

## CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES E A FILOSOFIA DA PRÁXIS NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS. Vandéi Pinto da Silva, Patrícia Aurora

Corrêa. Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Departamentos de Didática e Filosofia.

Agência Financiadora: CNPQ. [vandeips@uol.com.br](mailto:vandeips@uol.com.br), [pma\\_013@hotmail.com](mailto:pma_013@hotmail.com)

### RESUMO:

O presente estudo emerge de nossas preocupações com o ensino de filosofia no ensino médio e sua contribuição para formação do estudante. A hipótese é a de que as propostas escolares, se adequadamente relacionadas com o contexto histórico-social vivido, podem tornar-se significativas a professores e estudantes e contribuir a que se reconheçam como sujeitos da sua história formativa. O objetivo central é contribuir para a valorização da escola no processo de formação *omnilateral* do estudante, enfatizando o papel da filosofia, no sentido de ampliar a formação aos âmbitos da autonomia intelectual, da sensibilidade estética e da formação ética. São objetivos específicos: investigar, com base em Gramsci e Sánchez Vázquez, possibilidades de relações entre conhecimentos e experiências do senso comum e a atividade filosófica; conhecer expectativas de estudantes do ensino médio e estabelecer relações destas com temas filosóficos. Além destes referenciais, utilizamos as reflexões elaboradas por Oswaldo Porchat Pereira, principalmente na sua obra “Vida comum e ceticismo”. A metodologia consistiu em estudos teóricos acerca de concepções de filosofia e de seu ensino referenciadas na filosofia da práxis e na investigação dos “senso comuns” dos estudantes, por meio de levantamento e análise de conhecimentos, experiências e aspirações dos estudantes, tendo como meta um diálogo significativo entre experiências trazidas por eles e a filosofia.

**Palavras Chave:** *Senso comum e filosofia da práxis; formação omnilateral; experiência.*

### 1. Introdução

Temos uma temática específica: Senso comum e a filosofia no ensino médio. Abordamos nosso assunto sobre a perspectiva da filosofia da *práxis* através do referencial de Gramsci (1978), Sánchez Vázquez (2007) e Pereira (1994). A hipótese é a de que ao realizar uma aproximação entre a escola e as experiências particulares dos estudantes produziremos um diálogo entre o conhecimento escolar com a sua própria vida e, assim, poderemos alcançar o intuito de que eles se reconheçam como sujeitos de suas histórias formativas. Gramsci (1978) mostra a necessidade de tratar o momento cultural como um ato histórico do homem coletivo:

Disso se deduz a importância que tem o “momento cultural” também na atividade prática (coletiva): todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade “cultural-social” pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo (geral e particular, atuante transitoriamente- por meio da

emoção- ou permanentemente, de modo que a base intelectual esteja tão radicada, assimilada e vivida que possa se transformar em paixão). Já que assim ocorre, revela-se a importância da questão linguística geral, isto é, da obtenção coletiva de um mesmo “clima” cultural (GRAMSCI, 36-37).

Utilizamos como metodologia textos teóricos, além da análise e levantamento de materiais junto aos estudantes que nos permitam pensar suas experiências e conhecimento do “senso comum” conjuntamente com a filosofia. Buscamos, através deste trabalho, a realização de uma educação *omnilateral* que forneça um aparato intelectual para o estudante e, que assim, o forme nos aspectos da autonomia intelectual, da sensibilidade estética e da formação ética.

A filosofia da *práxis* versa sobre a teoria e a prática, pois o filósofo precisa realizar reflexões teóricas, entretanto, necessita também, de abordar questões práticas e objetivas. Ou seja, realizar a ligação entre a teoria e a prática com o propósito de efetivar uma transformação da realidade social. Nas palavras de Sánchez Vázquez: “[...] a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação (2007: 28)”.

Não podemos perder de foco, quando realizamos qualquer reflexão que tome como objeto de estudo o espaço escolar, a crise que o ensino enfrenta. Este, que é colocado no patamar da relatividade, pois sua função educacional é questionada até por seu público alvo, mesmo existindo consenso sobre seu papel social de formação de cidadãos.

A Filosofia foi colocada como uma disciplina opcional no currículo com a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus n.º 5692 em 1971, levando o ensino de filosofia a uma inexistência no ensino médio, pois a ênfase era a profissionalização. Este fato ocorreu dentro da Ditadura Militar que priorizava o desenvolvimento e a Segurança Nacional, para tanto idealizou uma nova política educacional que possuía como foco o curso técnico, optando por uma educação na qual existe uma profissionalização do indivíduo como “qualificação” para o trabalho e a formação de “cidadãos” doutrinados nos valores de então. Surgem as disciplinas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica), os professores polivalentes (que poderiam ministrar várias disciplinas com uma única formação) e as licenciaturas curtas. Ocorreu a reintegração da filosofia como disciplina obrigatória ao ensino público no ano de 2008.

Não podemos omitir a contextualização do ensino propriamente dito da Filosofia, tanto no processo de ensino dos cursos de graduação quando para o ensino médio, na contemporaneidade. No ensino de filosofia, existe uma busca por maneiras de articular uma

aprendizagem de suas temáticas dentro da nova realidade de seu retorno ao currículo do ensino médio, posto que, o seu conteúdo possui uma diversidade de referenciais teóricos e metodológicos e, em razão disto, ocorre uma dificuldade na transmissão de toda uma tradição filosófica que deve ser problematizada, e não apenas historicizada, no momento de ensinar o conhecimento de caráter filosófico para um aluno que esteja cursando, por exemplo, o primeiro ano do ensino médio. Entendemos que o ensino de filosofia possui um intuito que vai muito além de apenas se dedicar à história da filosofia, pois dentro deste contexto os alunos tendem a decorar conceitos, nomes e teorias. Perguntamos-nos: será apenas isso que a filosofia tem a oferecer para os alunos do ensino médio? Será que não existe uma forma de levar os alunos à reflexão?

Tomamos partido da ideia de que o ensino de filosofia possui como intuito a formação de seres que refletem não apenas sobre questões que já foram postas por inúmeros pensadores, mas que devam ser levados para uma reflexão sobre si, sobre suas experiências, sua família, sua conduta. Uma formação crítica que forneça várias possibilidades teóricas e instrumentos para que eles criem suas teorias, sejam de caráter científico ou subjetivo. Tais pontuações foram suscitadas por palavras gramsciana:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos discentes, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de toda preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, secundariamente, e — só em uma terceira etapa — dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais. (GRAMSCI, 1978: 148)

Reforçamos a necessidade da filosofia se fazer presente em ações, e não apenas ficar no universo intelectual, contudo essa afirmação não pode ser analisada como uma desqualificação da filosofia ou dos escritos filosóficos, mas como uma tentativa de transcender a tradição metafísica e, os problemas colocados por esta, para darmos um passo adiante: refletirmos criticamente sobre a nossa sociedade e, assim, partirmos das questões teóricas para uma junção com a prática.

Partindo deste pressuposto, realizamos uma pesquisa, constituída de nove perguntas, que buscou compreender as concepções de mundo dos alunos do ensino médio da escola pública. Realizamos a parte prática numa Escola Estadual, da cidade de Marília-SP.

## 2. A Filosofia da Vida Comum

Na tradição filosófica brasileira recente, uma das propostas de um pensamento filosófico original vem de Oswaldo Porchat Pereira. Porchat foi fundador do departamento de filosofia da UNICAMP e foi, por muitos anos, professor do departamento de filosofia da USP onde, hoje, é professor Emérito. Porchat tem uma importância especial no cenário filosófico brasileiro e sempre figura nas listas de nossos mais eminentes filósofos. A história acadêmica de Porchat, se estende por mais de 50 anos. Trataremos do livro “Vida Comum e Ceticismo” que é formado por artigos de vários momentos da formação de seu projeto de filosofia. Porchat iniciou o prefácio de sua obra “Vida Comum e Ceticismo” com uma das temáticas que foram recorrentes em suas reflexões, a saber: “a da vida cotidiana e comum, que a filosofia não pode nem deve trair se não quer converter-se em mero jogo de palavras” (PEREIRA, 1994:3).

PEREIRA, na parte da obra que trata “*O Conflito das Filosofias*”, considera que as palavras encontradas no *Teeteto* de Platão e proferidas por Sócrates, que diz: “cada um de nós é medida das coisas que são e das que não são, de mil modos, entretanto um do outro diferindo, por isto mesmo que, para um, umas coisas são e parecem, mas outras, para outro” (*Idem*: 5), antecedem o problema - que será tratado neste texto - referentes ao conflito das opiniões e as verdades dos homens, ou seja, a perspectiva da diferença entre a verdade e as verdades particulares. Protágoras, aquele que estaria dialogando com Sócrates, foi o primeiro a opor-se a toda uma tradição que se consolidaria. Escreveu Porchat:

Assim procedeu a filosofia clássica grega, assim procedeu os grandes sistemas dogmáticos do helenismo, assim os imitaria a filosofia medieval e moderna. [...] E, de fato, a história da filosofia brinda-nos com o desfile quase ininterrupto dos grandes sistemas que, uns com os outros sempre compatíveis, se apresentam animados, todos e cada um, da mesma pretensão de representar a verdadeira solução dos problemas do ser e do conhecer, a edição nova e definitiva da realidade. (*Ibidem*: 7).

Porchat traz o Sexto Empírico com a afirmação de “[...] que a Verdade é inapreensível. Os céticos opuseram sua perseverança continuada na *Sképsis*” (*Ibidem*: 8), tratando da filosofia efetuada pelos céticos que buscavam um “[...] discernimento definitivo entre o verdadeiro e o falso” (*Idem, Ibidem*), pois:

Donde caracterizar-se como princípio fundamental do ceticismo essa atitude que consiste em descobrir e contrapor, a cada proposição e argumento, o argumento e a proposição que os neutralizam a suspensão cética do juízo não é mais do que corolário natural dessa experiência sempre renovada com sucesso (*Idem, Ibidem*).

Pereira (*Ibidem*) relata como foi o seu contato com a filosofia e como deixou de acreditar na religião, mas, que para ele, ambas as experiências possuem o mesmo impulso, pois “Despertei para a filosofia com a ingenuidade de quantos para ela despertaram, do fundo de uma experiência religiosa profundamente vivida” (*Ibidem*: 22). Ele ainda possui os mesmos impulsos provenientes da religião, já que:

Tantos anos passados após a perda da fé, percebo que aqueles valores ainda se me impõem com força tenaz e que a eles não renunciei. Continuo a ansiar pela Verdade, tenho a paixão da Humanidade, acredito firmemente na Realidade das coisas e nos eventos da experiência cotidiana e tenho uma consciência brutal da finitude de nossa razão (*Ibidem*: 24).

A pretensão dos grandes sistemas filosóficos incômoda Porchat, em vista de que, na fundamentação definitiva de seus discursos, ocorre uma posse legitimada da Verdade e uma nova forma de religiosidade essencial e profunda, por mais que laicizada. Pereira relata que “Libertado a duras penas dos dogmas da religião, a revelação dessa religiosidade filosófica deixou-me perturbado. E a *hýbris filosófica* não pôde seduzir o *philósophos* que trilhava, em busca da Verdade, os caminhos da filosofia” (*Idem*: 31). Ele prossegue considerando que os filósofos acreditam em um *Lógos* eterno e continuavam a comungar da crença grega na divindade da razão especulativa e, assim, esquecem-se da sabedoria comum, posto que “[...] proclamava a única e verdadeira Sabedoria, no desprezo do falso saber do homem comum e de suas opiniões mortais” (*Idem, Ibidem*).

O fundamento estrutural de uma filosofia que manifeste uma visão de mundo definitiva não é viável, entretanto, a não-filosofia não é uma opção filosófica. Logo, a ciência e o senso comum constituem-se igualmente ineficazes em colocar-se sobre questões filosóficas sem que um processo filosoficamente se promova e as constitua como uma filosofia. A filosofia se faz através de diversas visões sobre os enunciados do senso comum e dos resultados da ciência, a saber: “E as filosofias tematizam criticamente o senso comum e a ciência, situando-os e julgando-os no interior de seus universos de discurso, a cujas dimensões os reduzem” (*Idem*: 32). Ocorre uma neutralização de uma exteriorização da ciência e do senso comum, por conseguinte, conforme, Pereira:

Foi natural, então, que o ceticismo grego tenha tentado o *philósophos* em aporia. Na leitura de Sexto Empírico, encontrei a ocasião de confirmar minha experiência do conflito insuperável dos dogmatismos, de sua perpétua *diaphonía*. Quem longamente meditou sobre *Hipotiposes* não mais ousará cometer-se à edição do Discurso derradeiro. Mas a mera exposição do aparecer, do *phainómenon*, sempre me pareceu insatisfatória. E a crônica da vida comum não se faz desacompanhada de crenças, como os cétricos pretendiam. Nunca pude compreender como lhes seria possível dizer sem assertar. Nem pude aceitar sua proposta filosófica de uma investigação continuada. Por que prosseguir na busca, quando nenhuma esperança se justifica e não mais se tem que a experiência repetida do fracasso? A *ataraxía* cétrica, eu fui incapaz de atingi-la (*Idem, Ibidem*).

O filósofo Pereira (*Ibidem*) considera que retornou a ser um homem como os outros e desfrutou das vivências da vida comum humana, quando buscou o ser humano comum que existe dentro de todos e assumiu plenamente a sua condição de pessoa comum e aproximou-se de uma humanização, a saber: “[...] não mais via os outros do alto de uma torre fictícia de filósofo” (*Ibidem*: 35). Essa volta ao ser comum apenas foi possível com o distanciamento da pretensa crítica, que os ditos filosóficos realizam solitários e sem perspectiva, daquilo que se constitui como importante para os demais seres humanos. Tais conclusões ocorreram, pois “O saber dos homens comuns encantou-me. Suas opiniões mortais tinham a minha simpatia. E considerava com atenção e respeito suas crenças. Não me impedindo de crer com espontaneidade, eu compartilhava com eles muitas delas” (*Idem, Ibidem*). Pereira (*Idem*) aceitou que a maioria das coisas ocorre como cremos e que as mentes de outras pessoas são iguais a dele:

Acreditando com eles que a nossa vida, a nossa paixão e a nossa morte se dão num Mundo que nos transcende, numa Realidade que não depende de nosso pensamento ou de nossa vontade. Cria, sem envergonhar-me de crer, cria no sentido forte desse termo, sem adotar a atitude artificial de fingir que não se crê (*Idem, Ibidem*).

Ao assumiu a postura de humano comum, depositou uma enorme confiança no bom discurso comum e cotidiano e na sua possibilidade de, através dele, compreender diversas verdades, assim: “Não me faltava o espírito crítico, que o homem comum também possui, em dose maior ou mais pequena. Assimilava com serenidade os ensinamentos da experiência, comprovando humildemente minha falibilidade” (*Idem*: 36). Contudo, ele deixa claro que suas posturas não se assemelhavam a nenhum outro sistema filosófico que reflete sobre o senso comum e possuam uma visão da promoção filosófica deste conceito, já que “[...] muitas crenças comuns me eram inaceitáveis, porque nelas somente podia reconhecer os frutos da tradição e da cultura” (*Idem, Ibidem*). O filósofo não considera que o comum seja levado em consideração apenas por ser um consenso da maioria, pois o que deseja com sua postura comum é a visão radicalmente nova, com o intuito de ir ao Mundo e, assim, fazer-se um ser humano comum, para tanto deixar: “[...] o Mundo vir a mim, como vem aos homens que não lhe opõem a razão filosófica” (*Idem, Ibidem*). Ele não busca opor o discurso filosófico ao discurso comum, mas procurar:

[...] a permissão de crer o que se me impunha como verdadeiro e correto e justo e irrecusável, tal como se impõe ao comum dos homens. Deixar humildemente as coisas e os fatos dizerem-se em meu discurso, ou reconhecer que o discurso comum os diz com simplicidade. Significara reconhecer o primado do Mundo sobre o discurso, o primado da Vida sobre a reflexão (*Idem*: 36-37).

Com a sua busca de ter uma vida comum, ele pretendeu recuperar a sua ingenuidade. A ingenuidade que inúmeros filósofos atribuem ao ser humano comum e, ao mesmo tempo, desdenham desta ingenuidade. Contudo, ele não a encontrou e considerou que essa “ingenuidade” é uma inversão dos filósofos com o intuito de manter a razão em um patamar mais alto que a simplicidade e, assim: “Os filósofos sorriam do homem comum, eu passei a sorrir dos filósofos” (*Idem*: 38). Como era conhecedor das engrenagens da filosofia e, por conseguinte, compreendia a ingenuidade da filosofia ao recusar reconhecer o Mundo e a Vida, entretanto, considera a sua enorme e espantosa desumanidade e, logo, a falta filosófica de um legítimo espírito crítico e, completa, “eu me arrisco a dizer que a divinização da razão é tão-somente a mais requintada dentre as formas que assume a irracionalidade” (*Idem, Ibidem*).

Porchat propõe-se a não seguir a tradição irracionalista, pois ela é o outro lado da moeda do racionalismo e, assim, escolheu uma postura crítica da filosofia dos sábios e efetuava uma humilde não-filosofia. Ele não consegue perceber quando mudou a sua visão do Mundo, esta que considerava como uma verdade justa, contudo sabia que era impossível fornecer uma justificação definitiva e última, mas não possui como intuito buscar essa definição plena. Portanto, escolheu o caminho da não-filosofia, já que “O discurso que a exprimisse jamais a imporia demonstrativamente à aceitação de quem quer que fosse. Por isso mesmo, eu insistia em considerá-la uma não-filosofia, uma visão criticamente não-filosófica do Mundo e das filosofias” (*Idem*: 39).

Nesse processo de negação de sua atividade como sendo filosófica, Porchat se dá conta de estar preso às concepções de filosofia que lhe foram até então impostas. Ele mesmo caíra vítima de concepções tradicionais do que seja filosofar.

O fato de recusar-me a descrever essa minha postura com o vocabulário da filosofia me testemunhava agora que eu continuara a reconhecer implicitamente nos sacerdotes do *Lógos* os representantes autorizados e exclusivos do empreendimento filosófico. A respeitar seu pretense direito ao monopólio da reflexão que se diz filosófica (40).

Porchat passa a denominar a sua postura de filosófica. Uma filosofia da visão comum do mundo, uma interpretação e uma representação das coisas e dos fatos posteriores às coisas e aos fatos. Nega a perspectiva idealista do mundo: primeiro o mundo, a realidade a ser interpretada, e depois o filosofar. Sem a pretensão à verdade última, busca inserir sua proposta no que denomina "o conflito das filosofias".

### 3. Senso Comum e Filosofia da Práxis no Ensino Médio

A educação deve levar em consideração os aspectos intelectuais com o intuito da formação para o domínio de todas as subdivisões do conhecimento. A educação corporal procura o desenvolvimento físico e da percepção do sujeito. Enfim, a educação tecnológica que busca a formação através do conhecimento científico dos processos de produção. Logo, a formação *omnilateral* não se preocupa em fornecer meios técnicos para que o aluno torne-se um trabalhador, ela vai além, pois possui o intento da formação humana em todos os sentidos para realizar uma educação emancipadora.

A universidade e a escola devem possuir uma relação mútua, já que a intervenção impede que apenas uma instituição seja a detentora de saberes. A escola, em especial, as escolas públicas são campos privilegiados para se trabalhar as contradições da e na sociedade capitalista e em suas instâncias.

Gramsci ressalta a importância de alterar as formas que lidamos com a educação cultural e a necessidade da tomada de consciência de nossa realidade, através da formação de alunos sabedores da concepção de que somos sujeitos históricos da sociedade e, além disso, possuímos os meios de alterá-la. A relação entre o professor e o aluno torna-se, portanto, recíproca e mediadora do processo educativo, do processo de apropriação da cultura historicamente elaborada. Em suas palavras:

Este problema pode e deve ser relacionado com a colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolásticas”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1978: 36-37).

A educação, pautada no escrito gramsciano, utiliza a práxis que é o momento da emancipação humana e social, momento efetivo e necessário para a formação, através da prática social, de uma nova concepção do mundo mais unitária e autônoma em todos os aspectos de sua existência. A práxis, enquanto “atividade essencial” de produção da humanidade, enquanto compreensão da prática social humana constitui um viés de distinguir a



ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático e pouco reflexivo, que se manifesta em uma ação alienada.

Um processo de aprendizagem em que o papel do professor é levar o aluno, enquanto ser social, a atingir níveis mais altos de desenvolvimento. Segundo Gramsci, a educação deve estar pautada na transformação da concepção do mundo dos sujeitos, ou seja, a elevação do senso comum através de uma filosofia capaz de abalar as suas concepções de mundo, de transformar as mentalidades e de permitir a elevação cultural, ou seja, basear a educação na filosofia da práxis.

Gramsci considera que a elevação política de um grupo social implica no trabalho para a construção de uma nova filosofia, ou seja, levar os sujeitos à compreensão de que podem formular as suas próprias filosofias, pois todos os homens são filósofos, em algum nível, e, com isso, combateremos o senso comum, visando à formação de novas compreensões da sociedade que sejam mais unitárias e autônomas, e que abranjam todos os aspectos da existência social.

O papel formativo da escola deve ser destacado na discussão acerca do senso comum. Cabe à escola atuar na impressão de uma ideologia e criticá-la com o intuito de se fazer emancipadora, realizando, assim, a lógica de uma pedagogia dialética, elevando o estudante à participante.

A intervenção no cotidiano escolar, efetuado através desta pesquisa acadêmica, mostrou, primeiramente, o estranhamento, pelos alunos, do interesse do meio acadêmico pela concepção de mundo de estudantes do ensino médio. Buscamos colocar em prática as reflexões teóricas que se baseiam na realização de um vínculo entre a escola e as experiências particulares dos estudantes e, utilizamos a perspectiva, que essa ligação produziria um diálogo entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos, por conseguinte, o conhecimento seria resignificado através do valor individual e social dentro da existência destes estudantes.

Delineamos algumas considerações buscando a elaboração de uma educação que produzirá cidadãos críticos, que consigam ultrapassar o seu senso comum, e com a visão de que a filosofar é algo relacionado à práxis na busca de trabalhar o pré-conceito referente à filosofia que a coloca como um conhecimento abstrato e realizável por poucos.

A teoria e a prática são compreendidas como uma formação humana e não como algo já pronto, tornando possível pensar a construção de uma nova educação voltada para uma nova sociedade, mesmo que dentro de certos limites. Consideramos que ao trabalhar o preconceito existente em relação à filosofia e a disseminação do conceito de que todo homem, em algum grau, pode ter pensamentos filosóficos, pois não é necessário ser um filósofo

profissional para possuir pensamentos reflexivos, despertaria o interesse dos alunos do ensino médio para a disciplina filosofia, já que, através da filosofia da práxis, seriam motivados a pensarem e agirem filosoficamente em todos os âmbitos, seja na escola ou nas próprias questões pessoais.

#### **4. Análise preliminar dos resultados da Tabulação dos Questionários**

As entrevistas foram aplicadas para 128 alunos do ensino médio que cursam as séries do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio da Escola Estadual pesquisada. O questionário, pré-elaborado, foi constituído de nove questões de múltipla escolha que buscavam realizar uma aproximação com o universo dos jovens e refletir sobre suas concepções. Os alunos deveriam assinalar apenas uma questão, entretanto, algumas perguntas possuíam a opção de resposta “outros”, e foi pedido para os estudantes descreverem sua escolha, já que, procuramos reter dados que fornecessem um panorama diverso sobre a realidade dos alunos. As perguntas condizem com a nossa hipótese de que ao realizar uma aproximação entre o universo dos estudantes e os temas tratados pela matéria Filosofia, poderemos efetivar um aprendizado que possua uma representação na sua formação intelectual.

A primeira questão buscava a compreensão da importância da matéria “Filosofia” que faz parte da formação do aluno a partir do ensino médio. Com base na tabulação dos dados, percebemos que cinquenta e dois dos entrevistados consideram a Filosofia “necessária”, ou seja, importante como qualquer matéria. Quarenta e sete consideram a matéria “útil”. Já vinte e cinco acreditam que a Filosofia seja “muito importante”, três declararam que a matéria “não possui utilidade” e um aluno assinalou a resposta “outros” e descreveu a filosofia como: “é a chave do conhecimento humano”.

A segunda questão possui uma indagação de cunho pessoal sobre o significado da utilidade do conhecimento recebido através dos vários anos de estudo que os alunos brasileiros são obrigados a cursarem. Setenta e quatro alunos declararam que a formação recebida pela escola “os prepara para lidar com o mundo em geral”. A preparação para o “vestibular” foi a escolhida por trinta alunos. A formação para adentrar no “mercado de trabalho” foi a opção que vinte e um estudantes assinalaram. Dois entrevistados julgaram que a formação escolar não acrescentou “nada” em suas vidas. Apenas, um aluno respondeu a questão “outros”, mas não especificou a sua opção.

A terceira questão abordou as pretensões dos estudantes após o término do ensino médio. Essa pergunta busca compreender o lugar socioeconômico que o estudo possui na

existência destes estudantes, já que, não podemos perder de vista. que a grande maioria dos entrevistados é proveniente da classe c, por conseguinte, possui poucos representantes nos bancos das universidades e, normalmente, são os primeiros em suas famílias a começarem um curso universitário. A opção de ingressar em “um curso de graduação” foi a escolha de setenta e seis dos estudantes entrevistados. Em contrapartida, a segunda opção de escolha vinte e dois alunos foi o “trabalho”, seguida da alternativa, escolhida por quinze entrevistados, de obter um “curso técnico”. Treze alunos disseram que “farão um cursinho preparatório para o vestibular”. A opção “outros” foi escolhida por dois alunos que, infelizmente, não estipularam suas perspectivas para o futuro profissional.

A quarta questão foi elaborada para estimar os interesses por áreas dos alunos do ensino médio. As divisões de áreas foram baseadas nas utilizadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). “Linguagens, códigos e suas tecnologias” foi a escolha da maioria dos estudantes, computando quarenta e seis anuências. “Ciências humanas e suas tecnologias” foram escolhidas por trinta entrevistados. Vinte e nove dos alunos elegeram as “Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias” como suas áreas preferidas. Vinte e dois estudantes selecionaram a opção “nenhuma das alternativas”. Um dos alunos deixou essa questão em branco. O alto índice de alunos que não optaram dentro das possibilidades, mostra que deveríamos ter aberto essa pergunta para a livre escolha de respostas.

Na quinta questão, o estudante deveria designar o modo de produção de conhecimento que julga como de maior importância para a sua tomada de ações. O “Senso Comum” foi escolhido por cinquenta e um alunos. Enquanto, “Ciências”, “Filosofia” e “Religião” foram a escolha de vinte e um alunos respectivamente. Oito alunos assinalaram a opção “outros” e responderam de forma discursiva: “Matemática”. “Por enquanto o senso comum, mas pretendo me capacitar para agir com a filosofia”. “Meu pensamento”. “Ciência e Religião”. Dois alunos: “Religião para assuntos morais e ciências para o aprendizado”. E dois alunos: “minha opinião pessoal”. Cinco estudantes não responderam e um aluno disse que se baseia no “mito”. O objetivo dessa questão foi a de levantar um perfil do nosso público, em se tratando de suas concepções de mundo.

A sexta questão tratou sobre a instituição escolar. A pergunta: “Qual das questões abaixo é mais valorizada na escola?”. Buscou compreender o olhar dos alunos sobre esse espaço que constitui sua formação acadêmica e social. Setenta e nove alunos consideram que a escola valoriza “o ensino e a aprendizagem”. Já, vinte e quatro compreendem que a escola valoriza a “amizade”. Outros vinte estudantes entendem que a escola aprecia o “respeito”. Um aluno escolheu apontou o “lazer” e um entrevistado não respondeu esta questão. Dois

responderam a opção “outros” e justificaram: “Ultimamente se mais valoriza o lazer, pois muitos não querem saber do estudo e ficam de brincadeira”. “A maioria dos alunos vem mais para se divertir do que para estudar”.

Consideramos a obtenção de dados, ao elaborar a sétima questão, sobre a afinidade intelectual dos alunos com modelos de produção de conhecimento. A “religião” foi considerada, pelos alunos, o tema que estes possuem uma gama mais vasta de conhecimento, sendo a escolha de trinta e sete alunos. Vinte e nove estudantes acreditam que possuem um maior conhecimento na área da “ciência”. Vinte e cinco escolheram o “Senso Comum”. Já dezessete estudantes estimam que possuam mais conhecimento na área da “Filosofia”. A alternativa sobre o “mito” foi escolhida por dez alunos e dois não responderam a questão. A opção “outros” foi escolhida por sete alunos que responderam os seguintes temas: “História.” Dois estudantes responderam “Futebol.” Dois alunos responderam “Português.” Um aluno respondeu “Informática.” Apenas um estudante assinalou a “Ética.”. E um participante apontou a “Educação Física”.

A penúltima questão versa sobre a análise da compreensão da função da filosofia pelo estudante. Pedimos que respondessem a seguinte pergunta: “Para você, a Filosofia tem como objetivo?” Sessenta e oito alunos consideraram que a filosofia possui como objetivo “o estudo e o entendimento da vida e do mundo”. Vinte e dois alunos consideram que a filosofia “busca a verdade”. A opção “questionar, fazer perguntas acerca de tudo” foi escolhida por vinte e um alunos. Quinze alunos acreditam que o objetivo da filosofia seja “Apresentar respostas e justificativas aos problemas”. Dois estudantes escolheram a alternativa “outros”, sendo que, um deles expressou que a Filosofia possui como objetivo “criar dúvidas” e o outro não justificou sua resposta.

A última questão, de cunho expressamente pessoal, indagou o aluno sobre os problemas do seu cotidiano que apreciaria como tema de uma discussão filosófica. Essa alternativa corresponde com a hipótese levantada, para a constituição deste trabalho, a saber: ao realizar um vínculo entre a escola e as experiências particulares dos estudantes produziremos um diálogo entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos, ou seja, o conhecimento escolar seria mais relevante na existência prática dos estudantes. “Pensamento, ação e o futuro” são os temas escolhidos por trinta e oito alunos. As questões filosóficas “ética, verdade, certo e errado” são as escolhas de vinte alunos. Os temas da “religião, Deus e mitos” foram a opção de dezoito estudantes. “Trabalho e lazer” é a discussão proposta por três alunos e outros três alunos desejariam discutir “todas as alternativas”.

## 5. Considerações Finais

O contato com a escola de ensino médio - e as contradições que a permeiam - possibilita que a Universidade venha a ser espaço de reflexão teórica e de elaborações de propostas que, referenciadas na prática, a torna um instrumento de emancipação humana e social.

As leituras necessárias para a realização deste trabalho tiveram como foco a reflexão de caráter filosófico sobre a relação do senso comum com a filosofia e os paradoxos provenientes desta correlação. Além da contribuição da perspectiva da filosofia da práxis, observamos a importância do embasamento teórico encontrado em Pereira. Consideramos que os referenciais estudados são importantes para a reflexão sobre o ensino de filosofia e a sua especificidade na formação do jovem.

Considerando-se os resultados da pesquisa realizada por meio do questionário respondido por 128 estudantes do ensino médio verificamos que tal instrumento se mostrou adequado para o melhor conhecimento de suas concepções de mundo, um primeiro passo para um ensino de filosofia que objetive a prática do filosofar. A aproximação com o universo dos jovens e a reflexão sobre suas concepções de mundo, tomando-as como ponto de partida nos estudos, podem se configurar como estratégias de um processo educativo dirigido a formar cidadãos críticos e com a visão de que o filosofar é algo relacionado à práxis na busca de superar o pré-conceito referente à filosofia que a coloca como um conhecimento abstrato e realizável por poucos.

Parece-nos plausível a hipótese de que ao realizar um vínculo entre a escola e as experiências particulares dos estudantes produziremos um diálogo entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Além destas contribuições, a fundamentação da nossa proposta para a constituição da educação, através do viés filosófico, na perspectiva de Pereira (1994) que não considera que o comum deva ser levado em consideração apenas por ser um consenso da maioria, pois, aquilo que devemos buscar é uma visão radicalmente nova da filosofia – aquilo que ele chamou de não-filosofia – para tanto, devemos ir ao Mundo e, assim, experimentar o fazer-se um ser humano comum e compreender aquilo que realmente se faz importante nas práticas de vivências.

No âmbito do ensino da filosofia, advogamos que o intuito é a emancipação reflexiva do sujeito que proporcione um aparato intelectual para os estudantes e, assim, os formem integralmente nos aspectos do conhecimento intelectual, estético e ético. O investimento na

articulação da atividade filosófica, pelos estudantes através do incentivo à análise de seus sentidos comuns que devem ser relacionados com as considerações proporcionadas pela filosofia e, por conseguinte, o encadeamento do exercício de fundação de argumentos que, por vezes, eram inconsistentes e contraditórios. Alcançado este objetivo, podemos educar estudantes que se reconheçam como sujeitos de suas histórias formativas. Buscamos, através deste trabalho, a realização de uma educação *omnilateral* que forneça o pleno desenvolvimento ao ser humano, procurando formá-lo em toda a sua amplitude.

### **Referências**

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- PEREIRA, Oswaldo Porchat. *Vida comum e ceticismo*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- VÁZQUEZ SÁNCHEZ, A. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão popular, 2007.