hodos) que significa, literalmente, "caminho para chegar a um fim".

Filosofia etc.) vêm desenvolvendo um *modus operandi* que lhes permita ser mais fiel ao seu objeto de estudo: um *método qualitativo* de análise do comportamento humano. Essa questão metodológica ainda está muito longe de ser definida. No entanto, autores como Goode e Hatt¹⁸, também Campbell e Fiske (que em 1959 propuseram o ‘multimétodo’ ou ‘validação convergente’), indicam um aspecto em que esses dois métodos estariam intimamente relacionados.

Em que pese à relevância dessa discussão, encaminhando-nos à exposição de nossa escolha metodológica de pesquisa, faremos uma abordagem qualitativa, cuja característica é propor não só um recorte quanto ao tipo de objeto, mas também um recorte espaço-temporal de determinado fenômeno “almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados” (RAMPAZZO, 2005, p. 58). Para tanto, o procedimento de descrição torna-se um instrumento indispensável, diferenciando-se de outras formas de expressão ou de escrita. Descrever, segundo Joel Martins¹⁹, “tem o sentido de “des” “ex-crivere, isto é, algo que é escrito para fora”, o que desqualifica a ideia de monólogo como sendo uma descrição. Também podemos dizer que a narrativa difere da descrição por apresentar uma história de forma contínua encadeando os eventos, dando a ideia de unidade, enquanto a descrição versa em detalhar um determinado ponto, suspenso no tempo, da história. Outra forma de elucidar esse conceito é diferenciá-lo das definições, o que é de extrema relevância para entender sua utilização no método qualitativo:

Esse termo [Descrição] foi introduzido pelos estóicos, pois a sua noção permanecera estranha a Aristóteles. Segundo os estóicos, a Descrição é "um discurso que conduz à coisa através de suas marcas" (DIÓG. L, VII, 1, 60). Isso estabelece a diferença entre Descrição e definição, pois enquanto esta declara a essência, que é universal, a Descrição conduz à coisa singular, faz referência à individualidade da coisa, àquilo que a distingue das outras. (ABBAGNANO, 2007, p. 240, verbete: Descrição)

De maneira esquemática, o método qualitativo admite três formas de abordagem: a pesquisa documental, a etnografia e o *estudo de caso* (GODOY, 1995, p. 21). A abordagem que fizemos em nossa pesquisa refere-se ao estudo de caso – também conhecido como *Método Monográfico* – que se destaca pelo fato de que:

¹⁸ No livro *Métodos em pesquisa social*.

¹⁹ Em seu artigo *A Pesquisa Qualitativa*.

Sua principal função é a explicação sistemática das coisas (fatos) que ocorrem no contexto social e que geralmente se relacionam com uma multiplicidade de variáveis. (FACHIN, 2006, p. 45)

Mais especificamente, essa abordagem busca fazer, a partir de um caso individual, generalizações sobre casos semelhantes.

Infelizmente, a intenção de tomar um determinado aspecto (o *como* desenvolver o *pensamento crítico*), dentro de um determinado grupo (o PIBID da Filosofia), inserido em uma escola pública entre tantas, vinculado a uma das universidades federais do nosso país, na sua totalidade invariavelmente incidirá em um grau de fragmentação do todo. Mas, em contrapartida, mesmo pressupondo essa limitação que englobará nossa pesquisa, temos ciência (e ambicionamos) de que uma pesquisa, em especial as que envolvem relações humanas, não se esgota em um único estudo; pelo contrário, ela deve pretender a seguinte analogia:

Uma receita é genial quando tem três qualidades. Ela deve ser original, uma solução superior para obter um certo prato, e **deve produzir novas receitas ou aplicações a outros pratos**. (PESSOTI, 1993, p. 31 – grifo nosso)

Outra desvantagem geralmente apontada no *estudo de caso* é a falta de rigor por parte do pesquisador, o qual, em muitos casos, chega “a evidências equivocadas ou tendenciosas para influenciar a direção das descobertas e das conclusões” (YIN, 2003, p. 10). De forma mais branda, mas na esteira do que disse Yin, Fachin afirma que “a falta de interesse e objetividade pode conduzir à análise dos dados por meio de uma intuição do pesquisador, levando à conclusão sem base” (FACHIN, 2006, p. 47).

Tendo em vista esse tipo de dificuldade, utilizamos como procedimento para coleta de dados (ou técnicas de pesquisa, na classificação de Lakatos e Marconi (2010)), as seguintes técnicas:

- Observação direta intensiva:
 - Observação sistemática, não participante, efetuada na vida real (trabalho de campo) e individual.
 - Entrevista não estruturada; contudo, focalizada. Foram entrevistados o(s) supervisor(es) e coordenadores do programa.
- Observação direta extensiva:

- Questionário com questões abertas e fechadas, aplicados aos alunos-bolsistas.
- Formulário: Embora a ideia de formulário possa muitas vezes estar atrelada à coleta de dados de uma única pessoa (interrogatório), cabe ressaltar a definição de Fachin:

É uma lista formal, catálogo ou inventário, destinado à coleta de dados, resultantes de observações ou de interrogatório, e o seu preenchimento é feito pelo próprio investigador, à medida que faz as observações ou recebe as respostas. (FACHIN, 2006, p. 151)

- Documentação indireta
 - Pesquisa documental, também conhecida como *fonte primária* ou *fonte original*, limita-se a coletar documentos, escritos ou não, que proporcionem ao pesquisador informação direta sobre o objeto estudado. São exemplos de fonte primária: arquivos públicos (documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, iconografia); arquivos particulares (domicílios particulares, instituições de ordem privada e instituições públicas); e fontes estatísticas: PCN, PCN+, OCEM, Editais do programa PIBID;
 - Pesquisa bibliográfica, ou de fonte secundária, “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (LAKATOS, 2010. p. 166). São exemplos de fonte secundária: imprensa escrita (jornais e revistas); meios audiovisuais (rádio, filmes e televisão); material cartográfico; e publicações. Nossa pesquisa bibliográfica foca-se em publicações, como poderemos ver na sequência: livros, teses, dissertações e artigos.
- Documentação direta: Dados obtidos através de pesquisa de campo ou pesquisa de laboratório. Utilizamos a pesquisa de campo que, segundo Trujillo:

Não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado. (TRUJILLO, 1982, p. 229)

- Pesquisa de campo: Conforme Lakatos e Marconi, há três tipos de pesquisa de campo: quantitativo-descritivos; experimentais; e exploratórios. Optamos por esta última, por tratar-se de um estudo de caso. Para tanto, buscou-se analisar relatórios do programa disponibilizados pelos coordenadores, materiais elaborados pelos bolsistas e a observação das atividades desenvolvidas pelos bolsistas.

1.6. Revisão Bibliográfica

Ainda na esteira dessas considerações iniciais – após o tema e o método de pesquisa – empenhamo-nos à tarefa de uma revisão bibliográfica. Lançamos mão desse instrumento, visto que o processo de coleta e análise do que já fora publicado sobre o *tema e o problema de pesquisa* escolhidos marca o aspecto, possivelmente, mais importante de uma pesquisa, ou seja, o aprimoramento ou avanço de determinada questão.

Na revisão bibliográfica²⁰ utilizamos três *website* de reconhecida credibilidade, são eles:

- *DOMÍNIO PÚBLICO*

(<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>): Esse *website* foi inaugurado em 2004 e tem a característica de ser uma biblioteca digital com objetivo de, conforme consta em sua *missão*:

Promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal.

Nesse *website* buscou-se por dissertações e teses relacionadas ao nosso tema utilizando-se o campo ‘palavra-chave’.

²⁰ Realizada no mês de Setembro de 2011.

- *LUME* (<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>) (Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul): o LUME é um ambiente virtual no qual se encontram os documentos produzidos na UFRGS, assim como outros de interesse da Universidade. O objetivo desse website, conforme consta na sua apresentação é:

Reunir, preservar, divulgar e garantir o acesso confiável e permanente aos documentos acadêmicos, científicos, artísticos e administrativos gerados na Universidade, bem como às suas coleções históricas, e a outros documentos de relevância para a Instituição, que fazem parte de suas coleções, embora não produzidos por ela, maximizando o uso desses recursos.

Cabe ressaltar que nem todos os documentos são de livre acesso para a comunidade em geral. Alguns são restritos à comunidade acadêmica.

Nesse *website* buscou-se por dissertações e teses relacionadas ao nosso tema utilizando-se o campo ‘palavra-chave’.

- *SCIELO* (Scientific Electronic Library Online): Trata-se de “um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet” (<http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=1>).

Esse sistema iniciou em um projeto piloto entre 1997 e 1998, mas somente em 2002 ganhou o apoio do *CNPq* (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). O que motivou sua criação foi o intuito de contribuir com a comunidade científica dos países em desenvolvimento, em especial, os países da América Latina e Caribe.

Nesse *website* buscou-se artigos através da opção ‘artigos’ e a filtragem ‘todos os índices’.

Concentramos nossa pesquisa em *artigos*, *dissertações de mestrado* e *teses de doutorados*. Quanto aos artigos, escolheu-se fazer a pesquisa no *website SCIELO* pela reconhecida credibilidade conferida pelo *CNPq* e por pesquisadores em geral. Já quanto à escolha pelo *website Domínio Público* e pelo *LUME*, o primeiro se justifica por se tratar de um banco de documentos nacional e o segundo por conter um banco de documentos da UFRGS – entre os quais dissertações e teses dessa Universidade. Assim,

podemos ter uma visão do que foi publicado nos últimos anos sobre o tema central desta pesquisa em nível nacional e estadual.

1.6.1. Como efetuamos a revisão bibliográfica?

Foram selecionadas cinco palavras-chave, sendo elas: Ensino de Filosofia, por ser o tema de nossa pesquisa; Pensamento Crítico, por tratar-se do conceito central a ser analisado; PCNEM, pela relevância já apresentada para a reinserção da Filosofia na escola básica; PIBID, devido ser nosso estudo de caso; Lipman; trata-se do sobrenome do professor Matthew Lipman, nosso referencial teórico.

1.6.2. Resultados da revisão bibliográfica

O primeiro resultado que gostaríamos de apresentar refere-se à busca por palavra-chave nos três *website*. Em seguida, apresentaremos uma tabela com o ano de publicação dos documentos encontrados.

Quadro 1: Quantidade de artigos e dissertações/teses encontrados por palavra-chave

	Ensino de Filosofia	Pensamento crítico	PCNEM	PIBID	Lipman
Domínio Público	14	6	5	0	2
LUME	2	1	0	0	0
Scielo	8	5	4	0	0

Os quadros que se seguirão indicam a divisão dos documentos encontrados na pesquisa por cada palavra-chave e o ano de publicação.

Quadro 2: Ano de publicação dos documentos organizados por palavra-chave ‘Ensino de Filosofia’

	2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Ensino de Filosofia (Domínio Público)	0	0	1	2	1	3	5	2
Ensino de Filosofia (LUME)	0	0	2	0	0	0	0	0
Ensino de Filosofia (SciELO)	0	2	0	0	1	1	1	3

Quadro 3: Ano de publicação dos documentos organizados por palavra-chave ‘Pensamento Crítico’

	2003	2005	2006	2007	2008	2009	2011
Ensino de Filosofia (Domínio Público)	0	1	0	2	1	2	0
Ensino de Filosofia (LUME)	0	0	1	0	0	0	0
Ensino de Filosofia (SciELO)	2	0	0	1	0	1	1

Quadro 4: Ano de publicação dos documentos organizados por palavra-chave ‘PCNEM’

	2002	2005	2006	2007	2008
Ensino de Filosofia (Domínio Público)	0	0	1	2	2
Ensino de Filosofia (LUME)	0	0	0	0	0
Ensino de Filosofia (SciELO)	2	0	1	1	0

Quadro 5: Ano de publicação dos documentos organizados por palavra-chave ‘Lipman’

	2005	2008
Ensino de Filosofia (Domínio Público)	1	1
Ensino de Filosofia (LUME)	0	0
Ensino de Filosofia (SciELO)	0	0

1.6.3. *Análise dos documentos coletados*

Feita a divisão dos documentos por ano de publicação, partimos à análise dos documentos encontrados. Buscamos expor da seguinte maneira: separando por palavra-chave, tal como consta nos anexos, indicamos quantos desses estão diretamente relacionados com a palavra-chave, visto que em alguns casos não há relação com o documento encontrado. Dentre os realmente relacionados fizemos uma distinção entre dissertações de Mestrado e Teses de doutorado, assim como a indicação de que programas de pós-graduação foram desenvolvidas. O objetivo ao fazer essa distinção foi revelar nossa inquietação em buscar informações quanto ao envolvimento das Faculdades de Filosofia no tema em questão; tendo feito a leitura dos resumos os classificamos por relevância (alta, média, baixa). Utilizamos como critério de exclusão (i) a não relação direta com a palavra-chave buscada, (ii) a não relação com o ensino de Filosofia no ensino médio, (iii) o distanciamento com nosso objetivo de pesquisa e (IV) a não relação com a escola básica brasileira.

1.6.4. *Documentos coletados no website Domínio Público*

Na busca pela palavra chave ‘ensino de Filosofia’ (Ver anexo 1) no *website Domínio Público* das quatorze (14) dissertações/teses que encontramos descartamos, primeiramente, duas que não estão relacionadas diretamente com a palavra-chave; são elas: “O ensino de filosofia da educação nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, que aborda não o ‘Ensino de Filosofia’, mas a disciplina de ‘Ensino de Filosofia da Educação’; “Pensar em Deleuze: violência às faculdades no empirismo transcendental”, que aborda a questão ‘O que é Pensar?’ na concepção de Deleuze. Contudo, embora não se trate de um documento sobre o ensino de Filosofia, tem-se claro que há um alerta acerca do impacto dessa reflexão sobre o ensino de Filosofia na escola básica.

Dentre os doze (12) documentos restantes, dez (10) são dissertações de mestrado e dois (2) são teses de doutorado, sendo nove (9) Mestrados em Educação e um (1) Mestrado em Bioética, e os dois (2) Doutorados em Educação. Chama-nos atenção o fato de nenhum haver documentos publicados nos Departamentos de Filosofia.

Alguns documentos destacaram-se, por exemplo: a dissertação “Ensino de filosofia em Moçambique: filosofia como potência para aprendizagem significativa”,

em especial, o capítulo 2 sobre a Filosofia no ensino médio; outro documento foi a dissertação “O ensino de filosofia no ensino médio: que filosofia?”, em especial, o capítulo 1, sobre as propostas dos documentos oficiais PCN; a dissertação “A razão para o iluminismo e para o pensamento complexo: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia”, em especial, o capítulo 3, o qual aborda a importância da Filosofia e da razão.

Na busca pela palavra-chave ‘Pensamento Crítico’ (Ver anexo 2) no *website Domínio Público*, encontramos seis (6) documentos; todavia, nenhum deles está relacionado ao ensino de Filosofia.

Pesquisando pela palavra-chave ‘Lipman’ (Ver anexo 4) no *website Domínio Público* dois (2) documentos foram encontrados, no entanto, somente um desses está relacionado diretamente com o *Ensino de Filosofia*, a saber “Filosofia e estética na formação da criança: Considerações a partir da novela filosófica Suki”. Classificamos esse documento como tendo relevância média.

A palavra-chave ‘PCNEM’ (Ver anexo 3) apresentou cinco (5) documentos. Embora nenhum tenha referência direta com o ensino de Filosofia, destacou-se a dissertação “A concepção de indivíduos nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio”, que classificamos como relevância alta por contextualizar e apresentar o histórico dos PCNEM.

Eis o resultado dos documentos classificados com relevância alta na revisão bibliográfica no *website Domínio Público*:

Palavra-chave ‘Ensino de Filosofia’:

- “Ensino de filosofia em Moçambique: filosofia como potência para aprendizagem significativa”
- “O ensino de filosofia no ensino médio: que filosofia?”
- “A razão para o iluminismo e para o pensamento complexo: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia”

Palavra-chave ‘PCNEM’:

- “A concepção de indivíduos nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio”

1.6.5. Documentos coletados no website LUME

Na busca por uma revisão bibliográfica no *website LUME*, constatamos nas opções de ‘palavra-chave’ disponíveis que não há ‘Ensino de Filosofia’. Nessa lista, a expressão mais “próxima” encontrada foi ‘Filosofia e Educação’, contendo uma única tese “Conhecer, legislar e educar: a filosofia das coisas humanas na Ética Nicomaquéia de Aristóteles”, da autora Priscilla Tesch Spinelli, defendida em 2010.

Não pesquisamos a palavra-chave ‘Filosofia da Educação’ (17 itens) por entendermos que ela esteja tão dissociada da questão do ensino de Filosofia quanto as opções ‘Filosofia da matemática’ e ‘Filosofia da Ciência’ estão do ensino de matemática e ensino de Ciências.

Curiosamente, as demais disciplinas do ensino médio apresentam uma vasta possibilidade de palavras-chaves relacionadas ao seu ensino. Por exemplo: A Matemática: Ensino: Matemática; Ensino da matemática; Ensino da matemática: 1.grau; Ensino da matemática: Álgebra; Ensino da matemática: Aprendizagem; Ensino da matemática: Avaliação da aprendizagem; Ensino da matemática: Curso técnico; Ensino da matemática: Didática; Ensino da matemática : Didática : Modelagem; Ensino da matemática: Formação de professores; Ensino da matemática: Geometria; Ensino de matemática; Ensino fundamental: Matemática: Educação básica; Ensino médio: Matemática; Matemática: Ensino; Matemática: Ensino: Aprendizagem; Matemática: Ensino: Geometria; Matemática: Ensino: Resolução de problemas; Matemática: Ensino e aprendizagem; Matemática: Ensino fundamental; Matemática: Ensino médio; Matemática: Escola primária: Ensino: Aprendizagem; Matemática: Licenciatura: Ensino superior; Matemática: Séries iniciais; A Física: Ensino de Física; A História: Ensino de História; A Sociologia: Ensino de Sociologia; A Geografia: Ensino de Geografia; Ensino de línguas; A química: Ensino de Química; A Literatura: Ensino de Literatura; A Biologia: Biologia: Ensino.

A despeito disso, decidimos efetuar a busca pela palavra-chave ‘Ensino de Filosofia’ (Ver anexo 5) e encontramos dois (2) documentos, sendo que, infelizmente, nenhum apresenta relação direta com a palavra.

Na busca pela palavra-chave ‘Pensamento Crítico’ (Ver anexo 6), encontramos apenas um (1) documento, o qual também não está relacionado ao ensino de Filosofia, se quer com a palavra pesquisada.

Quanto à busca feita utilizando-se as palavras-chave ‘PCNEM’ e ‘PIBID’, não obtivemos rigorosamente nenhum resultado.

A conclusão da revisão bibliográfica no *website* LUME foi no mínimo perturbadora. O fato de não termos encontrado nenhum documento relacionado às palavras-chave revela, possivelmente, que a UFRGS não desenvolve dissertações/teses relacionadas a essas questões, que o sistema de busca é falho, ou quem sabe, que os autores não estejam utilizando tais palavras-chave. Contudo, devemos atentar que o programa PIBID de Filosofia da UFRGS foi instituído em 2010 e que não houve tempo suficiente para a apresentação de dissertações.

1.6.6. Documentos coletados no website Scielo

Na busca pela palavra chave ‘Ensino de Filosofia’ (Ver anexo 7) no *website Scielo* encontramos oito (8) artigos. Dentre esses artigos classificamos três com relevância Alta, são eles: “O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais”; “Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga”; “Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia”.

Pesquisando pela palavra-chave ‘Pensamento Crítico’ (Ver anexo 9) encontramos cinco (5) artigos, no entanto, nenhum está relacionado ao *Ensino de Filosofia*.

O resultado que obtivemos ao pesquisar pela palavra-chave ‘PCNEM’ (Ver anexo 8) foi de quatro (4) artigos não relacionados ao *Ensino de Filosofia*. Todavia, classificamos um (1) com relevância Média, a saber, “Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização”. Mesmo não tendo relação direta com o nosso tema o artigo “Curricular híbrido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tem por finalidade a inserção social no mundo produtivo” poderia ajudar na interpretação do PCNEM e OCEM da Filosofia, uma vez manifesta sua preocupação com a autonomia intelectual do indivíduo e o pleno exercício da cidadania.

Quanto à busca feita utilizando as palavras-chave ‘Lipman’ e ‘PIBID’, não se obteve nenhum resultado.

Palavra-chave ‘Ensino de Filosofia’:

- O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais

- Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga
- Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia

1.6.7. Alguns documentos indicados por professores da área de Filosofia

Como vimos na exposição dos documentos coletados em nossa revisão bibliográfica e na “filtragem” classificatória que fizemos, embora se tenha encontrado uma quantidade razoável de documentos relacionados ao ensino de Filosofia, nada se encontrou sobre *pensamento crítico*. Todavia, na busca por documentos relacionados às questões centrais de uma pesquisa costuma-se receber indicações de amigos e professores. Cabe, então, ao pesquisador aplicar seus critérios de seleção e exclusão desses documentos, mesmo porque uma revisão bibliográfica não se esgota durante o processo de pesquisa, mantendo-se ao longo de todo o trabalho.

Dentre as indicações de amigos e colegas destaca-se a indicação do professor Leonardo Porto (Professor da Faculdade de Educação da UFRGS responsável pela disciplina de estágio docente em Filosofia) do artigo *Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children*, das autoras Marie-France Daniel & Emmanuelle Auriac, ambas professoras da Universidade de Montreal. Nesse artigo, evidencia-se que a questão envolvendo o *pensamento crítico* é ampla e seriamente abordada nos países de língua anglo-saxônica. Essa constatação nos impulsionou a pesquisar em *websites* internacionais pela palavra-chave ‘Critical Thinking’, o que foi extremamente significativo. Além disso, a relevância desse artigo se ratifica ao constatarmos que a questão central refere-se à teoria do professor Matthew Lipman.

Também de indicação do professor Leonardo, destaca-se o artigo sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil da professora Marisa C. Vorraber Costa²¹, *O ensino da Filosofia: revisando a história e as práticas curriculares*²².

O professor e colega Gabriel Goldmeier²³ contribuiu com a indicação do livro da professora Martha C. Nussbaum - professora da Princeton University -, *Not for profit: Why Democracy needs the humanities*. Em uma entrevista para o jornal *O Globo* sobre

²¹ Formada em Licenciatura em Filosofia, foi professora da faculdade de educação da UFRGS de 1985-1998, onde ministrou as disciplinas de *Didática Geral* e *Prática de Ensino em Filosofia*. Atualmente é professora da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

²² Publicado na revista *EDUCAÇÃO E REALIDADE*, Porto Alegre, 17(1);49-58, jan/jun. 1992.

²³ Professor de Filosofia e Matemática. É mestre em Filosofia e foi professor substituto da Faculdade de Filosofia da UFRGS em 2009 e 2010.

esse livro, a professora Nussbaum alerta para a redução do investimento na área das humanidades após a crise de 2008²⁴ e chama atenção para o seguinte ponto:

[As] nações democráticas não têm como objetivo transformar-se em autocracias. O que acontece, porém, é que elas consideram a sobrevivência da democracia como algo garantido, esquecendo que um certo tipo de educação abrangente é necessário para formar cidadãos democráticos.²⁵

Focando mais na questão do ensino de Filosofia, esse livro traz uma importante exposição e análise de alguns filósofos que defenderam o ensino de Filosofia na escola básica, entre os quais, conforme dissemos anteriormente, destaca-se Matthew Lipman por ser o único a apresentar uma proposta quanto à questão metodológica (prática) do ensino de Filosofia.

²⁴ O presidente Barack Obama anunciou um corte de 13% nas áreas de apoio as artes e ciências humanas enquanto o corte na Fundação Nacional de Ciência fora de, apenas, 1%.

²⁵ Trecho da entrevista de Martha Nussbaum sobre seu Livro *Not for profit: Why Democracy needs the humanities* para o jornal Globo, no dia 16/04/2011. <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2011/04/16/filosofa-martha-nussbaum-fala-sobre-not-for-profit-375101.asp>

Capítulo 2: SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

2.1. As bases legais e alguns argumentos que motivaram a reinserção da Filosofia na escola básica brasileira

Até onde alcança nosso conhecimento da espécie humana, discussões e temas filosóficos sempre estiveram em voga, mesmo apresentando nuances quanto ao grau de refinamento nas diferentes épocas. Isso porque “a matéria-prima filosófica nos é fornecida diretamente pelo mundo e por nossa relação com ele” (NAGEL, 2007, p. 2), o que explica a não rara inquietação de indivíduos, distantes no espaço e no tempo, sobre as mesmas questões.

Nas últimas décadas, contudo, talvez devido ao fácil acesso à informação que os meios de comunicação nos proporcionaram, discussões filosóficas foram ganhando maior visibilidade, destacando-se as questões éticas referentes a acontecimentos políticos²⁶, problemas epistemológicos quanto à confiabilidade das ciências²⁷, assim como dilemas contemporâneos envolvendo, por um lado o avanço científico e o crescimento econômico, e, por outro a preservação do meio ambiente²⁸. Mesmo tais questões, por vezes, não recebendo o devido rigor filosófico, sua constante abordagem pelos meios de comunicação impressos e digitais indica um anseio de grande parte da comunidade mundial. Com efeito, muitas questões filosóficas surgem ao longo de nossas vidas. O certo é que, com a mesma naturalidade com a qual emergem, também despertam a natural capacidade reflexiva dos seres humanos em buscar respostas.

No Brasil, a situação apresenta um tom de dramaticidade devido à quase extinção do ensino de Filosofia após esta disciplina ter sido destituída de sua obrigatoriedade na escola básica “em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, [criando-se] um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina” (BRASIL, 2006, p. 16). Até 2008, a disciplina de Filosofia perdurou apenas em algumas escolas particulares, em algumas iniciativas

²⁶ Podemos utilizar como exemplo o assim chamado *Escândalo do mensalão* ocorrido em 2005/2006 e que fora considerado uma das maiores crises políticas do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

²⁷ O problema referente à justificação do conhecimento, i.e.: podemos ter certeza “absoluta” de algo? E, sendo esse caso, pode a ciência fornecer tais garantias?

²⁸ Um desses dilemas poderia ser exposto da seguinte maneira: se continuarmos degradando o meio ambiente em prol do crescimento econômico, então possivelmente as gerações futuras irão sofrer com a escassez e efeitos dessa degradação. No entanto, se resolvermos preservar o meio ambiente em prol das gerações futuras, então possivelmente teremos um crescimento econômico menos acentuado prejudicando os indivíduos da atualidade. Um exemplo atual seria o intenso debate iniciado há mais de duas décadas – que ganhou maior notoriedade em 2011 – quanto à viabilidade ou não da usina de Belo Monte, no estado do Pará.

municipais e estaduais e no ensino superior²⁹. Diante dessa carência e do crescente anseio filosófico, surgiram manifestações de grupos voltados ao ensino de Filosofia e, por conseguinte, publicações com o intuito de pressionar as diversas esferas políticas (em especial a Federal) a reinserir a disciplina de Filosofia no currículo escolar. Destacam-se o encontro ocorrido em 18 a 21 de maio de 1983 na PUCCAMP, com o tema “A Volta da Filosofia ao II Grau” e o grupo Seaf (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), o qual nos anos oitenta apresentou um número considerável de publicações que “tinham muito mais cunho político de ‘apologia da filosofia’, para justificar sua presença nas grades de estudos, do que propriamente de uma conceptualização filosófica do ensino de filosofia” (GALLO, 2000, p. 7). De mesma sorte, algumas publicações parecem ter contribuído decisivamente para tal objetivo, destacando-se os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (de 1999 e 2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (PCN+), publicado em 2006.

Eis, então, que em 2 de junho de 2008 promulga-se a Lei 11.684, cuja letra altera o art. 36 da Lei 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo o caráter obrigatório do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio das escolas brasileiras. O documento de 2006 apresenta maior lucidez que os anteriores (1999 e 2002), os quais poderíamos dizer que propunham uma análise a partir de um determinado fim (as competências) buscando encontrar no ensino de filosofia os meios para satisfazê-lo, esperando, como diz o ditado popular, que “as melancias se ajeitassem no andar da carruagem”. Entendemos que o documento de 2006 demonstra um significativo avanço do tema em questão, o que pode nos levar a crer em uma crescente atenção direcionada ao ensino de Filosofia. Com efeito:

Muitas das ambiguidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) anteriores resultam da indefinição, que

²⁹ Conforme a pesquisa encomendada pela UNESCO e realizada no Brasil em 2003, *O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*, podemos evidenciar a presença do ensino de Filosofia com distintas estruturas entre os estados brasileiros:

- Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul).
- Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins).
- Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Nesses estados, a carga horária varia muito. “Em Pernambuco, por exemplo, algumas escolas que oferecem a disciplina o fazem, geralmente, no primeiro ano, com duas horas semanais, ao passo que outras oferecem a disciplina também no 2º ano.” (CEPPAS, 2004, p. 262-263)

consiste em apontar a necessidade da Filosofia, sem oferecer-lhe, contudo, as adequadas condições curriculares. (BRASIL, 2006, p. 16)

Os PCN vigentes para a disciplina, assim como os anteriores, sofrem da ambiguidade que pretenderam curar e muitas vezes oscilam entre enunciar pouco e enunciar excessivamente. (BRASIL, 2006, p. 18)

Concomitantemente às finalidades atribuídas ao ensino médio expostas no Artigo 35, inciso III da LDB, “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, encontraríamos as competências da disciplina de Filosofia que, obviamente, não lhe são exclusivas. O conceito de *pensamento crítico* estaria sendo tomado como uma condição necessária para atender a negligenciada Lei 9.394/96, a qual exigia que o estudante ao final do ensino médio pudesse “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36). Evidentemente, as questões sobre o que seja *pensamento crítico* e *exercício da cidadania*, bem como o modo pelo qual a Filosofia poderia desenvolver tal *criticidade*, recaem sob outras indagações que dizem respeito tanto à questão institucional do professor da área de Filosofia, quanto à natureza dessa disciplina, a saber, “O que é Filosofia?”. Entendemos que os profissionais da área devem buscar esclarecer essas questões caso queiram [re]construir essa disciplina sobre bases sólidas. Na sequência evidenciaremos algumas dessas questões e, principalmente, tentativas de resposta a elas.

2.2. Algumas possíveis críticas à obrigatoriedade do ensino de Filosofia na escola básica brasileira.

Os pontos que veremos a seguir são, possivelmente, de caráter geral, i.e., dizem respeito a outros países que buscam inserir o ensino de Filosofia na escola básica. Obviamente, nosso interesse versa sobre o caso brasileiro, mas, sendo o mesmo tema, parece natural encontrarmos raciocínios aplicáveis a ambas as realidades.

2.2.1. *A Filosofia é uma atividade que se distancia muito da realidade vivenciada por cada indivíduo*

A utilização de valorosos materiais didáticos pode **ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante**, mas a simples alusão a questões éticas não é ética, nem filosofia política a mera menção a questões políticas, não sendo o desejo de formar cidadãos o suficiente para uma leitura filosófica, uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade. Com isso, a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica. (BRASIL, 2006, p. 17 – grifo nosso)

Partindo para as críticas que, em geral, os defensores do ensino de Filosofia no ensino médio enfrentam, vejamos primeiramente aquela segundo a qual *a Filosofia é uma atividade que se distancia muito da realidade vivenciada por cada indivíduo e, portanto, trata de conhecimentos que não seriam aplicáveis em situações cotidianas*. Esse tipo de objeção surge invariavelmente das dificuldades encontradas no contato direto com os clássicos, os quais parecem estar tratando assuntos que não dizem respeito ao nosso dia a dia. Perguntas sobre a natureza do tempo ou sobre o fundamento último da realidade por si só parecem conter, de fato, um elevado grau de abstração. Assim, buscando mostrar, mais do que entender, que se trata de uma visão equivocada sobre o estudo da Filosofia, respaldar-nos-emos na própria história dessa disciplina para encontrar as possíveis raízes (platônico-aristotélica sobre o pensar sua natureza) dessa visão e, principalmente, um modo de sobrepujá-la.

Em duas de suas obras, Hannah Arendt³⁰ apresenta uma crítica à exaltação da *vida contemplativa* e, conseqüentemente, ao afastamento do filósofo da *vida activa*, da participação política. Em uma possível interpretação de Arendt, Platão vê o filósofo como alguém que, de posse da verdade, ao retornar para o mundo das aparências (a saber, o nosso), dificilmente receberia respaldo ou credibilidade dos demais indivíduos. Platão estaria, segundo Arendt, distanciando a figura do filósofo da *vida activa* (participação nas decisões da *polis*) em favor da *vida contemplativa*. Por sua vez, segundo essa interpretação, Aristóteles também acabaria fortalecendo essa dicotomia ao classificar a política, assim como a medicina, como um tipo de conhecimento prático, e,

³⁰ *A Vida do Espírito e A Condição Humana*.

portanto, inferior ao saber teórico, este sim algo a ser almejado pelo filósofo. Quanto ao saber teórico, Aristóteles diz:

Essa atividade é a melhor (pois não só é a razão a melhor coisa que existe em nós, como os objetos da razão são os melhores dentre os objetos cognoscíveis); e, em segundo lugar, é a mais contínua, já que a contemplação da verdade pode ser mais contínua do que qualquer outra atividade. (ARISTÓTELES, 1979, p. 228)

E essa atividade [o filosofar] parece ser a única que é amada por si mesma, pois dela nada decorre além da própria contemplação, ao passo que das atividades práticas sempre tiramos maior ou menor proveito, à parte da ação. (ARISTÓTELES, 1979, p. 229)

Nessa mesma concepção, a tradição cristã, com algumas nuances, tem nos escritos de São Tomás de Aquino a expressão da *vida contemplativa* com a veneração a Deus. Na discussão sobre *o que é bem-aventurança?*³¹, São Tomás faz a seguinte distinção:

Na vida presente, carecemos da perfeição da bem-aventurança, na mesma medida em que carecemos da unidade e continuidade de uma operação. ... Por isso, na vida Activa, que se ocupa de muitas coisas, há menos razão de bem-aventurança que na vida contemplativa, que só se aplica a uma verdade.³² (AQUINO, 1993, p. 59-60)

No Brasil, onde há muitos adeptos de religiões cristãs, principalmente do Catolicismo, a ideia de que a atividade filosófica seja por excelência contemplativa (logo, esteja vinculada exclusivamente a questões metafísicas) está fortemente presente.

Embora esse modo de pensar da tradição marque enfaticamente a superioridade de uma *vida contemplativa* sobre uma *vida ativa*, é um equívoco pressupor que atividades contemplativas estejam ou devam estar apartadas das atividades cotidianas, i.e., que reflexão e ação não se relacionam em absoluto. A própria exigência de que o ensino de Filosofia vise ao “pleno exercício da cidadania” tem em vista o caráter prático da atividade filosófica, identificando nessa disciplina a importância do *bem pensar* para o *bem agir*. Haverá dúvidas acerca da influência *na prática* de discussões filosóficas bem

³¹ Art. 2 que se refere à questão “*é a bem-aventurança [o fim último do homem] uma operação?*”.

³² “Pero, en la vida presente, carecemos de la perfección de la bienaventuranza, en la misma medida en que carecemos de la unidad y continuidad de una operación así. ... Por eso, en la vida activa, que se ocupa de muchas cosas, hay menos razón de bienaventuranza que en la vida contemplativa, que sólo se aplica a una cosa, a la contemplación de la verdad.” (Tradução nossa)

conduzidas sobre como se deve organizar uma sociedade justa? Serão as reflexões sobre os princípios morais que devem ter lugar nas ações dos seres humanos ineficazes? Passarão incólumes todos os alunos após um processo como esse? O fato de um médico estudar exemplarmente durante muito tempo até poder exercer sua função não significa que a medicina seja desligada da realidade; de maneira análoga, a busca pelo conhecimento teórico empreendida pela Filosofia não é suficiente para acusá-la de “luxo” intelectual: clareza de raciocínio e autonomia intelectual parecem tão essenciais a uma comunidade política quanto à saúde do povo.

De outra sorte, mesmo admitindo a capacidade reflexiva como uma característica inerente à natureza humana e aceitando que o mundo incondicionalmente nos forneça “a matéria-prima filosófica”, não devemos negligenciar que muitos dos indivíduos acabam demonstrando maior interesse por questões que dizem respeito a sua vida particular do que por questões mais gerais e abstratas. Eis, portanto, que surge a crítica de que a Filosofia distancia-se muito da realidade; nesse caso específico, da realidade vivenciada por cada indivíduo. No entanto, entendemos que essa crítica não se mantém diante de algumas especificações.

As questões filosóficas podem, grosso modo, ser classificadas de duas maneiras: as de caráter mais geral e as de caráter mais particular (i.e., questões abstratas e questões da ordem do dia). Porém, isso não significa que a análise daquelas não repercuta no tratamento destas. Ademais, mesmo as temáticas que parecem demasiado abstratas ou distantes de nosso interesse particular, podem servir como uma espécie de modelo³³ para que no decorrer de nossas vidas estejamos mais preparados caso nos deparemos com alguma questão relacionada. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 1:

Será que devemos continuar com a política de crescimento econômico mesmo que isso, em longo prazo, seja danoso ao meio ambiente e, conseqüentemente, às gerações futuras? (Caráter mais geral)

Será que tenho que dosar o volume do meu rádio para não incomodar os meus vizinhos, mesmo sabendo que estou ouvindo música dentro do horário permitido por lei? (Caráter mais particular)

³³ Há também o que Julian Baggini em seu livro *O Porco Filósofo* chamou de “experiências de pensamento”, ou seja, situações imaginárias que têm como objetivo “remover tudo o que complica as coisas na vida real para se concentrar com clareza na essência de um problema.” (BAGGINI, 2006, p. 9). Essa técnica também é muito utilizada pelas ciências, pois, como afirma Julian, “a imaginação sem razão não passa de fantasia, mas a razão sem imaginação é estéril” (idem).

Problema filosófico envolvido: *temos ou não alguma obrigação moral com os demais seres humanos?* Alguns problemas acabam emergindo da análise de tal questão, pois, caso pensemos que sim, surge à questão mais geral: qual a origem dessa ideia de *dever* para com os outros? Ou mesmo, até que ponto devemos ter obrigação com os outros? Será que devemos nos preocupar com o bem-estar alheio ao ponto de colocar a nossa felicidade em risco?

Exemplo 2:

Devemos tolerar as leis de um país que determina o apedrejamento de mulheres infiéis? (Caráter mais geral)

Devo fazer tudo o que diz o sacerdote da minha igreja? (Caráter mais particular)

Problema filosófico envolvido: isso nos obriga a pensar sobre os fundamentos da moral. A questão referente ao certo e errado depende do consenso estabelecido por determinado grupo (Estado)? Ou é estabelecida por uma entidade divina (um Deus criador)? Sendo esse o caso, será que só devemos respeitar pessoas religiosas e que somente estas poderiam agir corretamente? Quem sabe os atos sejam em si mesmos certos ou errados?

Cabe ter ciência, todavia, que em nosso dia a dia muitas vezes não dispomos de tempo hábil para analisar minuciosamente cada um desses problemas antes de tomarmos uma decisão. Outrossim, dificilmente conseguiríamos abordar cada caso particular em sala de aula. Por isso, na maioria das vezes, faz-se mais interessante a abordagem de uma questão mais geral e cabe ao professor – posteriormente ao aluno – tentar relacioná-la com o cotidiano. Isso estaria de acordo com uma das concepções do ensino por competências e habilidades:

A educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas. (BRASIL, 2006, p. 28)

A Filosofia, assim como as demais disciplinas, deve possuir papel formador e não ser simplesmente um aglomerado de conteúdos e teorias. Veremos mais a frente essa formação do aluno através de algumas habilidades necessárias (instrumentais) para o filosofar.

2.2.2. A escassez de profissionais da área

Outra forma de se posicionar contra a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio seria apontar a *carência de profissionais na área de licenciatura em Filosofia*, um problema que tende a se agravar com a medida estabelecida pelos Pareceres 322/07 e 622/08 do Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS)³⁴. Segundo esses documentos, o governo do Estado teria como data limite para se adequar à lei de 2008, que instituiu o caráter obrigatório do ensino de Filosofia e Sociologia, até o final de 2011. Em outras palavras, a partir de 2012, as aulas de Filosofia e Sociologia deveriam ser ministradas obrigatoriamente por professores licenciados nessas disciplinas. O que acontecia até então é que professores de outras áreas do ensino acabavam por ministrar essas novas disciplinas da grade curricular. Esses mesmos documentos sugerem também que ambas as disciplinas ocupem dois períodos semanais da grade curricular do ensino médio, o que também fora proposto nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), agravando o problema relacionado à carência de professores:

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que lhe é próprio. Nesse sentido, propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina (BRASIL, 2006, p. 17)

Frente a essa adversidade, de nada adiantaria desqualificar essa crítica alegando o fato de a Filosofia e a Sociologia estarem presentes com caráter obrigatório no ensino médio, ou seja, agora teríamos que “dar um jeito”. A fraqueza desse argumento que apela para a autoridade da lei está no fato de que não necessariamente o que é instituído por lei é correto ou mesmo inquestionável³⁵.

De fato, por muitos anos, essa área do conhecimento fora desencorajada principalmente por seu caráter facultativo na escola básica, sem contar com o crescente desinteresse na carreira docente influenciado pelos baixos salários e pelas condições

³⁴ Fonte: http://www.sinprors.org.br/extraclasse/jul11/imprimir.asp?id_conteudo=150

³⁵ Basta apresentarmos o exemplo histórico do *Apartheid*, regime de segregação racial adotado de 1948 a 1994 na África do Sul, para desqualificá-lo.

precárias de trabalho. Tais questões têm ganhado repercussão nos diversos meios de comunicação, como a entrevista do físico alemão Andreas Schleicher, responsável pelo *Pisa*³⁶, sobre as metas que precisamos traçar para a educação:

Além de metas ambiciosas e atenção a todos os alunos, que outros aspectos os líderes do Pisa compartilham?

SCHLEICHER Uma característica comum aos sistemas educacionais eficientes é que todos eles atraem as pessoas mais capacitadas para o Magistério. Os salários iniciais são bons, o cargo é valorizado e há a perspectiva de crescimento profissional. Também existe um eficiente sistema de apoio ao trabalho em sala de aula.³⁷

Por certo, a escassez de profissionais de qualquer área, principalmente quando há uma grande demanda, constitui-se como um problema. Entre as reportagens sobre a desvalorização do profissional docente, chama a atenção a matéria veiculada pelo *website Estadão* “Jovens estudam humanas, mercado pede exatas”, que trata sobre a queda tanto dos salários quanto da demanda dos profissionais da área de Filosofia:

Outras profissões sofreram queda tanto de oferta quanto de demanda (medida pelo salário), como Filosofia. Em 2000, havia 29,1 mil pessoas de 18 a 60 anos formadas em Filosofia, número que caiu para 24,9 mil em 2010. Mesmo com menos oferta, os salários caíram 14,6%, para R\$ 2.390. Aliás, é a menor remuneração entre todas as profissões que exigem diploma universitário.

Outra característica da Filosofia é ser o grau universitário em que uma menor proporção das pessoas diplomadas trabalha na própria área de formação, com apenas 3,9% em 2010. Em contraste, 79,9% dos médicos trabalham com medicina.³⁸

A despeito de todas essas circunstâncias desfavoráveis, há um conjunto de medidas que vêm sendo adotadas com o intuito de viabilizar o ensino dessa disciplina.

³⁶ *Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)* lançado em 1997 pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Trata-se de um estudo internacional que tem como objetivo avaliar os sistemas de ensino em todo o mundo por meio de testes de habilidades e conhecimentos.

³⁷ Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/qualidade-educacao-exige-metas-ambiciosas-428556.shtml>

³⁸ Fonte: <http://economia.estadao.com.br/noticias/economia,jovens-estudam-humanas-mercado-pede-exatas,128800,0.htm>

O Departamento de Filosofia da UFRGS tem articulado algumas estratégias que visam, entre outras coisas, a aumentar o número de licenciados em Filosofia. Podemos citar a adequação às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* – que fora colocada em prática na faculdade de Filosofia da UFRGS em 2010 – de separar os cursos de *Bacharelado* e *Licenciatura* em Filosofia, organizando-os respectivamente nos turnos da tarde e da noite, com currículos que atendem às especificidades de cada formação. Ademais, no ano de 2012, o referido Departamento passou a oferecer o “Curso de Formação Continuada em Filosofia para professores de Filosofia do ensino médio no RS”. O curso é gratuito, com duração de 80 (oitenta) horas e tem apoio da RENAFOR (Rede Nacional de Formação), do PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão) e do Governo Federal. Nele são oferecidas cem (100) vagas para professores da rede pública de ensino. No mínimo podemos identificar um empenho, por parte do Departamento de Filosofia da UFRGS, para sanar essa possível carência de profissionais na área da Licenciatura em Filosofia³⁹.

Respondendo de forma geral aos problemas enfrentados por essa disciplina, na medida em que o ensino de Filosofia assume um caráter de obrigatoriedade, reforça-se a profissão de professor de Filosofia, colocando-a no horizonte daqueles que estão em processo de escolher sua profissão.

2.2.3. *O possível despreparo dos profissionais da área*

Sobrepujando o argumento de que há carência de profissionais para lecionar na disciplina de Filosofia, poder-se-ia apresentar a crítica de que, possivelmente, *há despreparo dos profissionais da área*, o que acarretaria a ineficiência para atingir as competências atribuídas ao ensino de Filosofia. Além do mais, a Filosofia poderia, em alguns casos, estar cumprindo o papel oposto ao de desenvolver a autonomia intelectual, servindo como disciplina doutrinadora.

A essas críticas responderíamos que certamente é necessário haver profissionais qualificados na área para evitar que o seu ensino seja doutrinador ou sem sentido. Contudo, ainda que tomemos por verdadeira a afirmação de que *não há profissionais qualificados*, ou que os mais bem preparados teriam dificuldades em encontrar material

³⁹ Não por acaso, referimo-nos às atividades desenvolvidas no Departamento de Filosofia da UFRGS: trata-se, com efeito, do Departamento responsável pelo PIBID de Filosofia.

didático para nortear suas aulas. Isso não parece uma razão suficiente para aceitarmos a conclusão de que a Filosofia não deveria ser instituída com caráter obrigatório no ensino médio. Mesmo aqueles que tomam por verdadeira a proposição “há carência de políticos qualificados no Brasil” dificilmente aceitariam a conclusão de que “logo, não deveria haver a obrigatoriedade de cargos políticos no Brasil”, apenas por essa razão. A questão da qualificação dos profissionais da área de Filosofia não fora negligenciada pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, as quais se manifestam da seguinte forma:

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois **a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos.** Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 15-16 – grifo nosso)

O ponto é que frente à desqualificação de profissionais de qualquer área que seja minimamente relevante e à escassez de recursos materiais, a atitude mais correta a se tomar seria qualificar esses profissionais e, conseqüentemente – ou concomitantemente –, estimular a produção dos recursos materiais, o que poderia ser feito através de iniciativas governamentais que focassem na formação desses profissionais e não, como se poderia pensar, abolir o exercício de uma determinada profissão. Eis que o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* apresenta-se como uma iniciativa do governo Federal que visa a qualificar os futuros professores e, por conseguinte, a qualificar o ensino básico.

Por entendermos tratar-se de uma iniciativa governamental ímpar em prol da educação brasileira, promovendo espaço para se pensar o ensino das disciplinas do currículo escolar, tomamos o PIBID do curso de Licenciatura em Filosofia da UFRGS como estudo de caso. Mais adiante (Capítulo 4), veremos detalhes da elaboração desse

projeto. Por ora, cabe salientar que tão importante quanto iniciativas governamentais são as iniciativas de alguns professores e de grupos autônomos que pesquisam sobre ensino de Filosofia, tais como: o grupo *Seaf* (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), que nos anos oitenta apresentou um número considerável de publicações que “tinham muito mais cunho político de “apologia da filosofia”, para justificar sua presença nas grades de estudos, do que propriamente de uma conceitualização filosófica do ensino de filosofia”⁴⁰; o grupo que desenvolve o *website* português *Crítica na Rede* (<http://criticanarede.com/>), tendo como representante mais renomado o professor Desidério Murcho⁴¹; e o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* ([IAPC](http://iapc.org/)) fundado em 1974 pelos professores Ann Margareth Sharp e Matthew Lipman. Trataremos mais sobre esse último no capítulo 3.

2.2.4. A falta de consenso sobre o que seja Filosofia

Definitivamente a questão “*o que é Filosofia?*”, assim como muitas das questões da área, não suscita consenso entre os filósofos. Muitos autores costumam partir da análise da própria palavra ‘Filosofia’ para responder a essa questão. No entanto, dizer que ‘Filosofia’ vem do grego *Philosophía* (Φιλοσοφία) – tal que *Philo* significa amor/amizade, e *Sophia* sabedoria/conhecimento –, principalmente neste caso, parece um tanto ineficaz, pois não se consegue apenas desse modo traçar uma distinção entre a Filosofia e as demais áreas do conhecimento, uma vez que todas elas, sob certo aspecto, são amigas, amam o saber/conhecimento. Tal dificuldade é claramente apresentada nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*:

A pergunta acerca da natureza da filosofia é um primeiro e permanente problema filosófico. Não podendo ser solucionado aqui mais que parcialmente (nem devendo ser solucionado integralmente em nenhum lugar), **cabem, porém, a tarefa de delinear alguns elementos para uma contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no ensino médio.** (BRASIL, 2006, p. 21 – grifo nosso)

⁴⁰ ‘Filosofia no Ensino Médio’/ Silvio Gallo, Walter Omar Kohan (organizadores). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2000. Apresentação.

⁴¹ Desidério Orlando Figueiredo Murcho, natural de Portugal, é professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) desde 2007.

O problema que se coloca aos professores quanto à dificuldade de definir a atividade filosófica pode ser expresso da seguinte maneira: se nem mesmo os filósofos conseguem definir precisamente o que é Filosofia, como se pode querer ensiná-la, visto que ensinar algo pressupõe saber, minimamente, do que se trata? Essa objeção é séria e não deve ser contornada apelando para alguma definição dogmática do que seja Filosofia; fazer tal coisa seria incorrer em uma atitude intelectualmente desonesta. Também não seria o caso de apresentar todas as definições já conhecidas para esse termo: visto que não há consenso, isto poderia levar os alunos a concluírem que não há respostas certas ou erradas em Filosofia, vendo-a como um simples amontoado de opiniões. Dessa forma, por entendermos que “no interior de cada pensamento a exigência de univocidade volta a impor-se” (BRASIL, 2006, p. 21.), vejamos algumas estratégias que podem nos aproximar de uma resposta à questão sobre a natureza da Filosofia.

Uma maneira de responder a essa questão seria recorrendo à distinção epistêmica entre conhecimento *a posteriori* e *a priori*, buscando identificar em qual deles a Filosofia se encaixaria. Nessa tentativa, observa-se que, diferentemente de outras áreas do conhecimento que estudam a realidade empírica – ciências naturais, como a física, e sociais, como a antropologia, e, portanto, classificadas como conhecimento *a posteriori* – a Filosofia, assim como a matemática, caracteriza-se como um conhecimento “*a priori ou que se faz pelo pensamento apenas*” (MURCHO, 2008, p. 84). Entretanto, a Filosofia não dispõe de métodos formais de prova que, de outra sorte, conferem grande legitimidade à matemática. De todo o modo, dizer que a Filosofia é um conhecimento *a priori* que não dispõe métodos formais de prova, embora avance mais do que a tentativa etimológica apresentada acima, ainda assim, é tocar apenas superficialmente na questão sobre o que seja Filosofia.

No entanto, na tentativa de sofisticar a resposta por sua definição, poder-se-ia dizer que, assim como as demais disciplinas, a Filosofia dispõe áreas de conhecimento bem específicas – sabidamente, o estudo da Matemática divide-se em Aritmética, Geometria etc. Podemos, grosso modo, identificar seis áreas bem específicas da Filosofia, Lógica, Metafísica, Ética, Epistemologia, Filosofia Política e Estética. De maneira resumida, tem-se que a Lógica ocupa-se com a correção (consistência, solidez) dos argumentos; já a Metafísica ocupa-se com o tratamento dos conceitos mais gerais do discurso humano, tais como causa e efeito, essência e aparência; a Ética, em uma de suas abordagens, da correção ou incorreção das ações humanas; já a Epistemologia ocupa-se da busca por

desvelar a natureza do conhecimento; a Filosofia Política das discussões sobre o que seria um estado justo; e, na Estética, por fim, ocupa-se da busca por definir o que seria o Belo. Tendo em mãos essas especificações e retornando ao caráter *a priori* do conhecimento filosófico, podemos identificar qual seria o “objeto” da Filosofia, bem como sua atividade central, a saber, os conceitos e a análise desses. Isso fica mais claro uma vez que reformulemos os problemas anteriores da seguinte maneira: O que é *validade lógica*?; O que é *ser livre*?; O que é *uma ação moral*?; O que é *conhecimento*?; O que é *justiça*?; O que é *o belo*?. Todavia, para não recairmos no problema do caráter abstrato da Filosofia, seria oportuno lembrarmos que:

Isto não deve ser interpretado, contudo, como significando que a filosofia se ocupa de conceitos e não de realidades extraconceptuais; ou seja, que a filosofia se ocupa da nossa concepção da realidade e não da própria realidade. (MURCHO, 2008, p. 87)

O único modo de acessarmos a realidade é via pensamento; ora, pensar é pensar com conceitos, e estes são os ‘objetos’ com que a Filosofia se ocupa. Embora o que identificamos diga respeito ao ‘objeto’ da Filosofia, a saber, *Conceitos*, e não especificamente a o que seja Filosofia, as considerações precedentes são de grande relevância para as questões sobre *o que* e *o como ensinar Filosofia*.

Seguindo em nossa busca por uma definição da Filosofia, talvez o melhor caminho seja fazer a pergunta, que também cabe às demais disciplinas, sobre *qual é a sua função*, ou seja, qual a “operação *própria* da coisa, no sentido de ser aquilo que a coisa faz melhor do que as outras coisas” (ABBAGNANO, 2007, p. 472). Sem buscar maior rigor, poderíamos dizer que se fizéssemos essa pergunta a um matemático, provavelmente receberíamos de imediato a resposta de que “a função da matemática é o estudo das quantidades, das medidas, dos espaços, das estruturas e das variações”. Fazendo a mesma pergunta a um historiador, receberíamos a resposta de que “a função da história é analisar os eventos e os processos ocorridos no passado”; a um físico, receberíamos a resposta de que “a função da física é analisar as relações e as propriedades da natureza e de seus fenômenos”. Agora, se fizéssemos essa mesma pergunta a um Filósofo, poderíamos receber uma resposta mais abrangente, do tipo: a função da Filosofia é analisar questões fundamentais, como *o que é justiça*?, *o que determina que uma ação seja certa ou errada*?, *o que é a verdade*?; ou uma resposta

mais específica, do tipo: *o objetivo da Filosofia é o analisar conceitos fundamentais, tais como, justiça, moral e verdade.*

Mas *como seria feita essa análise de conceitos?* Necessariamente, através da linguagem, mais especificamente, da argumentação. Isso nos remete a uma importante questão metodológica específica do fazer filosófico (discurso filosófico) que envolve diretamente critérios da Lógica (formal ou informal) como instrumentos. Deve ficar claro que, embora nem todos os intelectuais possam ser classificados como filósofos, o fazer filosófico está ao alcance de todos, desde que haja o rigor metodológico específico da Filosofia, tópico que será mais bem explorado no capítulo 4.

Eis que surge outra importante questão, a saber: *qual a importância de um tipo de conhecimento a priori que tem como objeto os conceitos e como função a análise de conceitos?* A essa questão poder-se-ia dizer que a importância da Filosofia se faz manifesta pela a análise de problemas os quais não podem ser resolvidos pela ciência (empiricamente), por exemplo: *É sempre errado mentir?*, *Será sempre errado interromper uma gravidez?*. Do fato de que as ciências não possam resolver tais questões, que são essenciais e por vezes urgentes, não se segue que elas não possam contribuir para tal. O Filósofo, ao abordar essas questões, pode e deve se valer de resultados empíricos. Nos exemplos apresentados, pesquisas que mostram como as pessoas reagem diante de constantes declarações verdadeiras, ou resultados obtidos em laboratório sobre o exato momento em que a vida se inicia, parecem ter alguma relevância.

Nosso objetivo com a presente análise sobre *o que é Filosofia?* foi buscar mostrar que, mesmo inexistindo uma definição consensual acerca da natureza dessa disciplina, isso não implica que não haja qualquer tipo de consenso quanto a algumas características que ela apresenta. Os fatos de ser *um tipo de conhecimento a priori*⁴², *ter como “objeto” de estudo os conceitos, como função a análise de conceitos, ser indispensável para análise de problemas que a ciência não tem como resolver e ser feita necessariamente através da linguagem argumentativa*, seriam em geral aceitos universalmente como características da Filosofia. Com isso, não só nos colocamos um passo à frente na busca pela definição desse conceito, como, conseqüentemente, aproximamo-nos da resposta sobre *o que e como ensinar a disciplina filosófica.*

⁴² Com efeito, não há lugar para o qual possamos olhar e descobrir *por intermédio* dos sentidos a natureza da justiça, a imoralidade de uma ação, as condições requeridas para saber-se algo etc.

2.3. O discurso filosófico: qual a importância da linguagem?

A cólera de Aquiles, filho de Peleu, cantai, ó deusa... e palavras atravessaram a barreira de seus dentes. (HOMERO. *Ilíada*, Conto I)

Nós, cidadãos atenienses, decidimos as questões públicas por nós mesmos, ou pelo menos nos esforçamos por compreendê-las claramente, na crença de que não é o debate que é empecilho à ação, e sim o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar a hora da ação. (Discurso de Péricles, parágrafo 40, Tucídides, História da Guerra do Peloponeso)

O primeiro verso da *Ilíada*, de Homero, onde Aquiles encontra na palavra e não na violência uma resposta para a acusação de Agamenão⁴³, parece indicar o surgimento de uma forma de agir tão poderosa quanto a espada, *a fala*. Essa forma de ação atingiu seu apogeu na democracia ateniense de Péricles (495/492 a.C. – 429 a.C.)⁴⁴ e o início de seu declínio foi enigmaticamente marcado com a condenação de Sócrates – o que foi decisivo para a postura filosófica de Platão em “afastar” o filósofo das decisões públicas (onde os Sofistas estavam ganhando espaço), que exigia a utilização da fala, aproximando-o de um tipo de atividade contemplativa. O tema referente à linguagem está tão intimamente ligado à atividade filosófica que praticamente roubou a cena filosófica no século XX, quando muitos filósofos apontaram a *Filosofia da Linguagem* como sendo o núcleo do fazer filosófico. Trata-se, pois, de um tema recorrente da Filosofia. Todavia, o nosso objetivo nesse tópico é, tendo em vista a relação intrínseca da Filosofia com a argumentação e com análise de conceitos, (i) elucidar a importância da linguagem para os seres humanos e (ii) apresentar uma classificação concisa de seus usos (funções da linguagem), para, por fim, (iii) indicar qual deles diz respeito à atividade filosófica⁴⁵.

2.3.1. A Linguagem como uma necessidade humana

Mais do que uma técnica retórica de Aristóteles (384 – 322 a.C.) ou, de forma mais improvável, do que um “golpe” de sorte do editor de *Metafísica* (Andrônico de

⁴³ Agamenão acusa Aquiles de covardia.

⁴⁴ Péricles foi um general da Grécia Antiga que é lembrado até hoje por ter sido o grande personagem da *era de ouro de Atenas*. Tucídides (historiador da Grécia Antiga), em sua obra *História da Guerra do Peloponeso*, imortalizou o memorável *Discurso Fúnebre de Péricles*.

⁴⁵ Devemos, antes de tudo, apontar as fontes de inspiração intelectual que motivaram a elaboração desse texto: os professores Paulo Francisco Estrella Faria e José Alexandre Durry Guerzoni, ambos do departamento de Filosofia da UFRGS.

Rodes – I a.C.), a proposição inicial dessa obra, segundo a qual “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, 1979, p. 11), quero crer, expressa uma verdade fundamental – aparentemente com a força de uma “simples” constatação do comportamento humano –, pois até mesmo as tentativas céticas de se negar ou questionar a fundamentação de tal proposição, acarretariam sua confirmação. Isso porque, como afirma o próprio Aristóteles em *Protréptico*⁴⁶:

Deve-se filosofar, ou não se deve: mas para decidir não filosofar é ainda e sempre necessário filosofar; assim, pois, em qualquer caso, filosofar é necessário. (Aristóteles, *protréptico*. fr.51)

Essa visão sobre o desejo natural pelo conhecimento serviu como uma espécie de “norte” não só da obra aristotélica, mas também de toda a história da Filosofia. Analisando-a, pode-se entender que com a expressão “desejam conhecer”, o filósofo está afirmando que os seres humanos invariavelmente *buscam a verdade*, visto que ninguém deseja aquiescer ao falso⁴⁷. No entanto, o fato de o ser humano (*a*) desejar naturalmente a verdade sobre as coisas não implica que ele esteja a cada passo disposto a revisar suas crenças (convicções), tampouco (*b*) que haja uma pré-disposição em trabalhar com seus pares isento de qualquer motivação pessoal, agindo unicamente por amor ao conhecimento.

Quanto à revisão de nossas crenças (*a*), dadas algumas razões que englobam a finitude humana, no mais das vezes, abdicamos dessa tarefa. Um indivíduo que está prestes a tomar o medicamento prescrito por um médico não se detém por muito tempo analisando as crenças envolvidas nesse ato – que “médicos são profissionais aptos a tratar enfermidades, muitas vezes por meio da prescrição de medicamentos”; que “farmácias são locais onde se vendem medicamentos”; que “no interior da cápsula há o princípio ativo que o fabricante do medicamento diz conter”; que “remédios são capazes de curar enfermidades” etc. Mesmo que o quisesse, não teria tempo hábil para a análise de todas (a rigor, mesmo que analisasse uma ou duas, isso já acarretaria o risco de piorar sua enfermidade).

⁴⁶ Obra parcialmente perdida de caráter introdutório à Filosofia.

⁴⁷ Contra argumentar utilizando o possível exemplo da complacência, i.e., a disposição de alguém em aderir uma proposição, mesmo que seja falsa, para agradar outrem, não seria adequado. Isso porque, em tal situação, o ‘alguém’ não deseja aderir ao falso, até porque já se encontra em posse da verdade, mas sim, deseja simplesmente agradar ‘outrem’.

Abordando o comportamento dos homens perante suas crenças (*b*), Aristóteles, em sua obra *Retórica* (1354a), chama a atenção para a necessidade que temos de convencer os outros a aderirem nossas convicções. Poderíamos estender esse traço da natureza humana mesmo às crenças menos justificáveis e que não costumam estar presentes em nosso dia a dia, como exemplos: a existência de vida inteligente em outros planetas; a necessidade de se comprar um terreno no céu; a imoralidade da união estável para casais homossexuais; a necessidade de se utilizar uma peça de roupa vermelha na sexta-feira etc. Nesse ímpeto em buscar convencer, o professor Guerzoni em seu manual de *Introdução a Lógica*⁴⁸, afirma:

Na defesa de suas posições e no ataque às alheias, não é raro que o ser humano lembre antes aquele amante que, incerto dos ditames do coração amado ou de seu próprio, necessita proclamar aos sete ventos que ama e é amado.

Nesse momento deve ficar claro que não nos interessa e também não nos é cabido neste trabalho analisar as causas desses desejos (o de conhecer e o de persuadir), uma vez que outros campos do conhecimento, em especial as ciências que têm por tarefa colher e interpretar os dados empíricos a fim de chegar a resultados prováveis, possuem mais autoridade no assunto do que a Filosofia. O que nos interessa com a constatação desses desejos, em especial o de persuadir, é inferir dele a necessidade da utilização da linguagem para gerar convicções nos outros indivíduos e, da mesma forma, revisar e gerar convicções em nós mesmos. De fato:

Assim, a palavra ‘língua’ designa aquilo a partir de que todo Ocidente faz, há muito tempo, a experiência da fala. E esta designação não nos obriga a proceder ao exame de um órgão particular do aparelho fonador; não é como fonólogo, nem como linguista, psicólogo ou lógico, que desejamos falar da língua – mas como filósofo.

Quaisquer que forem os esclarecimentos que a ciência nos forneça, não podem responder a questão da natureza e da essência da linguagem. O que desejamos conhecer não são as condições psicológicas do advento da linguagem, nem a estrutura racional que constitui um sistema linguístico, nem as condições formais de validade de um discurso [Pelos menos nesse tópico, não]. Desejamos sentir a

⁴⁸ Tal manual não possui publicação. Contudo, pelo fato deste primeiro tópico se valer muito não só das ideias contidas nele, mas também de anotações das aulas do professor Guerzoni, busca-se aqui reconhecer o mérito a quem lhe é devido.

virtude, a força original da linguagem, o seu poder na relação com os homens e as coisas. (WARIN, 1971, p. 31)

Cabe, no entanto, definirmos o que entendemos por *linguagem*, a saber: *a capacidade de gerar e revisar convicções, através de signos corporais, da música, de imagens, da fala, da escrita etc.* Todavia, a linguagem não parece ser o único meio de se gerar convicções: possivelmente, um ato de tortura, como o descrito enigmaticamente no livro *1984*, de George Orwell, poderia gerá-las⁴⁹. Nem tampouco tomemos o objetivo de gerar convicção em outrem, através da linguagem, como um ato inocente e que se desenvolve sempre de forma automática e ingênua, como que a história da Filosofia nos apresenta no caso emblemático dos *Sofistas* na Grécia antiga. Aqui deve ficar claro que o uso da palavra articulada (fala) ou da escrita ganha papel central no caso da Filosofia. Para tanto, passemos a uma possível distinção entre os usos (funções) da linguagem para identificar qual desses está relacionado com “[a] competência discursiva-filosófica”, com “o desenvolvimento geral de competências comunicativas” e com “[o] refinamento do uso argumentativo da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 30), características essas indicadas nas OCEM como principais competências do Ensino de Filosofia.

2.3.2. Os usos da linguagem

Após termos analisado as inclinações da natureza humana por buscar conhecer e persuadir e, a partir disso, evidenciado a importância da linguagem para gerar convicções em outrem e para revisar nossas próprias convicções, compete-nos não ser tão simplistas quanto à usabilidade das linguagens falada e escrita. Isso porque, essas formas de linguagem perpassam o desejo de gerar convicções (o que muito frequente nas relações humanas), sendo utilizadas com diferentes finalidades: nas arquibancadas e platéias, com objetivo de entusiasmar ou reverenciar esportistas e artistas; na tarefa árdua dos pais empenhados na educação de seus filhos que, quando devido, exigem uma atitude inibidora e repreensiva; como forma de violência (violência verbal), quando nos

⁴⁹ Na Parte III, capítulo 2, do livro *1984*, o personagem principal Winston é submetido a uma seção de tortura: “O’Brien levantou a mão esquerda e mostrou seu dorso para Winston, com o polegar escondido e os outros quatro dedos estendidos...O ponteiro talvez estivesse em oitenta – noventa. Só a intervalos Winston conseguia se lembrar do motivo por que a dor lhe estava sendo infligida. Atrás das pálpebras obstinadamente fechadas, uma floresta de dedos parecia se mover numa espécie de dança, embaralhando-se e desembaralhando-se, desaparecendo uns atrás dos outros e reaparecendo outra vez.” (ORWELL, 2009, 293 e 295)

sentimos ofendidos ou oprimidos; com o objetivo de criar um sentimento em nosso interlocutor; entre outros usos⁵⁰.

Juntamente com os diversos usos da linguagem falada e escrita, embora suas análises sejam em alguma medida mais apropriadas no campo da psicologia por refletir aspectos complexos do comportamento humano, ainda nos é permitido dizer que a linguagem é e deve ser ambígua, pois do contrário a comunicação seria impossível. A mesma máxima de que o significado de cada palavra depende do contexto em que ela é empregada (o significado está no uso dado à palavra/signo em um contexto) aplica-se a uma simples frase como “você vem sempre aqui?”, que pode ser entendida significando e objetivando coisas distintas em diferentes situações: (i) um porteiro novato de um prédio comercial ao proferir tal frase a uma pessoa que deseja consultar com um dos condôminos, provavelmente esteja interessado em saber se a pessoa já possui cadastro de visitante, para, então, autorizá-la a ingressar no prédio; (ii) uma pessoa que enuncie tal frase no meio de uma festa para um desconhecido(a), provavelmente não esteja querendo saber se o desconhecido(a) possui ou não algum tipo de cadastro, nem mesmo parece estar interessado na resposta, o que pode evidenciar que tal frase não assume um caráter interrogativo, embora gramaticalmente esteja plenamente de acordo com uma frase interrogativa; (iii) de outra sorte, um rapaz que marca um encontro com sua pretendente em um restaurante e, após notar certo descontentamento de sua convidada com o ambiente, escuta a frase “você vem sempre aqui?”, pode estar diante não de uma simples interrogação, mas de uma exclamação, de um pedido, uma tentativa de gerar um sentimento de vergonha e de arrependimento, ou até mesmo de uma ordem para levá-la a outro restaurante. Logo, se há uma necessidade humana de comunicação e se a linguagem, independente de nossa vontade, por vezes é econômica – criando ambigüidades –, segue-se que não é propriamente um defeito da linguagem o seu caráter ambíguo: o erro está em não reconhecer as faces da linguagem nas diferentes situações e, principalmente, utilizar de suas características para causar confusão no receptor da mensagem.

⁵⁰ Mesmo podendo se alegar que, em última análise, todos os exemplos são formas linguísticas de gerar convicção – os torcedores da arquibancada cantam para gerar a convicção nos esportistas de que tem um “dever” de honrar a camiseta; a platéia ovaciona o artista para gerar a convicção de que ele está fazendo um belo trabalho; os pais dizem não aos filhos e os reprimem para gerar a convicção de que tais e tais coisas (atitudes) não são corretas – ratificamos que há nuances entre seus usos, visto o caráter complexo das motivações humanas que, por vezes, poderia provocar ações desinteressadas.

Buscando minimizar esse problema, alguns autores classificaram a linguagem em três categorias gerais de uso: (i) o *expressivo*, (ii) o *diretivo* e (iii) o *informativo*. Irving M. Copi, em seu livro *Introdução à Lógica*, explica que essa divisão, mesmo sendo limitada, parece servir como guia:

É possível impor alguma ordem à impressionante variedade dos usos da linguagem, dividindo-os em três categorias gerais. A tríplice divisão das funções da linguagem aqui proposta é, reconhecidamente, uma simplificação, talvez mesmo excessiva, mas foi considerada útil por muitos autores que pesquisaram problemas de lógica e de linguagem. (COPI, 1978, p. 48)

Relacionado à capacidade emotiva/afetiva do ser humano temos o *uso expressivo* da linguagem, que se caracteriza pela subjetividade do emissor da mensagem que busca fazer com que o(s) seu(s) interlocutor(es) experiencie(m) um estado mental de tristeza, felicidade, dor, nostalgia etc. Estão sob essa denominação a poesia, a música, a dança, a literatura e, ainda, alguns atos religiosos. Deve ficar claro que dizer “Eu estou apaixonado pela Márcia” é diferente de dizer “O meu coração parece sair pela boca cada vez que vejo a Márcia”. A primeira transmite uma informação (Mx – i.e., existe um x tal que x é (está) apaixonado pela Márcia), enquanto a segunda busca fazer com que o interlocutor sinta na própria pele o que “x” está sentindo.

Já o *uso diretivo* da linguagem tem como motivação influenciar o comportamento/conduita de seu(s) interlocutor(es). Esse uso pode ser instanciado por pedidos e ordens⁵¹, estando presente também em anúncios publicitários (“Havainas, todo mundo usa, use você também”). Poder-se-ia confundir os usos *expressivo* e *diretivo* alegando que em ambos os casos estaríamos buscando influenciar o comportamento de outrem. Todavia, devemos atentar que quando digo para uma pessoa Y “O meu coração parece sair pela boca cada vez que vejo a Márcia” não estou querendo fazer com que Y também se apaixone pela minha amada, mas, se dissesse para Y “Acho melhor você respeitar a Márcia!”, possivelmente estaria querendo causar um sentimento de medo ou apreensão em Y, mas não só, pois também estaria buscando direcionar a conduta de Y a não desrespeitar a Márcia.

Partindo ao *uso informativo* da linguagem podemos identificar que esse se relaciona à característica racional do homem, tendo como objetivo a transmitir

⁵¹ Muitas vezes a distinção entre ordem e pedido é muito tênue, por exemplo, “Fecha a porta!” que se acrescentado no final “por favor” tende a ser entendido não como uma ordem, mas como um pedido.

conhecimentos, além disso, auxiliar no processo de tomada de decisões; pretende dizer como as coisas são e como as coisas deveriam ser. Tal uso é predominante nos textos científicos e em grande parte dos textos jornalísticos. Ele difere do *uso expressivo* por não ser subjetivo. Contudo, quanto ao *uso diretivo* a distinção pode ser mais delicada, uma vez que uma informação, principalmente se normativa, pode facilmente ser confundida com uma ordem, o que influenciaria diretamente na conduta dos indivíduos. Não obstante, a distinção fundamental é que o *uso informativo* da linguagem é o único que possui *valor de verdade*, ou seja, é uma função linguística acerca da qual faz sentido perguntar por sua verdade ou falsidade (as frases que podem ser verdadeiras ou falsas são conhecidas como *proposições*). Não faz sentido dizer que a expressão “Fecha a porta, por favor!” é verdadeira ou falsa”, nem como dizer “O meu coração parece sair pela boca cada vez que vejo a Márcia” é verdadeira ou falsa”. Esse aspecto do *uso informativo* da linguagem será central para entendermos o que é argumentar, e tendo em vista que essa competência é fortemente relacionada ao *exercício da cidadania*, tais distinções mostram-se, pois, necessárias para entendermos melhor a atividade filosófica.

2.3.3. Argumentação filosófica?

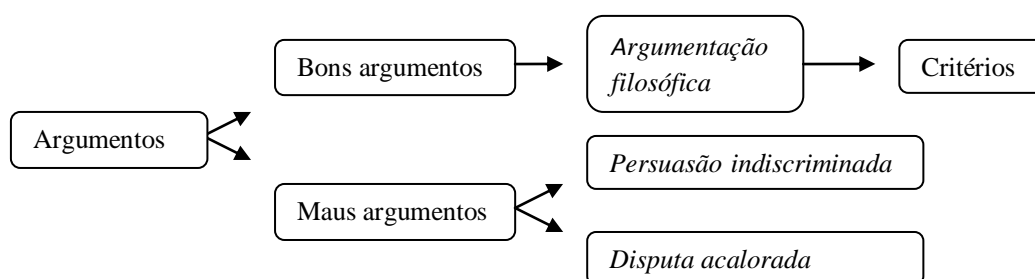
Quando percorremos as bibliotecas, convencidos destes princípios, que devastação não deveremos produzir! Se tomarmos em nossas mãos um volume qualquer, de teologia ou metafísica escolástica, por exemplo, façamos a pergunta: Contém ele qualquer raciocínio abstrato referente a números e quantidades? Não. Contém qualquer raciocínio experimental referente a questões de fato e de existência? Não. Às chamamos com ele, então, pois não pode conter se não sofismas e ilusão. (HUME, 2004, p. 222)

Tratando sobre a linguagem, vimos que ela é necessária para os seres humanos, os problemas quanto a sua ambiguidade e, por último, uma breve classificação de seus usos (funções). A classificação dos usos da linguagem apresentada no tópico anterior será muito útil neste tópico, pois buscaremos entender o que é exatamente *argumentar*, já que essa atividade tem sido frequentemente associada à ideia do ‘filosofar’.

A maior parte das pessoas tem alguma noção do que seja um *argumento*. Este conceito pode ser compreendido de três maneiras: (i) como *disputa acalorada*, espécie de discussão corriqueira motivada, por exemplo, por programas de televisão que apresentam uma pergunta complexa do tipo *O que é Justiça?*, fazendo surgir uma grande onda de “achismos”; (ii) como forma de *persuasão indiscriminada*, que tem

como objetivo simplesmente convencer outrem utilizando-se de estratégias retóricas e, frequentemente, das linguagens *expressiva* e *diretiva*; e (iii) como *argumentação filosófica*, um modo de diálogo regido por critérios.

Tendo em vista a definição segundo a qual um *argumento* é um conjunto de razões (proposições) apresentadas para justificar uma conclusão (tese), não podemos desconsiderar que em muitas discussões acaloradas (as chamadas “conversas em mesa de bar”) – e até mesmo em pronunciamentos de políticos mal intencionados – argumentos se fazem presentes. Disso parte uma primeira ramificação ou distinção interna desse conceito: entre *bons argumentos* e *maus argumentos*. Os primeiros dizem respeito à (iii), enquanto os segundos referem-se à (i) e à (ii). Esquemáticamente:



Por ora, o que nos interessa é chamar a atenção para o fato de encontrar na *boa argumentação* a preponderância do uso *informativo* da linguagem, já que este exige daquele que busca gerar uma convicção em outrem uma posição coerente e honesta para melhor expor sua tese, da mesma forma que proporciona maior facilidade de compreensão ao interlocutor atento e minimamente preparado, não o deixando levar-se facilmente por algum erro de raciocínio. Visto que a *boa argumentação* – que se externaliza por meio da fala e da escrita, bem como se internaliza por intermédio da atitude atenta como ouvinte e leitor – é identificada como algo indispensável para o *exercício da cidadania* e para a tomada de decisões na vida particular – além de ser também reconhecida como uma habilidade agradável, causadora de admiração nas pessoas que nos rodeiam –, segue-se a necessidade de estarmos minimamente inteirados quanto às características de um *bom argumento*⁵². Os critérios já citados são fundamentais para fazer um bom uso da linguagem falada e escrita, assim como para deixar-nos atentos quando na posição de ouvinte ou leitor.

⁵² Isso não significa que a *argumentação filosófica* seja infalível, nem mesmo que por intermédio dela certamente iremos encontrar a verdade das coisas, significa apenas que fazendo uso de alguns *critérios*, que não são simplesmente postulados (veremos no capítulo 3), podemos minimizar decisões equivocadas que possam gerar danos não só às nossas vidas, mas a toda a comunidade.

Tendo relacionado a *argumentação filosófica* (a boa argumentação) à utilização de *critérios* específicos, encontramos espaço para associá-la ao conceito de *pensamento crítico*.

Capítulo 3: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE ‘PENSAMENTO CRÍTICO’ SEGUNDO A TRADIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MORALIZADORA

O pensamento crítico é de algum modo o oposto do sexo na época vitoriana. Na época vitoriana o sexo era uma coisa que toda a gente conhecia e no qual toda a gente pensava, mas de que quase ninguém falava. O pensamento crítico, em Portugal, é uma coisa de que toda a gente fala, mas quase ninguém realmente pensa criticamente nem sabe o que é tal coisa. (<http://criticanarede.com/ed12.html>)

As definições do que é *pensamento crítico*, em geral, são estéreis ou incompletas. No vulgo e no meio acadêmico, muito se fala a seu respeito, mas não seria insensato desconfiarmos de que esse conceito vem sendo utilizado como vício de linguagem ou simplesmente como algo de caráter retórico. Com efeito “O objetivo do ‘pensamento crítico’ aparece com frequência na retórica da reforma educacional, em andamento, em muitas sociedades em todo o globo” (MASON, 2008, p. 1); ademais “Nos últimos anos ‘Pensamento Crítico’ tornou-se uma espécie de ‘palavra da moda’ nos meios educacionais” (FISHER, 2001, p. 1). Em função disso:

Se quisermos fomentar e fortalecer o pensamento crítico nas escolas e faculdades, precisamos de uma concepção clara do que isto é e o que isto pode ser. Precisamos saber suas características definidoras, seus resultados característicos, e as condições subjacentes que tornam possível⁵³. (LIPMAN, 1988, p. 38 – tradução nossa)

Nossa proposta neste texto é esclarecer o conceito de *pensamento crítico*. Fique claro que nosso foco será a relação desse conceito com o ensino de Filosofia, contudo, não negligenciaremos que se trata de um conceito central para toda a educação brasileira. Para tanto, iremos expor a relação entre um novo paradigma educacional e o ensino de Filosofia, bem como do conceito de *pensamento crítico* e o ensino de Filosofia. Em seguida, evidenciaremos a *tradição* (antiga e moderna) desse conceito para, enfim, apresentarmos algumas definições do conceito de *pensamento crítico*. Como acreditamos que o descaso com tais questões seja danoso às instituições escolares e, principalmente, à prática em sala de aula, cabe aos profissionais envolvidos com a

⁵³ “If we are to foster and strengthen critical thinking in schools and colleges, we need a clear conception of what it is and what it can be. We need to know its defining features, its characteristic outcomes, and the underlying conditions that make it possible”.

educação buscar esclarecê-las caso desejem construir não só a disciplina de Filosofia, mas, sobretudo, a educação brasileira sobre bases sólidas.

3.1. Um novo paradigma educacional e o ensino de Filosofia

Seria um erro pensar que a tarefa dos professores se resume ao “como”, ao passo que os objetivos definiriam o “quê” e o “por quê”. A própria imprecisão dos programas e objetivos exige que os professores os interpretem, lhes deem, eles mesmos, um sentido. (TARDIF, 2011, p. 204)

Nos últimos anos, o conceito de *pensamento crítico* tem sido utilizado amplamente entre os envolvidos com a questão da educação, impactando diretamente as constantes reformas educacionais em muitos países, nos quais se inclui o Brasil. Como em outro contexto já havia observado o professor Lipman:

Sob a bandeira do “Pensamento Crítico”, um frenesi de esforços bem intencionados começou a se fazer sentir nos círculos educacionais. Em meio à proliferação de artigos sobre o assunto, encontramos alguns estudos de maior alcance que buscam avaliar quanto o pensamento crítico pode servir como um meio para atingir metas educacionais desejáveis, ainda que mais gerais. Muito mais em moda está a discussão sobre se a versão separada do pensamento crítico deve ser desenvolvida dentro de cada disciplina ou se o pensamento crítico envolve o aprendizado de habilidades genéricas, de modo a tornar-se uma disciplina autônoma, *sui generis*. (LIPMAN, 1990, p. 56)

Por vezes, esse conceito tem sido empregado tanto em oposição ao processo de aprendizagem focado em fornecer informação e conteúdo (o ensino “conteudista”), quanto sob a forma de complemento a esse processo. Evidentemente, antes dessa nova tendência também se buscava que os alunos desenvolvessem seu *pensamento crítico*, mas isso era feito de forma indireta. De outra sorte, atualmente os educadores são encorajados a irem além dos conteúdos de suas disciplinas e, principalmente, a buscarem desenvolver o *pensamento crítico* dos alunos. Vejamos como isso ocorre institucionalmente, segundo as bases legais do Estado brasileiro.

Analisando o Art. 2º das *Leis de diretrizes e bases da educação nacional* (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, identificamos como finalidade da educação brasileira “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho”. Concomitantemente, considerando a finalidade do ensino médio exposta no Art. 35 desse mesmo documento, o inciso II

chama a atenção para “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e o inciso III para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Dadas essas finalidades pode-se antever que o desenvolvimento do *pensamento crítico* seria uma condição necessária para o *pleno exercício da cidadania*, o que potencializaria o indivíduo a tomar decisões de forma mais “acertada”.

À luz dessas considerações, a reinserção da Filosofia no ensino médio teria por objetivo desenvolver o *pensamento crítico*. Entre todas as disciplinas, a Filosofia aparece, muitas vezes, como sendo a “pedra de toque” na busca do desenvolvimento dessa habilidade. Mas como a Filosofia desenvolveria o *pensamento crítico* em prol do *pleno exercício da cidadania*? Em que medida essa disciplina estaria contribuindo para o desenvolvimento do *pensamento crítico*? Uma possível resposta encontra-se nas OCEM de 2006:

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 26)

Por certo, as habilidades da fala, leitura e escrita são amplamente bem quistas por todos os indivíduos e são de grande serventia para toda sociedade. No entanto, alguém poderia mostrar-se reticente frente à afirmação de que cabe a Filosofia, em primeiro lugar, desenvolver tal habilidade – a Literatura e a História, por exemplo, poderiam cumprir essa função. Por que, então, a Filosofia teria uma prerrogativa no desenvolvimento dessa habilidade?

Não podemos negligenciar o fato de que o *pensamento crítico* receberia um tratamento “bastante especial” com o ensino de Filosofia, uma vez entendido que o desenvolvimento de outras habilidades mais básicas – como a capacidade analítica, de

reconstrução racional e de crítica – seria específico da Filosofia. Porém, a especificação dessas habilidades mais básicas à Filosofia seria correta somente se a tomássemos não simplesmente como uma disciplina, mas sendo uma atividade capaz de ser fomentada nos seres humanos e útil para qualquer área do conhecimento; uma atividade indissociável do fazer filosófico (conforme exposto no tópico 2.2.4).

O fato é que a tentativa de encontrar uma possível resposta à questão sobre qual seria a contribuição da Filosofia para o desenvolvimento do *pensamento crítico* exige ao menos um esclarecimento sobre o que é *pensar criticamente*. Antes de nos determos sobre essa questão, buscaremos evidenciar a estreita relação entre a disciplina de Filosofia e esse conceito, a qual parece ser ratificada não só pelos documentos legais e por publicações da área, mas também pela opinião pública.

3.2. O pensamento crítico e o ensino de Filosofia

Após a promulgação da Lei 11.684/2008, que alterou o art. 36 da Lei 9.394 (LDB) de 20 de dezembro de 1996 estabelecendo o caráter obrigatório do ensino de Filosofia no ensino médio das escolas brasileiras, questões referentes às competências (e às habilidades a serem desenvolvidas) dessa disciplina deveriam ter sido tratadas com maior atenção. Isso porque, o impacto de uma lei federal desse porte costuma suscitar discussões de caráter mais abrangente, tais como: questões econômicas, administrativas e pedagógicas etc.

Todavia, parece-nos que o papel da Filosofia – precisamente, do ensino de Filosofia – não raramente é superestimado pela maioria das pessoas. Basta informarmos que estudamos ou que somos professores dessa disciplina para nos depararmos com rostos de encanto e admiração. O fato, porém, é que tais pessoas em geral admiram a Filosofia sem saber ao certo do que realmente se trata. O texto de justificativa do *GT Filosofar e Ensinar a filosofar* expressa a massificação da Filosofia da seguinte forma:

Nos últimos anos assistimos uma significativa expansão do discurso filosófico, dentro e fora da academia. Por um lado, há aquelas práticas que poderíamos chamar de extra-acadêmicas ... os cafés filosóficos; a filosofia clínica (“aconselhamento filosófico” ou “filosofia prática”); cursos de filosofia em ambientes não-universitários, como museus, organizações não-governamentais, empresas, etc.; grupos de estudo informais; intervenções midiáticas, como a mais recente “Ser ou não Ser” no programa Fantástico da TV Globo;

Olimpíadas de filosofia, livros de divulgação; listas de discussão e páginas na internet; a filosofia para (ou com) crianças. (http://www.filoeduc.org/gt/gt_apresenta.html)

Muitas vezes esse encantamento pela Filosofia acaba impedindo as pessoas de se questionarem sobre a relevância do fazer filosófico. Com efeito, entendemos que *pensar* o ensino de uma disciplina é uma tarefa contínua, a qual, exige honestidade intelectual. Assim, além de enfrentar o controverso conceito de “Filosofia”, atualmente os profissionais da área têm que enfrentar a afirmação segundo a qual essa disciplina “desenvolve o Pensamento Crítico dos indivíduos”, o que os leva à outra questão, a saber: *o que é pensamento crítico?* A verdade é que a relação Filosofia-pensamento crítico tem sido há muito tempo ressaltada pelos profissionais da área. Basta analisarmos três dos livros didáticos de Filosofia mais utilizados nas salas de aula do ensino médio brasileiro para evidenciarmos isso: no livro *Iniciação à Filosofia* (assim como no livro *Convite à Filosofia*), da autora Marilena Chauí, afirma-se que “A atitude filosófica é uma atitude crítica” (CHAUI, 2010, p. 19); já no livro *Fundamentos de Filosofia*, dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, quando abordado a função do professor de Filosofia, indica-se que “nosso papel primordial como professores de filosofia no ensino médio é ajudar a despertar a consciência crítica no aluno e, a partir disso, sua responsabilidade” (COTRIM, 2010, p. 4); no livro *Filosofando: introdução à Filosofia*, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, diz-se que:

Ao estimular a elaboração do pensamento abstrato, a filosofia ajuda a promover a passagem do mundo infantil ao mundo adulto. ... A filosofia oferece condições teóricas para a superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica (ARANHA, 1994, introdução).

Ao que parece, esse tipo de relação não ajuda a entender o que é *Filosofia* e, muito menos, qual seria sua missão na escola básica. Dizer que a *Filosofia* teria a capacidade de desenvolver o *pensamento crítico* e que este seria o resultado do filosofar, seria o mesmo, como diz o ditado popular, que “trocar seis por meia dúzia”.

Partindo do pressuposto de que não há “cadeira cativa” nas grades curriculares e de que a falta de clareza e solidez quanto à relevância (objetivo) de qualquer disciplina,

projeto, lei etc, no mínimo costuma gerar impacto negativo⁵⁴ nas cifras dos cofres públicos (sem falar na possibilidade de servir para fins opostos do que se pretendia inicialmente – por exemplo: uma disciplina que visaria estimular a autonomia intelectual, ser utilizada, por ignorância ou má intenção, com caráter doutrinador), é indispensável que se apresente justificativas à inserção da Filosofia na grade curricular em caráter de obrigatoriedade.

3.3. A tradição do conceito de *pensamento crítico*

Se o conceito de *pensamento crítico* pode ser obscuro para os intelectuais da área, o mesmo não pode ser dito quanto à origem desse conceito. Suas raízes encontram-se no denominado ‘Método socrático’ apresentado por Platão em seus inúmeros diálogos, nos quais Sócrates apresenta-se como protagonista. O ‘Método socrático’ pode ser descrito, grosso modo, como uma atitude questionadora frente a posições dogmáticas e pouco claras. Em suma, aquele que buscasse definir determinado conceito (ex: o conceito de Justiça, de Belo, de Bom) era imediatamente instigado por Sócrates a analisar minuciosamente sua opinião. Dessa forma, Sócrates fazia com que seus interlocutores evidenciassem equívocos em suas ideias. A importância desse *modus operandi* de Sócrates está, ironicamente, relacionada aos motivos de sua condenação à morte. Isso devesse ao fato desse filósofo ter mostrado aos cidadãos que as autoridades (assim como os costumes) podem estar erradas ao estabelecer determinada lei ou conduta e que estas poderiam ser revisadas, por qualquer indivíduo, através de sua melhor ferramenta, a razão. Ter contato com os diálogos socráticos é estar em contato com a “certidão de nascimento” da tradição antiga do *pensamento crítico*⁵⁵.

3.3.1. Jean-Jacques Rousseau e a tradição do *pensamento crítico*

A despeito de suas raízes históricas, o método socrático começa a ganhar maior visibilidade somente a partir do século XVIII, quando “pensadores da Europa, América do Norte e, com destaque, da Índia começaram a romper com o modelo de educação de

⁵⁴ O impacto positivo de um projeto seria aquele que estando ou não sob justificativa clara e sólida, ainda sim, implicaria em bons resultados para toda sociedade. Obviamente, o problema que se encontra é que não podemos nos dar ao luxo de contar com a sorte quando envolve dinheiro público e repercussão no dia a dia de todos os indivíduos de uma sociedade.

⁵⁵ Iremos evidenciar que embora a *tradição antiga do pensamento crítico* e *tradição moderna do pensamento crítico* busquem o mesmo fim – tornar um cidadão capaz de fazer escolhas de forma mais atenta –, se diferenciam pelo público, extensão a que se propõe e, principalmente na última, pela questão metodológica.

aprendizagem habitual e a buscar experiências em que a criança seria um participante ativo e crítico”⁵⁶ (NUSSBAUM, 2010, p. 57 – tradução nossa). Consequentemente, começam a surgir diferentes escolas influenciadas por esse método. A questão que se coloca é: como desenvolver esse método?

Essa influência não por acaso emerge com o surgimento do Estado Liberal – em contrapartida ao Estado Absolutista ligado no mais das vezes a algum credo religioso – que clamava por Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Nesse registro, destaca-se Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) com seu livro *Da Educação* (Emílio). No desenvolvimento de uma de suas ideias centrais – a de que o homem seria bom por natureza –, esse filósofo sustenta que esse traço natural dos indivíduos, na maioria das vezes, não se deixaria transparecer pela má estruturação da sociedade, algo que se daria não só pela desigualdade natural entre os indivíduos (diferenças de capacidades, emocionais e físicas), mas principalmente, pelas desigualdades sociais. Para esse filósofo, quanto ao primeiro tipo de desigualdade não poderíamos fazer nada, mas quanto ao segundo tipo poderíamos e deveríamos combatê-lo. Eis que surge a necessidade da boa educação voltada para a autonomia do indivíduo. Para Rousseau, o Estado ideal seria aquele consentido pela vontade geral (uma democracia), tal como consta em sua obra *Do Contrato Social* (que fora publicada, não por acaso, concomitantemente à sua obra *Da Educação*). Nesta obra, o filósofo descreve como seria a formação ideal de um indivíduo até, mais ou menos, os 25 anos. Em suma, o que ele defende é que, para constituir aquele Estado Ideal, seria imprescindível formar cidadãos capazes de agir autonomamente. Esse modo de pensar está fortemente presente até hoje, o que suscita a questão de *como impulsionaríamos os indivíduos a esse agir autônomo*. Podemos dizer que estavam em Rousseau os ideais básicos que iriam desencadear a *Escola Nova*, embora este tenha sido criticado pelo fundador dessa escola, John Dewey, por este entender que não seria apropriado dissociar *indivíduo* e *sociedade*, pois a aprendizagem do indivíduo estaria imersa na sociedade da qual faz parte. Passemos, então, à análise das ideias e influências de John Dewey.

⁵⁶ “thinkers in Europe, North America, and, prominently, India began to break away from the model of education as rote learning and to pursue experiments in which the child was an active and critical participant”.

3.3.2. John Dewey e a tradição do pensamento crítico

Embora possamos identificar em Rousseau o “nascimento” do que chamaremos *tradição moderna do pensamento crítico*, entendemos que somente com as obras do filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859 – 1952) essa tradição terá “certidão de nascimento”⁵⁷. Este pode ser entendido como o primeiro filósofo a sistematizar a relação entre o desenvolvimento do *pensamento crítico* (pensamento reflexivo, no caso de Dewey) e a escolarização, ou seja, um sistema de ensino muitas vezes atrelado a uma concepção política. Isso evidencia parte da afirmação feita anteriormente (no tópico 3.3.), referente à distinção entre a *tradição antiga* e a *tradição moderna do pensamento crítico*, de que se “diferenciam pelo público, extensão a que se propõe e, principalmente na última, pela questão metodológica”, uma vez que se estaria pensando em um sistema de ensino. De acordo com Nussbaum, a *tradição moderna do pensamento crítico* considera que:

A educação não é apenas sobre a assimilação passiva de fatos e tradições culturais, mas acerca de desafiar a mente para se tornar ativa, competente, pensativamente crítica em um mundo complexo.⁵⁸ (NUSSBAUM, 2010, p. 18 – tradução nossa).

Dewey traçou uma distinção entre o ato reflexivo e o ato de rotina. Este último proviria da tradição e da autoridade, enquanto o ato reflexivo seria aquele capaz de impulsionar o indivíduo a fazer suas escolhas através de uma análise, isso porque, para esse filósofo, o *pensar reflexivo* seria “uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira” (DEWEY, 1933, p. 26). Isso desencadearia numa mudança nas práticas educacionais, nas quais o aluno deixaria de ser puramente passivo. As ideias de Dewey se massificaram e ganharam rapidamente projeção mundial com a designação de *Escola Nova* (ou Escola Progressiva). Embora essas ideias tenham chegado ao Brasil por volta de 1882 com Rui Barbosa, foi com Anísio Teixeira – que estudou em 1927 com John Dewey – que ganharam maior legitimidade, já que fora um dos mais respeitados signatários do *Manifesto da Escola Nova*.

⁵⁷ Podemos indicar outros autores que de alguma maneira poderiam ser incluídos nessa tradição, alguns anteriores a Dewey, tais como: Friedrich Froebel (1782 – 1852), na Alemanha; Johann Pestalozzi (1746 – 1827), na Suíça; Bronson Alcott (1799 – 1888), nos Estados Unidos; e Maria Montessori (1870 – 1952), na Itália. Entretanto, entendemos que nem sempre aquele(s) autor(es) identificado como sendo o “pai” de determinada tradição (ideia) seja o indivíduo que “registra” essa tradição (ideia).

⁵⁸ “education is not just about the passive assimilation of facts and cultural traditions, but about challenging the mind to become active, competent, and thoughtfully critical in a complex world.”

Eis, portanto, que as ideias de Dewey influenciaram não só as reformas educacionais no Brasil, mas também as reformas educacionais em muitos outros países, sendo praticamente impossível abordar o tema das práticas pedagógicas sem mencioná-lo. Seus pressupostos fundamentais de um *bem pensar* visando ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, que repercutiria diretamente na formação do cidadão, encontram-se hoje mais fortes do que nunca. Passemos, agora, a identificar alguns autores que estiveram e estão travando um intenso debate sobre a questão do *pensamento crítico*.

3.4. Algumas definições do conceito de *pensamento crítico*

Se de algum modo podemos identificar em Rousseau as bases e em John Dewey a legitimação da *tradição moderna do pensamento crítico*, atualmente há muitos pesquisadores trabalhando para desenvolvê-la. Em outras palavras, essa tradição está muito viva, pelo menos na América do Norte, na Europa e em alguns países da Ásia, onde podemos encontrar alguns dos autores que fornecem parâmetros valiosos para esse debate, entre os quais estão Robert Ennis, Mark Mason, Edward Glaser, Richard Paul, John McPeck, Harvey Siegel, Alec Fisher. Nosso objetivo não é traçar ou abordar as ideias de todos, mas, simplesmente, apontar alguns aspectos relevantes de algumas concepções e chamar atenção para o fato de que o debate está aberto. Vejamos algumas definições de *pensamento crítico*:

I- (1) uma atitude de estar disposto a considerar de uma forma cuidadosa os problemas e assuntos que vêm dentro da gama de experiências de alguém, (2) o conhecimento dos métodos de investigação lógica e raciocínio, e (3) alguma habilidade para aplicação desses métodos⁵⁹ (GLASER, 1941, 5-6 – tradução nossa)

II- Pensamento razoável e reflexivo sobre o que acreditar e fazer⁶⁰ (ENNIS, 1989, p. 10 – tradução nossa)

III- Pensamento habilidoso e responsável que é conduzido por bons julgamentos, sendo sensível ao contexto,

⁵⁹ “(1) an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one's experiences, (2) knowledge of the methods of logical inquiry and reasoning, and (3) some skill in applying those methods.”

⁶⁰ “Reasonable and reflective thinking about what to believe or do”.

baseando-se em critérios, sendo autocorretivo⁶¹ (LIPMAN, 1988, p. 39 – tradução nossa)

IV- O pensamento crítico é, em suma, um pensamento autogerido, autodisciplinado, automonitorado e autocorretivo. Ele exige rigorosos padrões de excelência e de comando consciente de seu uso. Isso implica uma comunicação eficaz, habilidades de resolução de problemas e um compromisso de superar o nosso natural egocentrismo e sociocentrismo.⁶² (PAUL, 2006, p. 4 – tradução nossa)

Antes de partir à análise dessas definições, cabe atentar para o alerta de Richard Paul de que há duas razões para se buscar mais de uma definição para conceitos complexos: (1) manter as diferentes perspectivas em foco; (2) e ajudar a escapar de limitações dadas por uma definição (PAUL, 1987, p. 1-2).

A definição de Glaser apresenta um importante aspecto do conceito de *pensamento crítico*, pois o toma como uma ‘atividade’, uma ‘disposição’ em avaliar os nossos conhecimentos. Providencialmente, Glaser acaba tirando a “naturalidade” dessa atividade, porque se a racionalidade nos é natural, não podemos dizer o mesmo da disposição em *pensar de forma correta*, ou melhor, *pensar de forma mais cuidadosa*. Esta forma de pensar precisa ser encorajada. Ciente disso, o autor expõe a ferramenta da Lógica como método para desenvolver o *pensamento crítico* – uma maneira de estimular esse pensar – não deixando o leitor sem um ponto de partida.

Na esteira de Glaser, a definição de Ennis traz uma importante contribuição para o debate, a saber, que a atividade do pensar criticamente estaria relacionada não somente as nossas crenças/opiniões, mas também as nossas ações. Certamente, essa noção enfatizada por Ennis influenciou de tal forma o debate que, a partir de então, não fez mais sentido falar de uma atividade que privilegie um pensamento mais cuidadoso dissociado da necessidade e importância da ação mais ponderada e correta.

Lipman, por sua vez, acrescenta no mínimo duas características de extrema relevância às definições anteriores: (i) a importância dos critérios autocorretivos; e (ii) a

⁶¹ “skillful, responsible thinking that is conducive to good judgment because it is sensitive to context, relies on criteria, and is self-correcting.”

⁶² “Critical thinking is, in short, self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking. It requires rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem solving abilities and a commitment to overcome our native egocentrism and socio centrism.”

sensibilidade ao contexto. A primeira característica (i) destaca que o pensar cuidadoso (crítico) deve ser um “pensamento que emprega critérios e que pode ser avaliado por apelo aos critérios⁶³” (LIPMAN, 1988, p. 39 – tradução nossa). Isso porque, segundo esse filósofo, *pensamento crítico*, *juízo* e *critério* estão intrinsecamente ligados e os primeiros são habilidades que dependem necessariamente de critérios. O fato é que não faria sentido falarmos em um aspecto/característica (o *pensamento crítico*) necessário(a) para a sociedade se esse(a) não pudesse ser avaliado(a) por todos os indivíduos que a integram.

Quanto à (ii), podemos afirmar que, assim como na primeira característica, a definição de Lipman segue, basicamente, a mesma concepção de Richard Paul. Paul, em seu artigo *Teaching critical thinking in the 'strong sense': a focus on self-deception, word views, and a dialectical mode of analysis*, publicado em 1982, distingue o sentido fraco do sentido forte de *pensamento crítico*. O fraco referir-se-ia ao pensar crítico ligado à postura e às ideias dos outros, enquanto o sentido forte estaria associado ao pensar crítico ligado a nossa própria postura e ideias. Essa perspectiva contempla ao que Lipman referiu-se como “sensibilidade ao contexto”, visto que a própria ideia de *comunidade de investigação* proposta pelo programa *Filosofia para Crianças* enfatiza a importância do diálogo para a reflexão – no sentido de bem pensar:

A pressuposição mais comum é de que a reflexão gera o diálogo, quando na realidade é o diálogo que gera a reflexão. Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido. (LIPMAN, 1994, p. 44)

O diálogo, principalmente com pessoas que têm pontos de vista diferentes, acaba refinando nossos raciocínios e, conseqüentemente, influenciando diretamente em nossas ações. Evidentemente, o diálogo proveitoso – no sentido de *argumentação filosófica* – potencializa-se quando os indivíduos envolvidos dominam minimamente algumas habilidades. Lipman, assim como outros autores envolvidos nessa questão, apresenta uma lista de habilidades a serem estimuladas, tais como: saber diferenciar os usos da

⁶³ “Critical thinking is thinking that both employs criteria and that can be assessed by appeal to criteria.”

linguagem; identificar e construir argumentos; saber identificar e construir argumentos válidos, sólidos e persuasivos; identificar falácias etc.

Por ora, mesmo tendo apontado alguns problemas entre as definições, não podemos correr o risco de obscurecer o núcleo comum que existe entre elas. Logo, cabe identificarmos algumas características com as quais todos parecem estar de acordo e que parecem ter sofisticado significativamente o debate: (i) o *pensamento crítico* é uma atividade/habilidade que necessita ser estimulada para aparecer; (ii) o pensamento cuidadoso tem repercussão direta em nossas ações; (iii) essa atividade/habilidade pressupõe critérios de inteligibilidade entre seus pares, em outras palavras, critérios que possibilitam a autocorreção de ideias entre indivíduos com sentimentos, desejos e culturas distintas; (iv) esses critérios (padrões) referem-se à potencialização de algumas habilidades associadas à Lógica como identificar argumentos falaciosos, buscar coerência etc; (v) o *pensamento crítico* potencializa a sensibilidade do indivíduo para analisar o contexto como um todo.

3.5. Uma crítica ao programa *Filosofia para Crianças*

Antes de passarmos às ideias que o professor Matthew Lipman desenvolveu em seu programa de habilidades, analisemos a crítica de que crianças não seriam capazes de pensar filosoficamente, crítica que, não por acaso, coloca em debate questões referentes à aprendizagem infantil e, especialmente, à aprendizagem filosófica das crianças – a qual se passaria no equivalente ensino fundamental da escola básica brasileira. Para não deixarmos “passar em branco”, alertamos de que não há consenso quanto à viabilidade ou não do ensino de Filosofia para crianças. O programa criado por Lipman e Sharp tem sido questionado no sentido de que as discussões fomentadas pelo programa não seriam essencialmente filosóficas. Os defensores da teoria de Piaget – quando se referem ao desenvolvimento cognitivo – costumam atacar a proposta de Lipman, alegando que as crianças não são capazes de *pensamento crítico*.

A conhecida teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget afirma que antes dos 11, 12 anos a maior parte das crianças não é capaz de pensamento filosófico. Isto ocorre porque até essa idade as crianças não são capazes de "pensamento acerca do pensamento", uma espécie de metanível que caracteriza o pensamento filosófico. Este nível "operatório formal" do desenvolvimento cognitivo inclui raciocínio analógico acerca de relações, como o

seguinte: "O guiador está para a bicicleta como o leme está para o barco, sendo o 'mecanismo de conduzir' a relação de semelhança".⁶⁴

Também há quem ataque o programa argumentando que a atividade filosófica requer maturidade intelectual e maior acúmulo de conhecimento diverso, atributos não desenvolvidos suficientemente nas crianças.

Alguns estudiosos defensores do ensino de Filosofia para crianças acreditam que a infância seria a fase onde surgiriam as maiores indagações filosóficas, manifestas em perguntas do tipo "Mãe, de onde eu vim?". Contudo, críticos do programa de Lipman costumam apresentar a seguinte resposta: sim, as crianças, no mais das vezes, costumam apresentar questionamentos com mais frequência do que os adultos; mas, parece haver uma distinção entre o questionamento "De onde eu vim?" quando proferido por uma criança e quando proferido por um adulto (ou adolescente). Crianças, ao fazerem essa pergunta, estariam apresentando uma inquietação que frequentemente é sanada com uma simples resposta do tipo "Você veio da barriga da mamãe" ou "Foi a cegonha que te trouxe". De outra sorte, um adulto ao enunciar a mesma indagação possui de antemão um conhecimento mínimo para saber como ele foi gerado e, portanto, que não foi a cegonha que lhe trouxe para seus pais. O adulto pode estar apresentando inquietações muito mais abstratas, do tipo "De onde nós (os seres humanos) viemos?", "O que estou fazendo aqui?", "Qual o significado da minha vida?". O que se deve ter claro, segundo essa crítica, é que nem todo tipo de pergunta tem uma natureza filosófica. Por exemplo, quando uma pessoa acorda em uma cama de hospital e não lembra que sofreu um acidente, ao perguntar aos médicos que estão em sua volta "Onde eu estou?", provavelmente não estaria se questionando sobre o lugar que ocupa em um universo de aproximadamente 200 bilhões de galáxias – o que poderia desencadear a questão "Quem ou o que sou eu?", de caráter totalmente abstrato em relação à primeira, de caráter predominantemente objetivo.

Sobrepujando esse impasse, parece haver consenso quanto à capacidade dos adolescentes em se envolverem na atividade filosófica, o que é particularmente relevante para o caso do ensino de Filosofia no Brasil, dado seu caráter obrigatório apenas no ensino médio. Não obstante, poderia haver dúvidas quanto à efetividade em

⁶⁴ PRITCHARD, Michael. *Filosofia para crianças*. Tradução de Faustino Vaz, http://criticanarede.com/ens_crianças.html
Originalmente publicado em *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2002 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/sum2002/entries/children/>.

utilizar as obras já citadas do professor Lipman como referencial teórico, uma vez que o nosso público alvo limita-se a adolescentes, enquanto o público de Lipman inclui crianças. Nossa resposta a esse possível questionamento é que a justificção para se ensinar Filosofia, seja qual for o público (crianças, adolescentes, adultos ou idosos), no mais das vezes, se apresenta da mesma forma: o desenvolvimento do *pensamento crítico* para o *pleno exercício da cidadania*. No caso do movimento educacional *Filosofia para Crianças*, não se estaria questionando-o quanto às justificativas para o ensino de Filosofia, mas sim quanto à possibilidade ou não de o ensino de filosofia cumprir a sua tarefa em crianças.

3.6. A Educação moralizadora

Como cientistas, podemos ou não ser estritamente deterministas. Mas como educadores morais, não podemos nos dar ao luxo de escolher. (LIPMAN, 1994, p. 208)

Há muitas polêmicas quando falamos em *educação moral* dos indivíduos como objeto de políticas de Estado⁶⁵. Por certo, os programas de *educação moral* costumam sofrer diversas críticas, dentre elas a de que estariam, por vezes, estimulando uma postura anárquica – no sentido de encorajar os alunos a se posicionarem contra tudo que está dado –, ou mesmo que suas abordagens revelariam uma postura doutrinadora.

A postura doutrinadora não só manifestar-se-ia (i) por intermédio de professores que veem na sala de aula um espaço para transmitir suas convicções ideológicas, mas também, como também por intermédio do (ii) Estado (Esfera pública), que pode intervir na liberdade dos seus cidadãos (Esfera privada) ao tomar para si o papel formador dos indivíduos. Esta crítica ganha maior relevância se atentarmos para o alerta de Sérgio Buarque de Holanda no capítulo “o homem cordial” de seu livro *Raízes do Brasil*:

O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição. (HOLANDA, 1995, p. 141)

⁶⁵ Teorias da educação sobre a natureza moral da criança vão desde a concepção de que elas nasceriam boas e a sociedade deformaria seu caráter, até concepções que as tomam como pequenos selvagens devendo ser domesticadas.

O primeiro tipo de postura (i), entendendo-a como reflexo da idiosincrasia de alguns indivíduos e não como uma má formação do profissional, poderia ser tratada de forma isolada. De fato, as escolas estão sempre sujeitas a esse tipo de postura e cabe a elas desenvolverem mecanismos para identificar e sanar esse problema. Já o segundo tipo (ii) poderia ser resolvido através de documentos legais (LDB, PCNEM, OCEM) reflexos da vontade política relacionada ao tipo de cidadão que se pretende.

Tudo considerado, Lipman afirma que não podemos deixar a cargo somente do meio familiar o desenvolvimento moral do indivíduo, pois esse “pode ou não ser adequado” (LIPMAN, 1994, p. 210). É evidente que o papel da família na formação dos indivíduos é imprescindível, mas:

Uma sociedade que não valoriza um ambiente escolar adequado para o crescimento moral (que, geralmente, se manifesta na quantidade de dinheiro que está disposta a investir em educação), é uma sociedade que deveria, abertamente, aceitar sua parte de culpa pela conduta amoral de suas crianças. (LIPMAN, 1994, p. 210)

Para tanto, Lipman aponta uma importante distinção entre *Educação Moral Responsável* e *Educação Moral Irresponsável*. A primeira implicaria colocar os alunos a par do que a sociedade está esperando deles (LIPMAN, 1994, p. 212), propondo discussões em sala de aula sobre se as instituições estão ou não “organizadas de forma racional e participativa”; já a segunda tende a colocar o problema de forma dicotômica: as instituições são ou não repressivas? Devem ou não existir? Esse tipo de educação moral irresponsável não potencializaria a criatividade do indivíduo para renovar/reformular a sociedade – uma vez entendida a Democracia como uma forma de governo em que há possibilidade de autocorreção – já a primeira sim.

Com efeito, a preocupação com a *educação moral responsável* não se resume à aceitação passiva de regras, pois as próprias instituições, pelo menos nos países democráticos, não são entidades fixas e imutáveis. O papel de um *Educador Moral Responsável* é de “mediador entre a sociedade e a criança, e não um árbitro” (LIPMAN, 1994, p. 214). De fato, há propostas diversas para a *educação moral*, o que acaba desnortando um pouco os professores. Segundo Lipman, ela exige:

Um elemento de raciocínio, um elemento de construção do caráter e um elemento de liberação emocional e

sensibilização. O problema não é elaborar um programa que consiga uma dessas coisas, mas um que consiga todas. (LIPMAN, 1994, p. 215)

Segundo o autor, na área da *educação moral* é indispensável a aproximação entre teoria e prática, o que indica a necessidade de se dissolver a dicotomia entre pensar e fazer. De mesma sorte, Lipman alerta para o aspecto da “ligação indissolúvel entre pensar e sentir” (LIPMAN, 1994, p. 217); esse, segundo o autor, acaba sendo o “calcanhar de Aquiles” da *educação moral*, pois o que deveríamos fazer para que os indivíduos desenvolvessem empatia pelos outros? Em outras palavras, como desenvolver os sentimentos necessários para a conduta moral?

O programa *Filosofia para Crianças* é apresentado por Lipman e Sharp como uma das alternativas de *educação moral* e, segundo seus criadores:

O que a Filosofia para Crianças pode fazer melhor é aperfeiçoar o juízo moral... A capacidade de uma pessoa normal para emitir juízos coerentes em assuntos morais é bastante precária. Nossas disposições críticas são facilmente desviadas pelo nosso próprio interesse, e nossos desejos, geralmente, cegam a previsão das indesejáveis consequências de nossas ações. (LIPMAN, 1994, p. 248)

3.6.1. A importância do juízo moral e das habilidades do pensamento

Fortes sentimentos, os quais são geralmente um sinal da seriedade moral e, assim, devem ser admirados. Mas eles podem funcionar também como uma barreira para descobrir a verdade: quando temos sentimentos fortes a respeito de uma questão, ficamos tentados a assumir que simplesmente *sabemos* qual é a verdade, sem que precisemos considerar os argumentos do outro lado. Todavia, não podemos contar com nossos sentimentos, não importa o quão forte eles possam ser. Nossos sentimentos podem ser irracionais: eles podem ser nada mais do que produto do preconceito, do egoísmo ou da condição cultural. ... Por conseguinte, se queremos descobrir a verdade, devemos tentar deixar nossos sentimentos serem guiados o máximo possível pelos argumentos, que podem ser dados pelos pontos de vista opostos. A moralidade é, em primeiro lugar, uma questão de consultar a razão. A coisa certa a se fazer moralmente, em qualquer circunstância, é aquela para qual há as melhores razões. (RACHELS, 2006, p. 12)

Ao que parece, o *calcanhar de Aquiles* de um programa eficiente de *Educação Moral* seria o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. Lipman é conciso, contudo

enfático ao apontar a necessidade da formação estética do indivíduo como a grande via pela qual se desenvolveria sua sensibilidade (LIPMAN, 1994, p. 218). Lipman parte da prerrogativa de que nossos desejos e sentimentos são educáveis e de que seria um erro pensar que a inteligência (intelecto) pode ser potencializada e os sentimentos *não*. Uma educação que privilegie ou o *cognitivo* ou o *afetivo* erraria na mesma medida. Entender as emoções e os sentimentos como sendo impulsos primitivos e irracionais, não podendo fazer mais nada do que controlá-los e reprimi-los com a ajuda do intelecto, não só é perigoso, segundo Lipman, como é equivocado:

Essa é uma estranha perspectiva das emoções humanas. Se os nossos desejos e sentimentos não fossem educáveis, nunca desejaríamos uma melhor alimentação, melhores amigos, uma arte e uma literatura melhores, melhores comunidades. A teoria da impossibilidade de se educarem os sentimentos dos desejos humanos vai de encontro ao fato de que as pessoas realmente aprendem a querer de maneira mais consciente e razoável. Em vez de a inteligência estar sempre competindo com os sentimentos, um educador deveria concentrar-se em tornar os desejos mais inteligentes e a experiência intelectual mais emocional. (LIPMAN, 1994, p. 218)

Chama a atenção que a melhora do juízo moral é apontada como o que de melhor o programa *Filosofia para Crianças* pode fazer pelos jovens (LIPMAN, 1994, p. 248), pois, segundo Lipman, é bastante precária a capacidade de uma pessoa média em emitir juízos minimamente coerentes. Mas, cabe-nos fazer a seguinte pergunta: o que esse filósofo entende ser um *juízo moral*? Mais precisamente, como seria um *juízo moral melhorado*? Lipman apresenta a seguinte resposta:

O juízo moral é um juízo cuidadoso, escrupuloso – seu oposto é a falta de cuidado, a falta de atenção para com os procedimentos, porque os procedimentos são considerados sem importância. Portanto, um juízo moral adequado se manifesta mais no cuidado com os princípios de procedimentos da investigação do que na insistência em relação à retidão desse ou daquele princípio substancial da moralidade. (LIPMAN, 1994, p. 247)

Evidentemente, o programa não é apresentado como uma condição *sine qua non* o indivíduo não teria êxito no aprimoramento do juízo moral, e Lipman enfatiza isso afirmando:

... aprender a raciocinar é essencial para a moralidade. Não é que as crianças que aprendem como raciocinar sejam capazes de usar as habilidades para solucionar suas diferenças com os colegas e com seus pais, embora isso, ocasionalmente, possa acontecer. Mas é que as crianças adquirem critérios com os quais podem avaliar o que é relevante ou não para seus interesses; elas podem avaliar melhor o que se encaixa no esquema básico de suas vidas ou não. (LIPMAN, 1994, p. 240)

É claro que uma criança pode ter uma vida íntegra sem aprender lógica, mas a lógica nos ajuda a apreciar a diferença entre o que contribui para torná-la íntegra e o que não contribui. (LIPMAN, 1994, p. 241)

Os *princípios de procedimentos da investigação* de que Lipman fala são, grosso modo, os *critérios* referidos em sua definição do conceito de *pensamento crítico*, conhecidos como ferramentas da lógica. Sendo critérios de avaliação e, portanto, acessíveis a todos, isso significa que possibilitam a reavaliação constante de nossas crenças, refinando-as. Dentre os critérios da lógica formal e informal, destacam-se: necessidade da *coerência*; relação *parte e todo* (fazer distinções); e relação *meios e fins* (fazer conexões).

Quanto ao critério de coerência, eles podem ser de diversos tipos: a utilização de uma mesma palavra significando coisas diferentes, como em “[P1:] ninguém é perfeito, [P2:] eu sou ninguém, C: logo, eu sou perfeito”, é um bom exemplo desse tipo de incoerência, visto que a palavra *ninguém* não possui o mesmo significado em P1 e P2. Outro tipo de incoerência é o que conhecemos como contradições, tal como em: “[P1:] meu time ganhou todos os jogos do campeonato, [P2:] menos o último”. Não há como P1 e P2 serem ambas verdadeiras. Esses são exemplos de raciocínios descuidados e que, segundo Lipman, não devem ser estimulados, muito pelo contrário:

As crianças devem ser incentivadas a usarem as palavras cuidadosamente desde bem pequenas. Elas deveriam ser conscientizadas de como o significado das palavras numa frase ou parágrafo pode mudar. ... Se as pessoas insistem em ser incoerentes, o mínimo que podemos fazer é pedir que dêem as razões que têm para fazer isso. Talvez, se não puderem encontrar as razões para serem incoerentes, acharão que é uma prática indefensável e, para variar, tentarão ser razoáveis. (LIPMAN, 1994, p. 104)

Lipman toma o cuidado de alertar para que nem todas as incoerências são problemáticas, pois, por vezes, podem ter a finalidade de serem divertidas: “o palhaço que põe o pé esquerdo em cima de uma cadeira e depois se abaixa para amarrar o cordão do sapato do pé direito” (LIPMAN, 1994, p. 105). O que se deve fazer é atentar para o fato de elas poderem objetivar, sim, algum equívoco (conscientemente ou inconscientemente) que possa ser danoso.

As relações *parte e todo* e *meios e fins* são igualmente de grande relevância. A primeira privilegia a consideração do contexto envolvido em determinada situação, onde não consideraríamos somente nossa ação, mas os reflexos possíveis dessa:

Suponha, por exemplo, que estejamos pensando em punir uma criança que fez muita bagunça, mandando-a para o diretor. Uma perspectiva parcial da situação seria, simplesmente, enviar a criança para a direção da escola. Mas, dificilmente, podemos deixar de considerar o contexto mais amplo das nossas ações, isto é, como essa atitude será vista pela classe e até que ponto será coerente com o resto do nosso comportamento em relação ao grupo. Assim, nossas ações não envolvem apenas a nós e a criança que está sendo punida, mas a totalidade das inter-relações na sala de aula. (LIPMAN, 1994, p. 226)

Lipman afirma que as aulas de ciências, de dramatização ou dança, de desenho e de literatura são indispensáveis para desenvolver esse tipo de habilidade (*parte e todo*), pois todas dependem de partes bem determinadas considerando um todo. Isso evidencia que um programa de educação moral não depende apenas das aulas e conteúdos de Filosofia.

Já a relação *meios e fins* evidencia a necessidade de averiguarmos os meios para atingir determinado fim. Essa habilidade tornar-se-ia indispensável pelo fato de muitas de nossas ações equivocadas serem oriundas da “inabilidade em imaginar uma abordagem construtiva ou criativa para uma situação embaraçosa ou desagradável” (LIPMAN, 1994, p. 224). Nisso está a importância da *imaginação moral*, pois, quando objetivamos um determinado *fim* (algum desejo), é de grande serventia ensaiar todas as possibilidades e meios necessários, em outras palavras, precisamos ter a capacidade de visualizar e antecipar os aspectos práticos envolvidos em nosso objetivo. Lipman propõe alguns exercícios para desenvolver essa habilidade, por exemplo:

Podemos, por exemplo, envolver a classe num exercício assim:

1. Imagine um lugar que você gostaria de visitar. Escreva numa folha de papel e troque com um colega. Ele deverá escrever todas as coisas que ele acha que você deveria fazer para chegar ao lugar que você quer e você escreve o que você acha que ele deveria fazer para chegar no lugar que ele quer.

Suponha que o seu colega escreva que gostaria de visitar os avós numa cidade que fica a 4.500 km de distância, e de ficar lá por uma semana.

Você poderia escrever algo assim:

Em primeiro lugar, você precisaria pensar no transporte.

Se você quisesse ir de avião, então você teria que comprar as passagens, ver quanto custaria e verificar se você teria o dinheiro necessário; se não, talvez fosse melhor procurar um meio de transporte mais barato. Depois você precisaria pensar nas roupas que gostaria de levar e nas malas para levá-las. Precisaria preparar as roupas, etc., etc. (LIPMAN, 1994, p. 225)

Relacionado a esses três critérios mais específicos, Lipman aponta um importante aspecto para o aprimoramento dos *juízos morais* – a *imaginação moral*. A importância deste aspecto revelar-se-ia na identificação das diferentes alternativas para uma dada situação, podendo ser potencializada por meio dos critérios citados. Lipman acredita que os indivíduos buscam, incondicionalmente, argumentos consistentes por notarem suas vantagens:

Aos poucos as crianças vão descobrindo que, à medida que cresce sua capacidade de distinguir as ideias consistentes das inconsistentes, surge um gosto crescente pelas primeiras e uma aversão pelas últimas. Isto é, os sentimentos das crianças vão se colocando a serviço da busca da compreensão intelectual. Com o tempo, começam a desenvolver uma preferência pelas afirmações mais garantidas, pelas mais bonitas e por aquilo que é melhor para a conduta do que aquilo que é pior. Podemos dizer que ao chegar nesse ponto, o indivíduo alcançou sentimentos esclarecidos e desejos inteligentes. Assim, o currículo ideal em educação moral apresentaria à criança todos os conceitos filosóficos incorporados ou ilustrados em alguma atividade carregada afetivamente e, inversamente, trataria de comunicar a essas atividades e modos de sentimentos um conteúdo cognitivo apropriado. (LIPMAN, 1994, p. 234)

O programa *Filosofia para Crianças* recebe críticas por privilegiar de forma exacerbada o estudo da lógica e assim, em alguma medida, acabar reduzindo os problemas morais a simples problemas lógicos. A professora Lilian Barreira Sanchez, em seu artigo *Lipman e o ensino de uma filosofia ideal*, expõe essa crítica da seguinte forma:

Não se registra, entretanto, em qualquer passagem de tal novela, a preocupação em mostrar as possibilidades de contestação das verdades lógicas, assim como não há um propósito aparente para se questioná-la. Trata-se apenas da imposição de uma ferramenta que deve ser ensinada aos alunos [...] Repare-se que esse privilegiamento da lógica determina um caráter aparentemente "neutro" do ensino filosófico na proposta lipmaniana, em nome do qual o caráter conflitual do campo político se esfumaça e a educação passa a servir a apenas uma abordagem da filosofia – ainda que o autor insista em proclamar que seus propósitos servem a um regime democrático de governo [...] Profundamente determinista, a concepção de ensino de filosofia proposta por Lipman deixa, é evidente, pouco ou nenhum espaço para um diálogo com outras possibilidades do vir a ser, não oferece qualquer abertura ao novo, ao outro, a algo que possa ser diferente dessas definições. Fecha por completo a discussão filosófica. (SANCHEZ, 2005, p. 38 – 39)

Mesmo Lilian não esclarecendo quais objeções a lógica sofreria, críticas como essas evidenciam uma velha discussão oriunda do séc. XX entre a *Tradição Continental* (os críticos) e a *Tradição Analítica* (na qual se encontraria Lipman) da Filosofia. A crítica à lógica proferida por Lilian poderia ser entendida como fruto da seguinte perspectiva da Filosofia exposta pelo professor Gary Gutting⁶⁶:

Outras versões do pensamento continental encaram a atividade essencial da razão não como a arregimentação lógica do pensamento mas antes como o exercício criativo da *imaginação* intelectual. Esta perspectiva é característica dos mais importantes filósofos franceses desde os anos de 1960, começando com Foucault, Derrida e Deleuze. Sustentam eles que a lógica comum que os filósofos analíticos usam não pode senão meramente explicar o que está implícito nos conceitos com os quais por acaso começamos; tal lógica é inútil para a tarefa filosófica

⁶⁶ Professor da Universidade de Notre Dame e editor da *Notre Dame Philosophical Reviews*.

essencial, que consideram ser aprender a pensar para lá destes conceitos⁶⁷.

Adentrar nos maiores detalhes dessa bifurcação que a Filosofia sofreu é uma tarefa que exigiria tempo e, no nosso caso, desvio de foco. Todavia, correndo o risco de incorrer numa falácia (Falácia do espantalho), podemos arriscar algumas distinções: os analíticos se preocupam com um rigor lógico e com a clareza da exposição de suas ideias, ao passo que os continentais se preocupam mais com a intuição e com os fenômenos sociais; os analíticos escrevem pequenos e poucos artigos, enquanto os continentais escrevem grandes obras (livros) e em grande número; os analíticos são mais populares nas ciências ditas duras, já os continentais são mais populares nas ciências sociais; os analíticos seriam identificados – em geral – como filósofos anglo-saxônicos do século XX, já os continentais com os filósofos franceses e alemães desse mesmo século. Sobrepujando essas possíveis distinções, alguns filósofos da atualidade indicam que ambas as tradições estariam, atualmente, dialogando com muito mais proximidade, ao ponto de podermos dizer que tal bifurcação fora dissipada:

Este desenvolvimento refuta a afirmação de que os filósofos analíticos, como Santiago Zabala recentemente escreveu, não discutem “as questões fundamentais que têm sido a preocupação dos filósofos desde há milênios”. Isto era verdade nos dias do positivismo, mas já não o é. A afirmação de Zabala de que os filósofos analíticos não produziram “investigação histórica profunda” está igualmente ultrapassada. Era verdadeira quando a popularidade de *Uma História da Filosofia*, de Russell, era sinal do desprezo analítico pela história cuidadosamente ponderada. Hoje, contudo, ainda que muitos filósofos analíticos continuem tendo pouco interesse na história, muitos dos melhores historiadores da filosofia atuais usam os métodos conceptuais e argumentativos da filosofia analítica.⁶⁸

⁶⁷ GUTTING, Gary. *Fazendo a ponte entre a divisão analítico-continental*. Tradução de Desidério Murcho. <http://criticanarede.com/ponte.html> Publicado no *New York Times* (19 de Fevereiro de 2012)

⁶⁸ GUTTING, Gary. *Fazendo a ponte entre a divisão analítico-continental*. Tradução de Desidério Murcho. <http://criticanarede.com/ponte.html> Publicado no *New York Times* (19 de Fevereiro de 2012)

Ao que parece, o abismo que existia entre essas duas tradições era bem menor do que muitos pesquisadores imaginam. Isso porque ambas teriam revisado suas posições, considerando aspectos da posição contrária.

Na verdade, o máximo que Lipman exige de outras concepções é que apresentem razões para justificar suas posições. O fato é que se entendermos que as ações humanas (em situação de não constrangimento) são guiadas por conceitos (dos quais se servem os juízos morais) que temos e que, por sua vez, esses conceitos são fundamentados por nossas crenças, segue-se que a possibilidade de reformularmos (reavaliarmos) nossas crenças influenciaria direta em nossas ações. Lipman acredita que seu programa pode, com auxílio da lógica (a qual ajudaria em uma das condições indispensáveis para um diálogo profícuo, a saber, a clareza na exposição das ideias), aumentar a probabilidade de os indivíduos melhorarem seus juízos morais (LIPMAN, 1994, p. 249).

Capítulo 4: ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO: PIBID DE FILOSOFIA DA UFRGS

4.1. Uma breve descrição do PIBID

O PIBID é um programa subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e é direcionado a instituições de Ensino Superior. A CAPES, por intermédio de suas atribuições legais (Lei 11.502, de 11 de julho de 2007), concede bolsas de iniciação à docência para alunos dos cursos de licenciatura, para coordenadores e para supervisores responsáveis, além de financiar demais despesas ao programa. Para participar desse programa, as instituições interessadas apresentam projeto – condicionado a aprovação – de iniciação à docência, de acordo com as exigências contidas no edital, tais como, “*convênio ou instrumento congênere firmado entre a Instituição e a Secretaria de Educação, publicado em imprensa oficial, autorizando o trabalho nas escolas de Educação Básica do sistema de ensino público onde serão desenvolvidas as atividades dos bolsistas*”⁶⁹.

Na busca por um maior esclarecimento dos objetivos do PIBID, podemos nos apoiar tanto na definição da CAPES quanto nas informações apresentadas no website do MEC. Vejamos, primeiramente, como a CAPES define tal programa:

Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e demais despesas a ele vinculadas.

Bolsas concedidas, no país, pelo PIBID em 2012

Tipo de Bolsa	Total*
Iniciação à Docência	40.092
Supervisão	6177
Coordenação de Área	2.498
Coordenação Institucional	288
Coordenação de Área de Gestão	266
Total	49.321

*Dados atualizados em 5/10/2012.⁷⁰

⁶⁹ Ver edital na página <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

⁷⁰ Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Essa definição nos deixa a par de como funciona a distribuição das bolsas e também da abrangência de financiamento para outras despesas, por exemplo: publicação de livros; elaboração de documentários; viagens para encontros relacionados ao programa etc.

Por sua vez, para além da definição do que seja o programa, o MEC fornece em seu *website* um esclarecimento quanto às intenções (objetivos) do PIBID, a saber:

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.⁷¹

De forma mais precisa, também podemos citar os objetivos expostos na portaria No- 72 de abril de 2010, que, no inciso primeiro, expõe os objetivos do PIBID.

§ 1º São objetivos do PIBID:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes.

⁷¹ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467

Os objetivos expostos tanto no *website* do MEC quanto na portaria No- 72 podem ser entendidos como correlatos, sendo que esse último apresenta-os de forma mais detalhada. Destacam-se os objetivos de “unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas” e de “incentivo à carreira do magistério”. O primeiro, visto que, a aproximação entre escola básica e Universidades faria com que não só os professores da escola básica voltassem (caso tenham se apartado) a firmar vínculo com as Universidades, como também aproximar o(s) professor(es) das disciplinas de *Prática de Ensino* (Estágio de docência) – e demais professores dos cursos de Licenciatura – à realidade escolar, podendo ambos os profissionais estarem em constante pesquisa e, conseqüentemente, revisando suas ideias referente ao ensino. Além do mais, estaria diminuindo o hiato entre os conhecimentos teóricos sobre Educação adquiridos pelos bolsistas em sua formação – que costumam ser atribuídos e articulados, especialmente, nos cursos de pedagogia e nas disciplinas de prática (estágio) de docência – e os conhecimentos adquiridos apenas na prática docente.

O segundo objetivo – o “incentivo à carreira do magistério” – pode ser entendido em dois aspectos: (i) como forma do licenciando aos poucos adquirir o traquejo em sala de aula e, também, do funcionamento da instituição escolar como um todo. Contudo, como diz o ditado popular, “o tiro pode sair pela culatra”, uma vez que o bolsista poderia se desencantar precocemente com a profissão docente. Em resposta a essa possível questão responderíamos que: antecipar esse contato serviria, ao menos, para confirmar ou não certas expectativas quanto à profissão docente, o que acabaria sendo positivo tanto para o indivíduo (licenciando) quanto para a Educação como um todo, pois teríamos professores muito mais seguros de sua escolha dentro das salas de aula. (ii) Também, em alguma medida, o PIBID seria capaz de evitar a evasão dos alunos dos cursos de licenciatura. Esses cursos, muitas vezes, têm sido porta de entrada nas Universidades Públicas (pela menor concorrência) e Privada (pelas mensalidades mais baixas do que os demais cursos) de pessoas das classes mais baixas que veem no meio universitário uma possibilidade de ascensão social. Isso, em alguns casos, acarretaria em abandono precoce dos cursos, já que essas pessoas acabariam necessitando trabalhar em turno integral, o que certamente atrapalharia sua formação acadêmica. Nesse ponto entraria em evidência o fato de o curso de *Licenciatura em Filosofia* estar no período noturno e, também, de a remuneração da bolsa que, mesmo não sendo substancial (R\$ 400,00), tende a ajudar, sim, nas despesas universitárias, o que pode ser encarado como um grande incentivo.

Para além dos objetivos e intenções gerais, o PIBID acabaria necessariamente proporcionando um espaço para se pensar o ensino das disciplinas vinculadas a ele, atividade essa que não vinha ganhando (principalmente na Filosofia) muita atenção. Essa atividade de pesquisa é um lugar comum entre toda e qualquer disciplina que se pretenda ser ensinada, visto que se faz necessário um estudo teórico (O que é...? O que pode se ensinar em...?) e um estudo prático (Como ensinar...? e o que avaliar em ...?). Assim, esse programa pode estar evidenciando uma mudança no cenário da Educação brasileira que pode ser exposta da seguinte maneira: para melhorar a Educação – o que é fortemente aceito como algo necessário para um futuro promissor do país – deve-se investir e incentivar a carreira docente. Essa forma de encarar a Educação se encontra manifesta em muitas campanhas em prol da Educação, como na do grupo RBS intitulada *A Educação precisa de respostas* lançada em 2012. Em uma das reportagens – ‘Cinco respostas para melhorar a educação’–, a formação (treinamento) dos professores é colocada em evidência:

Um dos problemas da educação brasileira, conforme especialistas, não está nas salas de aula das escolas, mas nas classes onde estudam os próprios professores para se graduarem. Deficiências na formação dos educadores, principalmente pela ausência de maior treinamento prático, acabam se refletindo em dificuldades de ensino nas salas de aula dos colégios.⁷²

4.2. O PIBID vinculado ao departamento de Filosofia da UFRGS

O PIBID vinculado ao departamento de Filosofia teve início no primeiro semestre de 2010 sob o amparo do edital N° 018/2010/CAPES – PIBID. O programa inicialmente fora coordenado pelo professor Rafael Zillig – adjunto do departamento de Filosofia da UFRGS –, e tinha como ‘professor Colaborador’ o professor Leonardo Sartori Porto – do departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS e responsável pela disciplina de *Estágio de docência em Filosofia*. Em 2012, o programa estava sob a coordenação do professor Jaime Parera Rebello – do Departamento de Filosofia da UFRGS – que contou, também, com o ‘Professor Colaborador’ Leonardo Sartori Porto que, mesmo não recebendo nenhuma bolsa,

⁷² Fonte: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2012/09/cinco-respostas-para-melhorar-a-educacao-3872299.html>

esteve/está presente em todos os momentos do PIBID de Filosofia da UFRGS, desde a elaboração do projeto entregue a CAPES até a publicação dos materiais elaborados pelos bolsistas. O programa trabalha com dez (10) bolsistas de iniciação à docência.

O projeto é desenvolvido na *Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles* localizada, na Rua Duque de Caxias nº 385, no centro da cidade de Porto Alegre (<http://www.escolaernestodornelles.com/portal/>), e tem como supervisor do subprojeto o professor de Filosofia dessa escola, o Sr Davi Valcarengui Bolzan. O PIBID de Filosofia da UFRGS atinge, em torno de, 400 alunos da escola citada.

Quanto aos objetivos principais do plano de trabalho, tem-se exposto no subprojeto enviado para aprovação, conforme o **EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB**, que:

Inserir os licenciandos de filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no cotidiano da escola pública, incentivando a formação de professores para a educação básica, elevando, assim, a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores.

Quanto aos objetivos específicos:

- Integrar os licenciandos no ambiente do ensino médio;
- Desenvolver nestes as capacidades relativas ao ensino: elaboração de plano de aula, confecção de material didático e elaboração de instrumentos de avaliação;
- Prepará-los para a utilização de recursos digitais no ensino de filosofia;
- Desenvolver nos licenciandos a capacidade de análise crítica de livros didáticos para o ensino de filosofia no ensino médio;
- Capacitar os licenciando a compreender e desenvolver estratégias para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;
- Estimular nos licenciandos a reflexão crítica sobre o ensino de filosofia no ensino médio, incluindo aqui não apenas o relatório das atividades desenvolvidos como a sua divulgação dos resultados em meio eletrônico, em congressos e em publicações científicas;
- Estimular a integração entre a Universidade e a escola pública;

Também cabe expor as ações previstas nesse mesmo projeto, mesmo porque, pretendemos fazer uma análise do que foi possível aplicar, do que apresentou resultados mais positivos e do que não atingiu as expectativas:

- Observação do ambiente escolar com visitas a todos os setores da escola e entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e técnicos;
- Análise crítica de todo material didático relativo à filosofia presente na biblioteca da escola;
- Elaboração de sugestão para compra de material didático relativo à filosofia para a biblioteca da escola;
- Elaboração de proposta para o uso do laboratório de informática nas aulas de filosofia;
- Elaboração de proposta para o uso da internet nas atividades envolvendo a filosofia (tais como a criação de uma página na internet, o uso da internet como recurso didático, etc.);
- Organização de grupos de estudo e aulas de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Estudo da viabilidade de se montar oficinas de investigação filosófica como complemento às aulas de filosofia;
- Participação na elaboração e análise de instrumentos de avaliação;
- Participação na elaboração de recursos didáticos para o ensino de filosofia;
- Relatório escrito das atividades desenvolvidas na escola;
- Participação em eventos científicos e na autoria de publicações para divulgação das experiências.

4.3. Atividades e produções do PIBID de Filosofia da UFRGS

O grupo PIBID de Filosofia da UFRGS realiza reuniões semanais contando com a presença dos coordenadores, do supervisor, do professor colaborador e dos bolsistas. O objetivo dessas reuniões é analisar artigos e livros relacionados ao tema sobre ensino de Filosofia e de apresentar – assim como discutir – artigos e projetos de oficinas elaboradas pelos bolsistas, que, após crivo rigoroso de seus pares, acabam sendo publicados no *website* do PIBID da UFRGS

(http://www.ufrgs.br/pibid/PRODUCOES_FILO.html). Em cada reunião, um dos bolsistas é designado para a elaboração da ata. Os encontros ocorrem ou na Faculdade de Educação da UFRGS ou na escola em que se encontra vinculado o PIBID.

Tratando sobre as atividades desenvolvidas e sobre o material produzido pelo programa, podemos citar a organização de oficinas para os alunos da Escola Ernesto Dornelles, as resenhas de livros de apoio ao ensino de Filosofia, a publicação do livro *Iniciação à Docência em Filosofia: Reflexões sobre o ensino* e a criação de um *website* (<http://www.ufrgs.br/ensinodefilosofia/index.html>). Vejamos alguns aspectos dessas atividades.

Um aspecto relevante constatado no PIBID de Filosofia é que as atividades são desenvolvidas com a participação de todos os bolsistas. Já na execução dessas atividades, esses são divididos em grupos, o que possibilita um processo de trocas de experiências entre seus pares. A relevância da experiência de dividir a sala de aula e o processo de elaboração das aulas se torna mais significativa atentando o paradigma exposto por Tardif em seu livro *O trabalho Docente*:

Muitos professores nos falaram da colaboração com seus colegas. Sem dúvida nenhuma, existe em seu discurso traços de uma retórica da cooperação que parece forçosamente boa. Contudo, de modo geral, a colaboração é mais desejada pelos professores que verdadeiramente presente e mantida ao longo das diferentes atividades escolares ... as formas de colaboração entre colegas parece que são *interações que, em geral, não implicam a presença do colega na classe*. ... Esta nuance é importante revela que a colaboração de que os professores falam e que *eles reconhecem como necessária não questiona a estrutura celular do ensino*. (TARDF, 2011. Pág. 184-185.)

Essa forma de trabalho “imposta” no PIBID pode estar, conscientemente ou inconscientemente, se afastando da “retórica da cooperação” exposta por Tardif para, quem sabe, se concretizar na realidade desses bolsistas quando assumirem como professores titulares.

Ao que diz respeito à criação de oficinas – pelo que podemos observar –, tem se caracterizado como uma rotina no programa. Quanto à elaboração dessa atividade, chama a atenção que as reuniões semanais servem apenas para sanar dúvidas e apresentar um desfecho final a essa atividade, isso porque, as oficinas são acertadas

previamente através de um grupo (na internet) do qual participam os bolsistas, os coordenadores e o supervisor. Cabe enfatizar que há um grande fomento pela utilização de grupos de discussão na internet (Fóruns) visando complementar as atividades desenvolvidas com os alunos. Esse tipo de ferramenta, em princípio, tem gerado bons resultados devido à intensa participação dos bolsistas.

A criação do *website* citado teve como objetivo fornecer acesso aos materiais produzidos pelos integrantes do Projeto para os professores e os pesquisadores interessados na prática docente de Filosofia no ensino médio. Exemplo dos materiais disponíveis são as oficinas organizadas (e aplicadas), as resenhas de livros e os artigos dos bolsistas. Até o ano de 2012, estavam disponíveis dez (10) oficinas:

Relativismo Epistêmico – é verdade que a verdade não existe?

Relativismo Moral – Certo e Errado: quem decide?

Relativismo Estético – Gosto não se discute. Será mesmo?

Decisão e Responsabilidade (I)

Decisão e Responsabilidade (II)

Ceticismo e Mundo Exterior

Introdução à Lógica

Conhecimento, Ceticismo e Ciência

O Argumento Ontológico e a Noção de Ciência

O que é Arte?

As oficinas disponíveis contêm informações referentes ao tempo necessário para desenvolver o conteúdo exposto, aos recursos didáticos necessários (exemplo: quadro negro; fórum virtual; datashow etc), às justificativas e ao objetivo. Segundo informações coletadas de um dos professores envolvidos no PIBID de Filosofia, no ano de 2013 será publicado o caderno de atividades contendo as oficinas realizadas em 2010 e 2011. O material já pronto para publicação.

Também se encontram resenhas elaboradas pelos bolsistas. Essa atividade iniciou com objetivo de mapear os livros disponíveis na biblioteca da escola, mas que acabou não se detendo apenas a esse material. Segue a lista dos livros resenhados:

Uma breve introdução à filosofia, Thomas Nagel

Existo, logo penso, Alexander George

Filosofia na educação infantil: fundamentos, métodos e propostas, José Auri Cunha

Apresentação da filosofia, André Comte-Sponville

Simplicidades Insolúveis, Roberto Casati e Achille Varzi

Que quer dizer tudo isto?, Thomas Nagel

Ética e Cidadania, GESEF sob a coordenação de Sílvio Gallo

Aprendendo a Filosofar em 25 lições, Nicholas Fearn

Filosofando na escola: como transformar o potencial crítico dos alunos em pensamento filosófico, Ani Bustamante

Metodologia Filosófica, Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger

Dentre os materiais produzidos pelo grupo, destaca-se o livro *Iniciação à Docência em Filosofia: Reflexões sobre o ensino*, organizado pelo atual coordenador Jaime Parera Rebello e pelo professor colaborador Leonardo Sartori Porto. O livro foi publicado no ano de 2012 pela editora *Oikos*. Nesse encontram-se nove artigos, sendo um (1) de cada organizador e sete (7) de bolsistas. A iniciativa para publicação desse livro venho da coordenadoria do PIBID da UFRGS que forneceu apoio, de forma não compulsória, aos subprojetos interessados. Dentre os doze (12) subprojetos⁷³, nove (9) publicaram livros⁷⁴. As publicações podem ser acessadas nos *websites* citados. Um novo livro do PIBID de Filosofia já se encontra em fase de elaboração e será publicado em 2014.

4.4. Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi dividida em três partes. A primeira, no mês de outubro de 2010, fizemos nossas primeiras observações do projeto. A segunda parte, entre Julho e Setembro de 2012, fora enviado através de endereço eletrônico um questionário aos bolsistas do programa PIBID de Filosofia da UFRGS. Enviamos e-mail para dezesseis (16) contatos, dentre esses todos os ex-bolsistas (6), todos os remanescentes (3) e todos os bolsistas novos (7). Desse grupo, obtivemos doze (12) retornos, que se mostraram prontamente dispostos a responder dúvidas que surgiram ao longo da análise dos dados. Atualmente encontram-se vinculados dez (10) bolsistas, sendo que três (3) são remanescentes de 2010 e 2011 – cabe ressaltar que os três (3) remanescentes tiveram

⁷³ São eles: Artes visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; Química; Teatro.

⁷⁴ Os projetos de Ciências Sociais, Geografia e História publicaram um livro em conjunto. Isso nos deixa num total de sete (7) livros publicados.

que fazer, novamente, a seleção junto com os outros sete (7) bolsistas novos – conforme “Primeiro Edital Complementar de Seleção de Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFRGS – 2012”⁷⁵. Esses novos bolsistas iniciaram suas atividades em 01 de junho de 2012.

Identificamos cada questionário respondido com a letra ‘B’ e com um número de 1 a 12. Dentre os bolsistas ingressos em 2012 (7), apenas um (1) não respondeu ao questionário. Optamos por fazer uma simples classificação entre *novos*, *remanescentes* e *ex-bolsistas*. Aos *novos* referem-se os questionários de B1 a B6, aos bolsistas *remanescentes* referem-se os questionários de B7 a B9 e aos *ex-bolsistas* os questionários de B10 a B12 aos *ex-bolsistas*. O questionário enviado aos bolsistas foi dividido em três partes: (I) Dados Pessoais do bolsistas (11 perguntas); (II) Trajetória Acadêmica (10 perguntas); (III) A experiência no PIBID de Filosofia da UFRGS (12 perguntas e espaço para sugestões visando o aperfeiçoamento do programa). (Ver Anexo 10)

Na terceira parte da coleta de dados – dezembro de 2012 –, foi enviado um questionário ao professor da escola Ernesto Dornelles e para o professor colaborador, mas, obtivemos retorno apenas nesse último. Optamos por fazê-la em uma etapa mais avançada da pesquisa para aproveitar questões que poderiam surgir da análise dos questionários dos bolsistas. Na escola *Ernesto Dornelles* há três professores de Filosofia, contudo, o critério de escolha se deu pelo profissional com maior grau de envolvimento no projeto.

4.4.1. Primeiras observações realizadas: reuniões em outubro de 2010

Nossa observação inicial refere-se aos encontros semanais que ocorreram em outubro de 2010. Os bolsistas mostram grande familiaridade com o dia a dia da escola Ernesto Dornelles. Torna-se evidente a percepção desses quanto à relação de poder que muitas vezes se estabelece na escola, assim como quanto às condições de trabalho do professor e à infraestrutura da escola. Essas questões são constantemente abordadas nos encontros.

Percebe-se que as habilidades da fala e da escrita são exaustivamente “cobradas” nos encontros. Isso ocorre através da tomada de decisão conjunta, da apresentação de

⁷⁵ Fonte: <http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/editais-prograd/1EditalPIBID2012ComplementarSelecaoBolsistas.pdf>

resenha de livros e da apresentação dos textos elaborados pelos bolsistas e submetidos ao crivo dos pares e dos coordenadores. Evidencia-se, nesse momento, uma maturidade acadêmica ímpar e um debate muito respeitoso.

O caminho de *reflexão I – prática I – reflexão II – prática II* ... que, em geral, ocorre somente quando o recém licenciado adentra a sala de aula efetivamente como professor responsável de alguma escola, evidencia-se constantemente nas atividades do PIBID. Isso certamente é uma das vantagens do PIBID, pois nem sempre as disciplinas de *Estágio Docente* possuem tempo hábil ou uma organização que possibilite esse processo. Dificilmente um estagiário tem a possibilidade de refazer e reaplicar sua aula prática na semana seguinte à de sua primeira experiência; em alguns casos, quando cumpre toda carga-horária de estágio em uma mesma turma, nem mesmo tem a chance de repeti-la semestres seguintes. No máximo terá a chance de repetir a mesma aula duas ou três vezes com espaçamento de mais ou menos seis meses.

Contudo, devemos considerar que o PIBID é um programa de iniciação à docência e, na maioria dos casos, está antecedendo as disciplinas de estágio (prática docente) – muitas vezes o estágio acaba sendo o único contato do licenciando com a atividade docente –. Isso nos faz pensar que se trata de um grupo de alunos com menor conhecimento específico na área de Filosofia do que aqueles que já se encontram aptos a realizar os estágios. Veremos no tópico 4.4.2. que a interação entre os bolsistas que estão mais adiantados (últimos semestres do curso) e os que estão no início do curso minimiza esse hiato de conhecimento. Esse tipo de questão é de extrema relevância, pois exige-nos atentar para os critérios de seleção dos bolsistas, para o perfil desses e para a permanência de alguns bolsistas no programa. Buscaremos dados referentes a essas questões através do questionário aplicado aos bolsistas e questionários e entrevistas aplicadas nos professores responsáveis pelo programa.

4.4.2. *Um esboço de perfil do bolsista*

Iniciando pelos (I) *Dados Pessoais dos bolsistas*, ao que se refere à faixa etária desse grupo, somente um (1) bolsista, ingresso no programa no ano de 2012, tem menos de 20 anos, ao passo que dois (2) possuem mais de 35 anos, sendo um remanescente e outro novo. A maioria dos bolsistas (9) está na faixa etária entre 20 e 30 anos. Considerando, contudo, apenas os seis bolsistas novos (B1 a B6), também temos que a maioria (4) está na faixa etária entre 20 e 30 anos. Os doze (12) bolsistas se

classificaram como brancos. Quanto ao estado civil, a grande maioria (11) é solteira. Seis (6) bolsistas são do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino⁷⁶. Cabe alertar que o bolsista novo que não respondeu ao questionário é do sexo feminino.

Buscamos coletar dados sobre a residência do bolsista e obtivemos resultados diversos, tendo como único número significativo o dos que moram com os pais, a saber, quatro (4). Buscando também identificar o nível de formação e a ocupação das *mães* dos bolsistas, chama a atenção que somente uma (1) mãe possui curso superior completo e que, por outro lado, quatro (4) possuem apenas o ensino fundamental. Já ao que diz respeito à ocupação da mãe, o dado que mais se destaca é que sete (7) possuem atividades no mercado de trabalho, sendo que duas (2) destas são professoras.

Partindo à escolaridade e à ocupação dos *pais* dos bolsistas, destaca-se que nenhum possui curso superior completo, e que apenas um (1) deles tem curso superior incompleto. Quanto à ocupação, sobressaiu-se que seis (6) dispõem de alguma atividade no mercado de trabalho e que três (3) são falecidos.

Parte desses dados referentes a formação e à ocupação dos pais dos bolsistas vai ao encontro dos resultados do Censo de 2010:

Censo 2010: mulheres são mais instruídas que homens e ampliam nível de ocupação

O Censo 2010 mostrou que, em dez anos, o nível de instrução das mulheres continuou mais elevado que o dos homens e elas ganharam mais espaço no mercado de trabalho.

O nível de ocupação (percentual de pessoas ocupadas na semana de referência no total da população do grupo considerado) das mulheres de 10 anos ou mais de idade passou de 35,4% para 43,9% de 2000 para 2010, enquanto o dos homens foi de 61,1% para 63,3%. Na faixa etária de 25 anos ou mais, o percentual de homens com pelo menos o nível superior de graduação completo foi de 9,9%, e das mulheres, de 12,5%; percentuais que passavam para 11,5% e 19,2%, respectivamente, entre os ocupados. E a taxa de abandono escolar precoce (proporção de jovens entre 18 e 24 anos de idade que não haviam completado o ensino médio e não estavam estudando), que caiu de 48,0% para 36,5% de 2000 para 2010, era maior entre os

⁷⁶ O atual grupo (10 bolsistas) possui seis (6) bolsistas do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino.

homens (41,1%) que entre as mulheres (31,9%). De uma forma geral, o Censo 2010 constatou que as taxas de escolarização e o nível de instrução cresciam com o aumento do rendimento mensal domiciliar per capita.⁷⁷

Avançando para a pergunta sobre o ano em que o bolsista finalizou o Ensino Médio obtivemos resultados diversos: três (3) em 2004; três (3) em 2006; e o restante em 1974, 1988, 2000, 2002, 2005 e 2010.

Por fim, a última questão da primeira parte do questionário buscou identificar se o bolsista fez o ensino básico em escola pública ou em escola particular. O resultado foi de oito (8) bolsistas que completaram o ensino básico em escola pública, um (1) em escola particular e três (3) que fizeram em escola pública e em escola particular.

Com base nesses dados, podemos afirmar que o bolsista do PIBID de Filosofia da UFRGS possui, em geral, o seguinte perfil: pessoa entre 20 e 30 anos, solteira, autodeclarada de cor branca, com formação escolar oriunda, principalmente, de escola pública, que reside com familiares e a maioria dos pais não possui escolaridade de nível superior.

4.4.3. *Trajetória acadêmica dos bolsistas*

A segunda parte do questionário, *(II) Trajetória acadêmica*, não tinha como objetivo identificar a influência da experiência no PIBID na formação acadêmica do bolsista, até porque, seis (6) dos bolsistas que responderam ao questionário estão há pouco tempo vinculados ao programa. Entretanto, não desconsideremos que as respostas dos bolsistas remanescentes e dos ex-bolsistas podem, *sim*, revelar a influência do projeto, e isso será considerado. Os objetivos dessa segunda parte do questionário eram de identificar a trajetória acadêmica desses indivíduos desde o *a)* impulso inicial a escolher não só o curso de Filosofia, mas, principalmente, a ênfase em Licenciatura, *b)* seguindo na tentativa de identificar se em algum momento o licenciando pensou em abandonar o curso (e seus porquês), para, enfim, *c)* buscar saber o que esses pensam para além da graduação.

A primeira pergunta versava sobre o ano de ingresso no curso de Licenciatura em Filosofia da UFRGS. Tivemos resultados dispersos, entre 2007 e 2011, este último

⁷⁷ Fonte:

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2296&id_pagina=1

com quatro (4) ingressos. Os dois únicos casos de troca de ênfase de Bacharelado para Licenciatura foram justamente dos bolsistas ingressos em 2007. Aproveitando essa informação, constatamos que metade dos bolsistas já havia cursado outro curso de graduação – em instituições particulares –, porém nenhum chegou a se formar.

Dentre os bolsistas, um (1) já tinha experiência docente na educação infantil e no ensino fundamental.

Quando questionados sobre o que os levou a escolher o curso de Filosofia, as respostas seguiram um padrão, a saber: *curiosidade por questões filosóficas; gosto pela leitura; e interesse pelo método propriamente filosófico.*

Aprofundamento de questões metafísicas. Melhorar a argumentação e instituir uma rotina de estudos dirigidos para melhor aproveitamento. (B1)

Tenho muito gosto pela leitura e por temas filosóficos de maneira que o curso de filosofia poderia me aproximar a compreender temas complexos. (B5)

Tive contato com os textos filosóficos e quis conhecê-los melhor. (B6)

Na teologia tive acesso ao pensamento de alguns filósofos. Me interessei em saber mais sobre eles. E também por saber que o número de professores habilitados em Filosofia é reduzido e que estes serão necessários devido a volta do ensino de filosofia às escolas. (B7)

Gosto pela leitura e pela escrita vinculadas ao interesse pelo modo específico como a Filosofia trata das questões na busca pela explicação da realidade. (B8)

Por entendermos que escolher determinada área do conhecimento (no caso a Filosofia) é algo distinto de querer lecionar nessa área, após coletar informações referentes à escolha pela área da Filosofia, buscou-se saber o porquê da ênfase em licenciatura. Os resultados indicam que, além da inclinação por ser professor, essa escolha reflete a preocupação por inserir-se no mercado de trabalho. Destaca-se a afirmação do bolsista B4 sobre a disponibilidade do curso de Licenciatura em Filosofia no turno da noite.

A realidade de bacharel é muito abstrata e sem perspectiva de trabalho, além do mais, dar aula de filosofia deve ser muito legal. (B2)

à época a disponibilidade de um curso plenamente noturno foi um diferencial importante para a escolha, já que o bacharelado não possui essa característica. Na medida em que o tempo vem passando a importância do trabalho a ser desenvolvido na área do ensino da disciplina, principalmente no ensino básico, tem sido o fator mais honestamente relevante ao que diz respeito a minha continuidade no curso. (B4)

A licenciatura amplia a possibilidade de trabalho. (B5)

Cursei parte do bacharelado depois mudei para licenciatura por duas razões: (i) não queria mais ficar trabalhando sozinha, adquirindo conhecimento e guardando-o em amontoado de papel; (ii) pela maior (o menos pior) oferta de emprego para licenciados. (B10)

Pela possibilidade profissional de além de pesquisar, lecionar. (B11)

No Brasil é praticamente a única opção para quem segue o ramo. Também, por ter certa simpatia com a docência. (B12)

A maioria dos bolsistas (9) afirmou que nunca pensou em desistir do curso, todavia, um dos bolsistas que trocou a ênfase de Bacharelado para Licenciatura. Para os bolsistas que pensaram em desistir, o fato do curso de Licenciatura em Filosofia em 2010 ter estruturado suas atividades no período noturno foi decisivo para suas permanências. Outro bolsista afirmou que a insegurança profissional já o fez pensar em desistir.

Quando questionados se haveria interesse em cursar algum programa de pós-graduação, apenas um (1) bolsista respondeu negativamente. Entretanto, de todos que confirmaram interesse – não categórico – em cursar pós-graduação apenas um (1) manifestou pensar em fazê-lo na área de Educação:

Pretende cursar algum programa de pós-graduação. Qual departamento? *Sim. Filosofia, Letras, Psicologia ou Educação (B9)*

A questão seguinte do questionário confirma tal desinteresse. Apenas um (1) bolsista, que não havia especificado em que Departamento teria interesse em cursar Pós-Graduação, mostrou-se interessado pelo tema *ensino de Filosofia*:

Caso sua resposta à questão anterior seja afirmativa, favor informar que tema pretende abordar em seu mestrado.

Algo ligado ao ensino de filosofia (B7)

Entender os motivos de tal desinteresse pela pesquisa no ensino de Filosofia não é algo tão fácil. Poderíamos inferir que (i) o programa não conseguiu atingir uma de suas metas, a saber, incentivar os bolsistas a pesquisar sobre o tema; (ii) ou talvez que esse desinteresse seja fruto da ausência de uma linha de pesquisa sobre ensino de Filosofia tanto nos Departamentos de Filosofia quanto nas Faculdades de Educação. Cabe lembrar que na revisão bibliográfica nenhum dos poucos documentos encontrados estava vinculado a Departamentos de Filosofia; (iii) por outro lado, isso pode estar evidenciando algo mais delicado, a saber, que os bolsistas, tendo a oportunidade de uma bolsa de *iniciação científica* na área da Filosofia, possivelmente abririam mão da bolsa PIBID. Essa suspeita ganha maior força se notarmos que, entre os três ex-bolsistas, dois encontram-se no programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRGS, em pesquisa não relacionada ao ensino de Filosofia.

Acreditamos que só seria possível confirmar (i), (ii) ou (iii) caso linhas de pesquisa sobre o ensino de Filosofia fossem criadas em ambas as áreas, primordialmente, no(s) Departamento(s) de Filosofia. Dizemos isso pois, em ambos os casos, não faria muito sentido o programa PIBID estimular a pesquisar algo pelo que os Departamentos não têm interesse (ou espaço) de pesquisa. O que, em parte, explicaria o desinteresse citado.

4.4.4. A experiência no PIBID de Filosofia da UFRGS

A terceira parte do questionário, (III) *Experiência no PIBID de Filosofia*, tinha como objetivo identificar o impacto que o PIBID tem causado na formação acadêmica/currículo do bolsista, os reflexos na decisão em ser professor, os pontos positivos e negativos do PIBID para os bolsistas e para a escola vinculada ao programa, como os bolsistas entendem o que é *pensamento crítico* e, principalmente, que estratégias esses entendem ser necessárias para desenvolvê-lo. Por fim, tinha como objetivo coletar sugestões dos bolsistas para o aperfeiçoamento do programa.

A maioria dos bolsistas (8) já teve vínculo com outra modalidade de bolsa, destacando-se a modalidade de ‘bolsa administrativa’. Desses, apenas um (1) teve bolsa

de iniciação científica. Fora questionado se o bolsista possuía alguma publicação acadêmica e/ou apresentação de trabalho em algum evento acadêmico antes de ingressar no PIBID e constatamos que os bolsistas novos (B1 a B6) não possuíam nenhum tipo de publicação e apresentação de trabalho. Todavia, dos demais bolsistas obtivemos dados significativos: nenhum bolsista possuía publicação acadêmica e apenas um (1) – ingresso no curso de Filosofia em 2008 – já havia apresentado trabalho no meio acadêmico antes de ingressar no PIBID. A pergunta que se seguiu intencionava saber se até aquele momento (Setembro de 2012) o bolsista possuía alguma publicação acadêmica e/ou apresentação de trabalho em algum evento. Seis (6) bolsistas – os remanescentes (3) e os ex-bolsistas (3) – responderam afirmativamente, sendo todas as produções e apresentações relacionadas ao ensino de Filosofia. O que podemos notar é que a publicação do livro *Iniciação à docência em Filosofia: Reflexões sobre o ensino* foi um grande estímulo para esses dados significativos de publicações. Se somarmos o fato de que a publicação do livro e a apresentação de trabalhos não foram atividades obrigatórias, ou seja, não foram exigidas por um vínculo com a bolsa de iniciação à docência, parece ser ainda mais significativo o envolvimento acadêmico que o PIBID de Filosofia da UFRGS tem tido ao estimular os bolsistas.

As questões 8, 9 e 10 buscaram identificar os reflexos da experiência do PIBID naquilo que diz respeito à escolha dos bolsistas pela carreira docente e, além disso, na escola (e seus alunos) em que esse programa desenvolveu/desenvolve seu trabalho. Os resultados mais significativos foram dos bolsistas remanescentes e dos ex-bolsistas, visto que os novatos seguiram uma mesma linha de resposta:

O que me estimulou a ingressar no programa foi justamente a oportunidade de experimentar o cotidiano da função. Em virtude de eu ser ainda um “neófito” dentro do programa, não tenho estabelecidos parâmetros ou dados para responder a esta pergunta de maneira satisfatória, creio. (B4)

Quando questionados se o contato com parte da realidade escolar (rotina do professor) serviu para reforçar sua pretensão em ser professor ou, ao contrário, para colocá-la em dúvida, os bolsistas responderam, de modo geral, que a experiência no programa reforçou a pretensão em ser professor:

O PIBID certamente fortaleceu a minha escolha, pois permitiu uma aproximação com o ambiente escolar que antecedeu os estágios curriculares obrigatórios, de modo

que quando cheguei nessa etapa, graças às pesquisas que havíamos realizado, já estava ciente da rotina dos alunos, de suas dificuldades e expectativas, dos recursos didáticos disponibilizados pela escola, etc., o que me proporcionou segurança para assumir as turmas. E diante dos bons resultados obtidos, me senti mais motivada para continuar na carreira docente. (B10)

Buscando explorar um pouco mais a influência do programa na formação do bolsista, questionamos sobre qual(is) seria(m) o(s)ponto(s) positivo(s) e negativo(s). Os bolsistas novos mostram grande expectativa em travar contato com a sala de aula e a produção de material didático:

Acho que o ponto positivo mais evidente é justamente a possibilidade de oportunizar uma experiência prévia no que diz respeito à realidade da vida dos docentes. (B4)

Considero extremamente positivo a possibilidade de ter contato com a experiência de sala de aula e com a produção de material didático durante a graduação. (B3)

Contudo, em nosso entendimento essas são apenas algumas das experiências que o programa pode proporcionar ao licenciando.

Atentando às respostas dos remanescentes e ex-bolsistas, não só pudemos encontrar maiores detalhes das experiências que o programa proporciona, mas principalmente, maior ênfase em alguns aspectos. A resposta do bolsista B7 exemplifica a lucidez desses quanto à realidade docente, visto que, estão bem esclarecidas as etapas que antecedem a atividade em sala de aula:

Não vejo pontos negativos. Como ponto positivo, por ser uma bolsa que envolve a teoria e a prática, **nos leva desde a pesquisa sobre os problemas da filosofia, desenvolvendo aulas/oficinas, até a aplicação deste material aos alunos**, daí podemos ter uma noção de como será quando estivermos, efetivamente, em sala de aula. (B7) (Grifo nosso)

A possibilidade de iniciar uma pesquisa acadêmica que desencadearia na produção de material de apoio aos professores, em publicação de artigos e apresentação de trabalhos em eventos é um ponto fortemente marcado por esses bolsistas:

... Além disso, contribui para a formação do graduando – pensar sobre temáticas educacionais, alternativas a

possíveis problemas, currículo, competências e métodos de avaliação, entre outras coisas, fornece aporte teórico e desenvolve as capacidades crítica e criativa do licenciando – e isso, sem dúvida, contribui para sua formação enquanto graduando, pesquisador e cidadão. (B9)

Pontos positivos: pesquisa orientada com foco no ensino da disciplina de Filosofia para estudantes do Ensino Médio; incentivo à produção de artigos, oficinas e materiais didáticos ... (B10)

Positivos: possibilidade de iniciar uma pesquisa acadêmica, aprimoramento dos recursos didáticos, maior experiência de docência em sala de aula, etc. (B11)

... Oportunidade de publicação e apresentação de trabalhos acadêmicos. ... (B12)

A importância dada à pesquisa acadêmica e, conseqüentemente, à produção acadêmica coloca esses bolsistas não no patamar de mais um estudante universitário (significado fraco de *Acadêmico*) que esteja simplesmente preocupado em adquirir um diploma (profissão), mas em um legítimo *Acadêmico*, ou seja, um estudante que pesquisa, produz e contribui para o avanço da sua área.

Outro aspecto destacado foi a interação com os colegas (troca de conhecimentos):

Além disso, cito, particularmente, a interação com colegas em semestres mais avançados que me orientaram em atividades envolvendo temas filosóficos que eu ainda não tinha tomado conhecimento. Acrescento, também, o fato da remuneração que me permite a aquisição de obras filosóficas. (B7)

Como fora exposto no tópico 4.3.2, de fato, o trabalho conjunto e o convívio com colegas que estão mais avançados no curso de graduação, assim como a experiência dos bolsistas remanescentes, acabam sendo pontos positivos do PIBID como um todo.

O contato com a realidade do ensino público foi apontado como possibilidade do Licenciando poder, até certo ponto, identificar se a rotina docente lhe atraiu como profissão. Isso fica manifesto na declaração dos pontos positivos de alguns bolsistas:

Apenas positivos – além de colocar o bolsista em contato com a realidade do ensino público (e tudo que isso envolve) é uma ótima oportunidade pra que o graduando

possa realizar a escolha certa sobre seu futuro. Acho que precisamos antes de bons (e apaixonados) professores do que frustrados e sem comprometimento, principalmente na rede pública ... (B9)

Embora esse contato aconteça nos estágios obrigatórios o PIBID proporciona conhecimentos prévios da profissão docente – que na maioria das vezes não são proporcionados no estágio obrigatório – ao colocar o bolsista a par da administração escolar: direção; secretaria; biblioteca; laboratórios etc, aspecto marcado pelos bolsistas como um dos pontos positivos do PIBID:

convivência com os alunos e funcionários (professores, direção, coordenação pedagógica, biblioteca). (B10)

Contato com a realidade do colégio ... (B12)

Esse dado acaba mostrando que o programa atingiu plenamente a ação prevista exposta no tópico 4.2. referente a “Observação do ambiente escolar com visitas a todos os setores da escola e entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e técnicos”.

Como ponto negativo chama atenção o relato de um dos bolsistas referente à falta de reconhecimento por parte do Departamento de Filosofia da UFRGS do PIBID de Filosofia. Essa afirmação parece estar fortemente atrelada ao que vimos sobre a ausência de uma linha de pesquisa sobre ensino de Filosofia no tópico 4.4.1..

Quando questionados referente ao impacto do PIBID para a escola Ernesto Dornelles, os aspectos positivos apontados foram: a interação entre Escola e Universidade; a reformulação do currículo de Filosofia da escola e a reavaliação dos métodos para a prática desse currículo; e a melhora na capacidade argumentativa dos alunos. O que diz respeito ao(s) aspecto(s) negativo(s): a falta de interesse no PIBID por parte de dois dos três professores de Filosofia da escola. Vejamos, primeiramente, o ponto negativo na relação PIBID e escola Ernesto Dornelles.

De modo geral, os bolsistas responderam que não havia(m) ponto(s) negativo(s) para a escola. Contudo, atentamos a declaração de dois bolsistas sobre o desinteresse de dois professores de Filosofia da escola:

... dois dos três professores vigentes da disciplina não desejam nossa presença em suas aulas. (B9)

... Como ponto negativo acho o de não atingirmos todos os alunos de filosofia da escola, por ser uma escola com três professores de filosofia e trabalharmos apenas com os alunos do nosso supervisor (B7)

Como vimos no tópico 4.4., a escola possui três professores de Filosofia, todavia, somente um (1) está envolvido com as atividades do PIBID. Após novo contato com o bolsista B7 obtivemos a informação de que os outros dois (2) professores não se sentiam à vontade com a presença dos bolsistas, conseqüentemente, não mantinham vínculo com as atividades programadas pelo PIBID. Para esse bolsista, a falta de espaço na escola explicaria as muitas vezes em que as oficinas programadas não contarem com a presença de um número considerável de alunos. Esse novo dado sobre o a pouca presença de alunos nas oficinas fora exposto, também, no questionário do professor colaborador Leonardo Porto, contudo, trazendo outro fator associado a esse fato, a saber, as atividades do PIBID estarem sendo realizadas no turno inverso:

O senhor acha que algo não deu certo (ou não foi exatamente como o desejado) durante o primeiro ano do PIBID? Pretende-se adotar (ou reformular) alguma outra forma de trabalho com os bolsistas?

Segundo o coordenador geral do PIBID da UFRGS tem havido dificuldades para implementar as oficinas no turno inverso, porque o público tem sido pequeno. Neste ano já começamos a realizar atividades nos horários de aula. Pretendemos estudar as possibilidades que o currículo politécnico pode oferecer neste sentido.

Partindo aos aspectos positivos, a interação entre Escola e Universidade foi citada pelos bolsistas:

Creio que não haja pontos negativos já que a aproximação da universidade da escola demonstra o interesse de mudança e melhora dos demais setores da educação no país. (B5)

A escola poder contar com um grupo de graduandos atualizados sobre diversos temas emergentes na filosofia, é certamente, o principal ponto positivo – desenvolvemos oficinas, pequenos cursos, pensamos o currículo (e demais tópicos) que os professores não têm disponibilidade de promover ... (B9)

Pontos positivos: aproximação da escola com a universidade ... (B10)

Os alunos que participam do PIBID, justamente por estarem comumente aprendendo e trocando informações no Campus Universitário, podem trazer novidades para a escola e, quem sabe, provocarem mudanças positivas. Em relação a isso, posso citar uma atividade recente. Nosso grupo fez uma análise do currículo utilizado pelos professores de Filosofia da escola e propôs mudanças, sendo algumas aceitas e outras não. Após ajustes e novas discussões, um novo modelo será adotado, considerado por nós mais apropriado ao desenvolvimento argumentativo dos alunos. (B1)

Aproximação da escola com a universidade está por cumprir um dos objetivos do PIBID exposto tanto no *website* do MEC quanto na portaria No- 72 de abril de 2010, como vimos no tópico 4.1..

Conforme a resposta do bolsista B1 pudemos constatar que o programa esteve atuando de forma significativa na reformulação do currículo de Filosofia da escola Ernesto Dornelles e na reavaliação dos métodos para a prática desse currículo como ponto de grande impacto positivo. Essa atividade certamente vai ao encontro dos objetivos de “*contribuir para a elevação da qualidade da escola pública, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, proporcionar aos futuros professores ... superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem*”, expostos na portaria N°- 72 de abril de 2010.

Muitos bolsistas relacionaram a influência do programa à melhora da capacidade argumentativa dos alunos da Escola:

... Após ajustes e novas discussões, um novo modelo [de currículo] será adotado, considerado por nós mais apropriado ao desenvolvimento argumentativo dos alunos. Quanto a aspectos negativos, ainda não percebi nenhum. (B1)

Essa relação da Filosofia com a capacidade argumentativa mais apurada, embora não tenha sido nossa intenção em coletar a influência do PIBID nos alunos da escola, acabou antecipando a ideia que os bolsistas têm sobre a importância da Filosofia no ensino médio, associando fortemente a boa argumentação com o conceito de *pensamento crítico*. Essa questão referente aos resultados do trabalho desenvolvido pelo programa foi abordada no questionário enviado para os professores responsáveis.

Obtivemos a informação de que o programa já estaria trabalhando na elaboração de uma avaliação dos alunos, antes de ingressarem nas atividades do PIBID e após a experiência no programa.

4.5. PIBID de Filosofia da UFRGS e o conceito de *pensamento crítico*

Adentrando as questões de como o PIBID de Filosofia da UFRGS tem pensado em desenvolver o *pensamento crítico* dos alunos, buscamos saber qual a definição que cada bolsista tinha desse conceito e quais habilidades esses achavam ser necessárias para desenvolvê-lo. Um ponto em comum foi o de que os PCNEM e OCEM são documentos que, não obstante apontem o *pensamento crítico* como a principal finalidade do ensino de Filosofia, carecem de uma definição precisa desse conceito.

Nos parâmetros curriculares de filosofia consta que o estudo de Filosofia serviria, também, para o desenvolvimento desta competência nos alunos, porém sem uma explicação devida sobre o que isso significa. ... (B1)

O termo não possui nenhum fundamento sólido nos PCNs ... (B2)

Os PCN se referem à LDB para determinar a finalidade da disciplina de filosofia. A LDB por sua vez faz referência ao pensamento crítico, à autonomia e a formação moral, dentre outras coisas. Em linhas gerais, pensamento crítico raramente é definido explicitamente ... (B12)

Entretanto, pudemos verificar que, grosso modo, as definições apresentadas apontam uma estreita relação entre *pensamento crítico* e a argumentação, que desencadearia na capacidade de fazer melhores juízos (juízos consistentes) e, por conseguinte, fazer escolhas mais ponderadas:

... Ter pensamento crítico, grosso modo, é conseguir analisar pontos de vista, o seu e/ou distintos, e ter a capacidade para justificar sua defesa, seja ela pró ou contra o que estiver sendo analisado. O pensamento crítico deve servir, também, para que se possa fazer uma análise profunda de nossas crenças, saber em que estão amparadas, pois nem sempre uma crença desenvolvida advém de pensamentos ou de conclusões próprios. Para tanto, é necessário que se saiba as causas para o

estabelecimento de tais juízos, e se os pontos encontrados nesta análise são suficientes para que a adoção dos mesmos seja satisfatória. (B1)

A capacidade e o hábito de analisar argumentos e informações que são apresentados e emitir juízos bem fundamentados sobre eles. (B3)

O termo é um tanto genérico embora, creio, o pensamento crítico se depara ante outra competência (talvez mais elementar) que é a de reconhecer argumentos e teses de um texto, seja ele filosófico, ou não. O pensamento crítico estaria relacionado ao reconhecimento de teses e suas implicações. (B5)

Em resumo, grosso modo, entendo como a capacidade de avaliar ideias/argumentos (próprios e de outros), ter autonomia para compreender e se posicionar diante destas ideias/argumentos. Inclui capacidade de avaliar as próprias ideias, pois avaliar as próprias crenças é fundamental para ter um pensamento crítico. (B8)

Em linhas gerais, pensamento crítico raramente é definido explicitamente, entretanto, ele está sempre associado a habilidades e a posturas que envolvem: reflexão, racionalidade, exame analítico, problematização, busca por razões, etc. Isso, associado à autonomia intelectual. (B12)

Vimos no tópico 2.3.3. (*Argumentação filosófica?*) que o tipo de argumento associado ao fazer filosófico exige critérios de verificação, o que está evidenciado nas respostas dos bolsistas.

Quando questionados *como a Filosofia poderia desenvolver o pensamento crítico dos alunos no ensino médio?*, os bolsistas mostraram certo padrão em suas respostas, citando habilidades como: análise de argumentos; e estudo das falácias (formais e informais). Contudo, as respostas foram muito genéricas, visto que, a boa argumentação (*argumentação filosófica*), como vimos no capítulo 3, exige critérios bem específicos. Podemos verificar isso na resposta logo abaixo onde o bolsista demonstra ciência que há habilidades envolvidas na análise de argumentos, mas, não as cita:

A atividade filosófica se baseia essencialmente na reflexão, racionalidade, exame analítico, problematização, busca por razões, etc. Desse modo, cabe a disciplina desenvolver esses elementos. Assim, o exercício e

aprendizagem da atividade genuinamente filosófica irá naturalmente promover o pensamento crítico. **Ao aprender a analisar um argumento filosófico, por exemplo, o estudante estará desenvolvendo determinadas habilidades essencialmente ligadas ao pensamento crítico.** Isso sem falar da contribuição da cultura filosófica encontrada no conjunto de textos e teorias filosóficas. Isso irá contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico sob a forma de conhecimento. (B12) (Grifo nosso)

Devemos atentar que essa falta de precisão e detalhamento das habilidades a serem desenvolvidas podem estar associadas à falta de precisão na coleta de dados. Todavia, a questão elaborada com essa finalidade visava ser mais precisa, como podemos ver:

De que maneira a Filosofia poderia desenvolver o Pensamento Crítico dos alunos no ensino médio? **Dê exemplo de habilidades que podem ser potencializadas no ensino de Filosofia.**

4.6. Sugestões dos bolsistas

Somente quatro (4) bolsistas apresentaram sugestões para o aperfeiçoamento do programa. Entretanto, em três (3) desses bolsistas constatamos a alusão referente às regras de aquisição de materiais duráveis (permanentes):

Poderíamos ter uma verba para aquisição de materiais permanentes, que não podemos montar, como, por exemplo, livros que poderiam auxiliar os professores de filosofia, uma vez que apenas pesquisamos/resenhamos e oferecemos os títulos das obras. (B7)

Sugiro que seja feita uma nova avaliação sobre o que é possível adquirir com a verba destinada ao programa, pois, um dos maiores benefícios que a escola de trabalho poderia obter é ganhar livros, e isto não é possível atualmente (atualmente o PIBID não pode comprar livros para as escolas). (B8)

Aquisição de uma determinada classe de bens duráveis, como livros, data-show, possibilidade de fazer reformas em uma sala possivelmente cedida pela escola para o Programa, etc. (B9)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ora, entendemos que cumprimos uma etapa exigida a todos que se interessam pelo ensino de determinada disciplina, a saber, não negligenciar questões institucionais – em nosso caso ligadas a formação dos profissionais da filosofia – e apresentar uma reflexão sobre a natureza dessa disciplina. Após a análise dessas questões, do conceito de *pensamento crítico* e do programa PIBID de Filosofia da UFRGS, cabe-nos algumas considerações.

Nosso primeiro objetivo foi apresentar e responder possíveis objeções à obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio. A motivação para tal empreendimento estaria na necessidade de “limpar o terreno” e, conseqüentemente, refinar a cada capítulo nosso problema de pesquisa. Fizemo-lo ao responder que se trata de um equívoco apostar na ideia de que a Filosofia seria uma atividade que se distancia muito da realidade vivenciada por cada indivíduo, pois, mesmo questões muito gerais e, aparentemente, distantes de nosso dia a dia serviriam como uma espécie de modelo para caso as enfrentássemos no futuro. Enfatizando que parte dessa ideia tem origem nas obras de grandes filósofos da antiguidade e da idade média, que por vezes associavam o fazer filosófico à contemplação divina, pudemos retirar parte da concepção religiosa que costuma estar atrelada à disciplina de Filosofia, o que é de grande valia para seu amadurecimento como disciplina escolar.

Questões relacionadas à formação dos profissionais docentes da área – a carência de profissionais e a falta de preparo dos Departamentos em formar bons profissionais – foram ressaltadas pelo simples fato de entendermos que pensar a disciplina de Filosofia no ensino médio exige-nos atentar às estratégias das Faculdades de Filosofia e das Faculdades de Educação que preparam os futuros professores da área. Relacionado à carência de profissionais na área, evidenciamos que o Departamento de Filosofia da UFRGS está empenhado em sanar esse problema, o que pode ser verificado atentando para o curso de Licenciatura em Filosofia noturno (2010), para o curso de formação continuada para professores da rede pública de ensino (2012) e, o que é de nosso maior interesse, o PIBID de Filosofia (2010). Analisando a questão relacionada ao possível despreparo dos profissionais da área de licenciatura em Filosofia potencializado pelo despreparo dos Departamentos que estiveram apartados desse processo de formação, entendemos que o PIBID apresenta-se como uma das soluções para minimizar não só o

possível despreparo, mas também a carência. De fato, na medida em que o ensino de Filosofia assume um caráter de obrigatoriedade, reforça-se a profissão de professor de Filosofia, colocando-a no horizonte daqueles que estão em processo de escolher sua profissão, o que nos dá esperança de que em breve tal situação de escassez e despreparo possa ser revertida. Esse tipo de iniciativa governamental – o PIBID – indica que as esferas públicas estão ampliando seus esforços com o objetivo de elevar a qualidade da educação atraindo e mantendo interessados na área.

Em nossa análise do conceito de *pensamento crítico*, ressaltamos que se trata de um conceito central nas reformas educacionais de diversos países, nos quais se inclui o Brasil. Todavia, ainda há pouca clareza quanto ao seu significado. Entendemos que foi fundamental apresentarmos, anteriormente, uma breve análise do conceito de Filosofia, porque a Filosofia entendida como uma atividade linguística (linguagem argumentativa) – fortemente relacionada ao *pleno exercício da cidadania* – nos possibilitou aproximar a *argumentação filosófica* do conceito de *pensamento crítico*. Ao apontarmos a *tradição moderna de pensamento crítico*, a qual se encontra Lipman, pudemos apresentar características mínimas e uma possível definição desse conceito que é tão importante para a concepção educacional vigente, que relaciona a importância do sistema educacional – em uma democracia – com a formação de cidadãos autônomos e responsáveis. Nesse ponto, Lipman entende que a melhora do juízo moral é o que de melhor o programa *Filosofia para Crianças* pode fazer, o que seria potencializado por algumas ferramentas da lógica que garantiriam, através de critérios, a atividade argumentativa.

A partir da análise do estudo de caso do projeto PIBID de Filosofia da UFRGS constatamos um grande envolvimento dos bolsistas na produção de material didático, de artigos e, também, na participação de eventos. Todos os bolsistas confirmam que a experiência no PIBID serviu para ratificar a escolha pela licenciatura, o que acaba evidenciando um dos objetivos expostos na letra da lei desse programa. Chama atenção o notável amadurecimento acadêmico e a ampla visão da universidade e da profissão como um todo por parte dos bolsistas remanescentes e dos ex-bolsistas, o que nos confirma o impacto positivo desse programa não só para o licenciando, mas também para a educação brasileira, uma vez que esses em breve estarão assumindo as salas de aula como professores. Quanto à concepção que os bolsistas têm sobre o conceito de *pensamento crítico* e suas abordagens metodológicas, ficou claro que se trata de um conceito obscuro e que não vem ganhando muita atenção nem mesmo nos documentos

legais. Também, os bolsistas articularam-no à *argumentação filosófica* que, de forma análoga às ideias de Lipman, potencializaria melhores juízos e, conseqüentemente, escolhas e ações mais coerentes. É notável o fato dos bolsistas chamarem a atenção para a necessidade de critérios de verificação na *argumentação filosófica* – mesmo que as definições de *pensamento crítico* apresentadas pelos bolsistas não tenham sido muito elaboradas –, estando fortemente marcado o papel da lógica no *fazer filosófico*. Vimos, por outro lado, que em geral os bolsistas não mostraram interesse em continuar uma pesquisa sobre ensino de Filosofia num curso de pós-graduação e, como alternativa, apontamos a necessidade de uma linha de pesquisa sobre o tema nos programas de pós-graduação.

Evidentemente, ainda há um longo caminho a ser percorrido até a Filosofia constituir, assim como outras disciplinas há mais tempo no currículo escolar, uma identidade mínima como disciplina; contudo, acreditamos que esta dissertação contribui para diminuir o hiato entre dificuldades teóricas e práticas dessa disciplina. Isso porque, as reflexões contidas neste trabalho podem servir de guia ao apresentar possíveis abordagens teóricas de questões urgentes e, de mesma sorte, indicar que o PIBID de Filosofia da UFRGS – assim como os demais PIBID de Filosofia de todo o Brasil – pode, *sim*, contribuir com a formação e o fomento à profissão de docente em Filosofia no ensino médio, bem como, se constituir numa valiosa fonte para desenvolver materiais de apoio ao professor de Filosofia. Esperamos que nossa dissertação possa ajudar os profissionais envolvidos com o ensino de Filosofia no ensino médio, principalmente aqueles que ainda estão na graduação. Ficaríamos lisonjeados caso alguém se sentisse motivado em questionar algumas – ou todas – reflexões apresentadas, pois entendemos que o debate (o criticar no sentido filosófico) trata-se de uma importante etapa desse longo processo de construir uma identidade para a disciplina filosófica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, M.A.L.; MARTINS, H.P.M.. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. Por que Filosofia? Editora Moderna. São Paulo, 1993.

ARISTÓTELES. *Metafísica: livro 1 e livro 2; Ética a Nicômaco; Poética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BAGGINI, Julian. *O Porco Filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. *Administração On Line Prática - Pesquisa – Ensino, Volume 1 - Número 1 (janeiro/fevereiro/março - 2000)*, ISSN 1517-7912: http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm

CEPPAS, F.; FÁVERO, A.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W.. *O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. In Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia: ensino médio, volume único* – São Paulo: Ática, 2010.

COPI, Irving Marmor. *Introdução à Lógica*; tradução de 2ª Ed. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

COTRIM, G.; FERNANDES, M.. *Fundamentos de Filosofia*. Manual do professor. Editora Saraiva, 2010.

DANIEL, Marie-France; AURIAC, Emmanuelle. *Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. Educational Philosophy and Theory, Vol. 43, No. 5, 2011* doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x.

DEWEY, John. *Como Pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional, 1933.

Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, julho de 2010.

ENNIS, R. H.. *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. In J. Baron and R. Sternberg (eds), *Teaching Thirzkirzg Skills: Theory and Practice* (New York: W. H. Freeman). 1987.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FISHER, Alec. *Critical Thinking: an introduction*. Cambridge University Press, 2001.

GALLO, Silvio; KOHAN, W.O. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2000.

GLASER, Edward Maynard. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Teachers College, Columbia University, 1941.

GODOY, *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, Mar./Abr. 1995^a, 57-63 - 1995b.

GOOD, W.J., HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional, 1977.

HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed. / São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUME, David. *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. UNESP: 2004.

_____. *Tratado da Natureza Humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais*. [Trad. Deborah Danowski] São Paulo, UNESP, 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: *Que é esclarecimento [<Aufklärung>]?* <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>

LAKATOS E.M., MARCONI, M.A.. *Fundamentos de metodologia científica*. 7^a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIPMAN, Matthew. *Critical Thinking: What can it be?*, *Educational Leadership*, 46:1, pp. 38–43, 1988.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf

_____. *Filosofia vai à escola*. São Paulo: Editora Summus Editorial, 3^a edição, 1990.

_____. *Filosofia na Sala de Aula/ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan*; São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press., 1995.

MASON, Mark. *Critical Thinking and Learning*. Edited by Mar k Mason. BlackWell Publishing, 2008.

- Metodologia da pesquisa educacional/ Ivani Fazenda (org.). – 12. Ed. –São Paulo: Cortez, 2010.
- MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e seu ensino*. In.: Revista: Educação e filosofia, 2008.
- NAGEL, Thomas. *Uma breve introdução à filosofia*. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- NUSSBAUM, Martha. *Not for profit: Why Democracy needs the humanities*. Princeton University Press, 2010.
- ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PAUL, Richard. Binker, A.J.A., Adamson, K., and Martin, D.. *Critical Thinking Handbook: High School*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1987.
- PAUL, Richard and ELDER, Linda. *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press, fourth edition, 2006. www.criticalthinking.org
- PESSOTTI, Isaías. *Aqueles cães malditos de Arquelau*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- PRITCHARD, Michael. *Filosofia para crianças*. Tradução de Faustino Vaz. Originalmente publicado em *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2002 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =<http://plato.stanford.edu/archives/sum2002/entries/children/>.
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. Editora Loyola: São Paulo, 2005.
- SANCHEZ, Lilian Barreira. *Lipman e o ensino de uma filosofia ideal*. APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano III; n. 4; Jan/Jun. p. 29-48; 2005. Vitória da Conquista: Edições Uesb; 2005. ISSN 1678-7846.
- TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas/* Maurice Tardif, Claude Lessard; 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TRUJILLO, Ferrari. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-hill do Brasil, 1982.
- UNESCO. *Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Brasília: Unesco, 2003.
- WARIN, François. *O império das palavras*. Revista Discurso USP, Trad. de Gilda de Mello e Souza, p: 31-49, Ano I, nº 2 – 1971.
- WILSON, John. *Pensar com conceitos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YIN, Robert K.. *Case Study research: design and methods*. 3.ed. California: Sage Publications, 2003.

ANEXOS

Anexo 1: Dissertações e teses coletadas no sítio ‘Domínio Público’ utilizando-se a palavra-chave ‘Ensino de Filosofia’

Ano	Título	Autor	Universidade	Ensino de Filosofia	Relevância	Titulação
2005	A formação da cultura filosófica escolar mineira no séc XIX	Ângelo Filomeno Palhares Leite	PUC/MG	Sim	Baixa	M.E.
2006	Ensino de filosofia em Moçambique: filosofia como potência para aprendizagem significativa	Ernesto Daniel Chambisse	PUC/SP	Sim	Alta	M.E.
2006	O ensino de filosofia no ensino médio: que filosofia?	Carlos Roberto Paiva	PUC/SP	Sim	Alta	M.E.
2007	O ensino de filosofia da educação nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	José Carlos da Silva	UFSCar	Não		D.E.
2008	Afetividade e aula de Filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista	Hélcio José dos Santos Silva	PUC/SP	Sim	Baixa	M.E.
2008	Pensar em Deleuze: violência às faculdade no empirismo transcendental	Ester Maria Dreher Heuser	UFRGS	Não		D.E.
2008	Representações de docência: um estudo com professores.estudantes de um curso de pós graduação em filosofia	Mário Antônio Taddei Sá	ULBRA/Canoas	Sim	Baixa	M.E.
2009	A infância do sentido: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética	Ursula Rosa da Silva	UFPEL/RS	Sim	Média	D.E.
2009	A razão para o iluminismo e para o pensamento complexo: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia	Oscar Kiyomitsu Kamesu	UNINOVE	Sim	Alta	M.E.

2009	Estudo sobre a contribuição do estudo de filosofia para crianças na educação em bioética	Maria Luisa Soares Santos	C.U.S.C./SP	Sim	Baixa	M.B.
2009	Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual	Claudio Ferreira dos Santos	UNINOVE	Sim	Média	M.E.
2009	Por uma propedêutica poética no ensino de filosofia para crianças e jovens	Carlos Francisco de Paula Nadalim	UEL	Sim	Baixa	M.E.
2010	A filosofia no ensino médio nas escolas públicas em teresina: o desafio de ir além da escolarização	Rosângela Maria da Silva Melo	UFPI	Sim	Baixa	M.E.
2010	O ensino de filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade	Claudio Roberto Brocanelli	UNESP	Sim	Baixa	D.E.

M.E.: Mestrado em Educação

D.E.: Doutorado em Educação

M.B.: Mestrado em Bioética

Anexo 2: Dissertações e teses coletadas no sítio ‘Domínio Público’ utilizando-se a palavra-chave ‘Pensamento Crítico’

Ano	Título	Autor	Universidade	Ensino de Filosofia	Titulação
2005	Abordagem semiótica de design de interface para ambientes de aprendizagem com suporte ao pensamento crítico_ um estudo de caso	Augusto César Melo de Oliveira	UFSC	Não	M.C.C
2007	Marxismo e pensamento crítico na América Latina: dependência, integração e crítica das utopias	Alejandro Pablo Casas Gorgal	UFRJ	Não	D.S.S.
2007	Papagaios burros: o desejo do mercado e a submissão da universidade	Fábio Camilo Biscalchin	UNIMEP	Não	M.E.
2008	Estilos de pensamento em educação ambiental: uma análise a partir das dissertações e teses	Leonir Lorenzetti	UFSC	Não	D.E.
2009	A escrita nas aulas de matemática do ensino médio: o pensamento matemático em movimento	Solange Aparecida de Camargo Feres	USF	Não	M.E.
2009	Estudo do desenvolvimento de competências críticas e reflexivas a partir de uma Unidade de Aprendizagem em aulas de Matemática	Thais Helena Petry Lipp	PUC/RS	Não	M.E.

M.C.C.: Mestrado em Ciência da Computação

D.S.S.: Doutorado em Serviço Social

Anexo 3: Dissertações e teses coletadas no sítio ‘Domínio Público’ utilizando-se a palavra-chave ‘PCNEM’

Ano	Título	Autor	Universidade	Ensino de Filosofia	Relevância	Titulação
2006	Os PCNEM e PCN+ de língua estrangeira: sugestões aplicáveis	Maria Alice Menegazzo	UEL	Não	Baixa	M.E.L.
2007	A concepção de indivíduos nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio	Valmir Pereira	UNESP	Não	Alta	M.E.
2007	Gestão pedagógica em escola privada de ensino médio em Belo Horizonte	Paulo César Dias de Moura	PUC/MG	Não	Média	M.E.
2008	Concepções de ensino médio: sentidos atribuídos por professores de biologia	Suzete Maria Salvaro Beal	USF	Não	Média	M.E.
2008	Língua materna e literatura no ensino médio: a orientação dos documentos oficiais	Priscila Freitas de Souza	UFF	Não	Baixa	M.L.

M.E.L.: Mestrado em Estudos da Linguagem

M.L.: Mestrado em Letras

Anexo 4: Dissertações e teses coletadas no sítio ‘Domínio Público’ utilizando-se a palavra-chave ‘Lipman’

Ano	Título	Autor	Universidade	Ensino de Filosofia	Relevância	Titulação
2005	A docência no programa de Lipman: uma crítica a partir da hermenêutica	Adriana Carlosso Irion	UFSM	Não	Média	M.E.
2008	Filosofia e estética na formação da criança: Considerações a partir da novela filosófica Suki	Lígia de Almeida Durante Correia dos Reis	UNESP	Sim	Média	M.E.

Anexo 5: Dissertações e teses coletadas no sítio ‘LUME’ utilizando-se a palavra-chave ‘Ensino de Filosofia’

Ano	Título	Autor	Universidade	Ensino de Filosofia	Relevância	Titulação
2005	Produção de sentido e construção de conceitos na relação ensino/aprendizagem da matemática	Marisa Rosâni Abreu da Silveira	UFRGS	Não	Baixa	D.E.
2005	Um breve elogio à leitura	Lúcia Helena Medeiros	UFRGS	Não	Baixa	D.E.

Anexo 6: Dissertações e teses coletadas no sítio ‘LUME’ utilizando-se a palavra-chave ‘Pensamento Crítico’

Ano	Título	Autor	Universidade	Ensino de Filosofia	Relevância	Titulação
2006	Entre os direitos dos cidadãos e o interesse do Estado : representação política no pensamento político de Joaquim Francisco de Assis Brasil	Manoel Caetano de <u>Araujo</u> Passos	UFRGS	Não	Baixa	M.C.P.

M.C.P.: Mestrado em Ciência Política

Anexo 7: Artigos coletados no sítio ‘SciELO’ utilizando-se a palavra-chave ‘Ensino de Filosofia’

Ano	Título	Autor	Publicação	Ensino de Filosofia	Relevância
2004	Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no distrito federal	PEDRO GONTIJO; ERASMO BALTAZAR VALADÃO	Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004	Sim	Baixa
2004	O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais	ALTAIR ALBERTO FÁVERO FILIPE CEPPAS PEDRO ERGNALDO GONTIJO SÍLVIO GALLO WALTER OMAR KOHAN	Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004	Sim	Alta
2007	Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar	Rodrigo Peloso Gelamo	<i>Educ. Soc.</i> , Campinas, vol. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007	Sim	Baixa
2008	A imanência como “lugar” do ensino de filosofia	Rodrigo Peloso Gelamo	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 127- 137, jan./abr. 2008	Sim	Baixa
2009	Conceito de Filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant	<i>Marcos César Seneda</i>	KRITERION, Belo Horizonte, nº 119, Jun./2009, p. 233-249.	Sim	Média
2010	Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga	<i>Sílvio Gallo</i>	Pro-Posições, Campinas,	Sim	Alta

		<i>Renata Lima Aspis</i>	v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010		
2010	Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia	<i>Antônio Joaquim Severino</i>	Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p.57-74, jan./abr. 2010	Sim	Alta
2010	Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista	<i>Newton Duarte</i>	Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010	Sim	Média

Anexo 8: Artigos coletados no sítio ‘SciELO’ utilizando-se a palavra-chave ‘PCNEM’

Ano	Título	Autor	Publicação	Ensino de Filosofia	Relevância
2002	Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.	LOPES, Alice Casimiro	<i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 386-400. ISSN 0101-7330.	Não	Média
2002	Modelagem no Ensino: Aprendizagem de Física e os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	VEIT, E. A. TEODORO, V. D.	<i>Rev. Bras. Ensino Fís.</i> [online]. 2002, vol.24, n.2, pp. 87-96. ISSN 1806-1117.	Não	--
2006	A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio.	XAVIER, Márcia Cristina Fernandes FREIRE, Alexandre de Sá MORAES, Milton Ozório.	<i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> [online]. 2006, vol.12, n.3, pp. 275-289. ISSN 1516-7313.	Não	--
2007	Qual a influência dos PCNEM sobre o uso da abordagem histórica nas aulas de física?	Fábio Luís Alves Pena	<i>Rev. Bras. Ensino Fís.</i> v.29 n.4 São Paulo 2007	Não	--

Anexo 9: Artigos coletados no sítio ‘SciELO’ utilizando-se a palavra-chave ‘Pensamento Crítico’

Ano	Título	Autor	Publicação	Ensino de Filosofia	Relevância
2003	Pensamento crítico e acurácia dos diagnósticos de enfermagem. Parte I: risco de diagnósticos de baixa acurácia e novas visões do pensamento crítico	Margaret Lunney	Rev. esc. enferm. USP [online]. 2003, vol.37, n.2, pp. 17-24.	Não	--
2003	Pensamento crítico e acurácia dos diagnósticos de enfermagem. Parte II: aplicação de habilidades cognitivas e guia para o auto-desenvolvimento	Margaret Lunney	Rev. esc. enferm. USP [online]. 2003, vol.37, n.3, pp. 106-112.	Não	--
2011	A indignação dialética: paixão e resistência em Maria Helena Souza Patto	Conrado Ramos	Psicol. USP [online]. ahead of print, pp. 0-0. Epub 12-Ago-2011.	Não	--
2007	Os efeitos de dois roteiros de aprendizagem colaborativa baseada em computador (ACBC) sobre o pensamento crítico de estudantes universitários	Tammy Schellens; Hilde Van Keer; Bram de Wever Martin Valcke	Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2007, vol.11, n.spe, pp. 83-92.	Não	--

2009	Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis	Gustavo Ferreira da Costa Lima	Educ. Pesqui. [online]. 2009, vol.35, n.1, pp. 145-163.	Não	--
------	--	--------------------------------	---	-----	----

Anexo 10 - Questionário para Aluno-bolsista

I Parte: Dados pessoais:

1. Idade: () menos de 20 anos; () entre 20 e 25 anos; () entre 25 e 30; () entre 30 e 35; () mais de 35.
2. A sua cor ou raça é: () branca; () preta; () amarela; () parda; () indígena.
3. Estado civil:
4. Sexo: () Feminino; () Masculino.
5. Reside com: () os pais; () cônjuge; () sozinho; () amigos; () outros:_____.
6. Ocupação da mãe:
7. Escolaridade da mãe:
8. Ocupação do pai:
9. Escolaridade do pai:
10. Ano em que finalizou o ensino médio:
11. Estudou em escola pública ou particular? Caso tenha estudado em ambas, detalhar o período em cada instituição:

II Parte: Experiência acadêmica

1. Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Filosofia:
2. Já cursou (ou tentou) outro curso de graduação? () Não () Sim. Qual?
3. Já teve experiência como docente? () Não () Sim. Qual?
4. O que o levou a escolher o curso de Filosofia?
5. O que o levou a escolher ênfase em licenciatura?
6. Qual semestre do curso você se encontra?
7. Já pensou em abandonar o curso de Licenciatura em Filosofia? () Não () Sim. Por quê?
8. Qual a sua previsão para colação de grau?
9. Pretende cursar algum programa de Pós-graduação? () Não () Sim. Em qual departamento?
10. Caso sua resposta à questão anterior seja afirmativa, favor informar que *tema* pretende abordar em seu mestrado?

III Parte: A experiência no PIBID de Filosofia da UFRGS

1. Como tomou conhecimento do PIBID?
2. Que conhecimentos você tinha do programa ao se candidatar?

3. Já teve vínculo em outra modalidade de bolsa? () Não () Sim. Qual modalidade?
4. Há quanto tempo você está vinculado ao programa?
5. Possuía alguma publicação acadêmica (artigos, capítulo de livro etc) antes de ingressar no PIBID de Filosofia? () Não () Sim. Qual?
6. Já havia apresentado trabalho em algum evento acadêmico antes de ingressar no PIBID de Filosofia? () Não () Sim. Que trabalho?
7. Atualmente você possui alguma publicação e/ou alguma apresentação de trabalho? () Não () Sim. Informe artigo(s) e/ou trabalho(s) apresentado(s).
8. Aquele que busca um curso de licenciatura, em geral, pretende se tornar professor. Contudo, muitos licenciandos ao se depararem com a rotina do professor acabam desistindo de ser professor. Participar do programa PIBID serviu para reforçar sua pretensão ou, de outra sorte, para colocá-la em dúvida? Por quê?
9. Em sua opinião, qual(is) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do PIBID para o aluno-bolsista?
10. Em sua opinião, qual(is) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do PIBID para a escola Ernesto Dornelles?
11. O desenvolvimento do *Pensamento Crítico* tem sido apontado como a principal finalidade da Filosofia no Ensino Médio, conforme consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. O que você entende por *Pensamento Crítico*?
12. De que maneira a Filosofia poderia desenvolver o *Pensamento Crítico* dos alunos no ensino médio? Dê exemplo de habilidades que podem ser potencializadas no ensino de Filosofia.
13. Espaço reservado a sugestões visando o aperfeiçoamento do programa: