

DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO AO IFRN

TEACHING PHILOSOPHY DIDACTICS: AN EXPERIMENT BY THE IFRN

DIDÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA: UNA EXPERIENCIA EN EL IFRN

Maurilio Gadelha Aires

Doutor em Educação. Professor de Filosofia no Instituto Federal do Rio Grande do Norte/ IFRN – Natal/RN/ Brasil. E-mail: maurilio.aires@ifrn.edu.br

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência na docência de Filosofia' junto ao IFRN (Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte), a partir de reflexões obtidas da leitura de textos na área de Ensino de Filosofia, que culminaram na elaboração de minha tese de doutorado. Neste artigo faço uma espécie de apinhado geral sobre o meu entendimento de uma didática para o ensino de Filosofia baseada na problematização e no diálogo, como uma maneira adequada de prática pedagógica do professor. Acredito na ideia de que a Filosofia deva, pela sua própria característica fundacional, ser um método de aproximação da realidade, proporcionando uma reflexão acerca de tudo o que chega a nossa consciência, problematizando de maneira radical sobre as teorias e práticas construídas pelo homem. Defendo a proposta de um ensino que instigue os alunos à reflexão como sendo de extremo valor para que cada um possa se pensar enquanto agente dessa mesma construção histórica. Um bom começo para isso poderia passar pelo exercício de uma criticidade responsável, obtida a partir de um exercício constante da reflexão sobre as várias facetas da realidade humana. Outro ponto que procurei aduzir ao meu fazer pedagógico ao longo desses anos foi um esforço em me balizar numa prática coerente com o meu discurso, tornando-se mesmo um ideal ético. Por isso entendo que, as palavras ditas precisam estar assentadas na prática coerente com o discurso (a questão da probidade), ou seja, o dito precisa se alinhar com o discurso da corporeidade.

Palavras-chave: método socrático, reflexão, diálogo, ética.

ABSTRACT

This is an IFRN (Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte) teaching philosophy experience based on problematization and dialogue as a proper teacher pedagogical practice. The author believes Philosophy should, due its own principles, be a way to get closer to reality and therefore provide some considerations on everything that reaches one's consciousness and radically problematizing theories and practices built by man. In addition, the author stands up for teaching methods that stimulate students to value the capacity of thinking in order to make everyone part of the same historical construction. A good start for such a thing would be to go through responsible criticality, obtained through continuous reflections on several sides of human reality. Another aspect the author tried to adduce to his pedagogical skills over the years was his effort to follow a coherent practice to his discourse, which became an ethical ideal. Therefore, he understands words said need to be based on coherent practices towards the discourse (the issue of probity), in other words, the discourse needs to follow corporeality.

Keywords: Socratic method, reflection, dialogue, ethics.

RESUMEN

Se trata de un relato de experiencia en la docencia de Filosofía junto al IFRN (Instituto de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte), a partir de reflexiones obtenidas de la lectura de textos en el área de Enseñanza de Filosofía, que culminaron en la elaboración de mi tesis doctoral. En este artículo hago una especie de recogido general sobre mi entendimiento de una didáctica para la enseñanza de Filosofía basada en la problematización y en el diálogo, como una manera adecuada de práctica pedagógica del profesor. En la idea de que la Filosofía deba, por su propia característica fundacional, ser un método de aproximación de la realidad, proporcionando una reflexión acerca de todo lo que llega a nuestra conciencia, problematizando de manera radical sobre las teorías y prácticas construidas por el hombre. Defiendo la propuesta de una enseñanza que instigue a los alumnos a la reflexión como de extremo valor para que cada uno pueda pensarse como agente de esa misma construcción histórica. Un buen comienzo para ello podría pasar por el ejercicio

1 O texto que apresentarei a seguir traz algumas passagens de minha tese de doutorado, que contou com uma intervenção pedagógica que, dentre outros objetivos, visou analisar a própria prática pedagógica por mim desenvolvida no âmbito do IFRN. Cf. AIRES, 2010.

de una criticidad responsable, obtenida a partir de un ejercicio constante de la reflexión sobre las varias facetas de la realidad humana. Otro punto que he intentado añadir a mi pedagógico a lo largo de estos años ha sido un esfuerzo por balizarse en una práctica coherente con mi discurso, convirtiéndose en un ideal ético. Por eso entiendo que las palabras dichas deben estar asentadas en la práctica coherente con el discurso (la cuestión de la probidad), o sea, el dicho necesita alinearse con el discurso de la corporeidad.

Palabras clave: método socrático, reflexión, diálogo, ética.

INTRODUÇÃO

Abordarei² a minha experiência de mais de vinte e dois anos ensinando no IFRN, dos quais quinze somente em Filosofia. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN é uma instituição com 108 anos (completados em 23/09/2017), que começou como Escola de Aprendizes Artífices e hoje tem atuação prioritária na oferta de Educação Tecnológica em seus diversos níveis, bem como formação de professores, voltando-se ainda para a pesquisa e extensão. A Instituição conta hoje com 21 *campi*, 131 cursos, 30 mil alunos, 324 projetos de pesquisa, 07 incubadoras, 10 núcleos de extensão e prática profissional, 175 projetos de extensão, dentre outros³.

Ensinar Filosofia nessa instituição tem sido um desafio desde o início. Se antes eu compensava a falta de experiência com empolgação e coragem, hoje em dia tento aliar as experiências acumuladas com uma boa dose de responsabilidade e método. Hoje tentarei fazer um relato de como tenho enfrentado esse desafio, quais foram as minhas principais estratégias de ensino, na intenção de muito mais estabelecer um diálogo com meus pares do que propriamente falar de pesquisas na área do Ensino de Filosofia.

Sendo assim, tentarei destacar alguns elementos que considero essenciais para falar dessa trajetória no ensino de Filosofia. Embora nunca tenha sido indiferente ao problema da seleção dos conteúdos, pelo contrário, sempre foi uma preocupação em minha prática; focarei a minha fala na questão da metodologia em sala de aula, uma vez que o resultado que obtinha daquilo que levava para a sala de aula sempre foi algo que me chamou a atenção e provocou inúmeras reflexões em mim.

Nesse sentido, desde o início fui partidário da ideia de que a Filosofia deveria, pela sua própria característica fundacional, ser um método de aproximação da realidade, proporcionando uma reflexão acerca de tudo o que chega a nossa consciência, problematizando de maneira radical sobre as teorias e práticas construídas pelo homem. Destarte, para fazer valer esse princípio em sala de aula, eu teria que me ocupar de uma metodologia que promovesse a reflexão e o diálogo acerca das várias questões que ocuparam a cabeça da humanidade, sem perder de vista a centralidade nos textos da História da Filosofia.

Em busca de uma metodologia que estimule a reflexão crítica e o diálogo: o método socrático como alternativa

2 Mesa apresentada no XVII Encontro do NESEF, V Olimpíada Filosófica, I Encontro Nacional de Educação Filosófica. Curitiba, 22 e 23/06/2017.

3 Dados retirados da página do SUAP/IFRN. <https://suap.ifrn.edu.br>

Hoje em dia, muito se debate acerca de uma educação problematizadora e crítica, da importância de um ensino que suscite no professor e no aluno a reflexão (OBIOLS, 2002; SHARP, 2000; SANTIAGO, 2000; REED, 2000; KOHAN, 2000; CERLETTI, 2005; SEVERINO, 2005; KOHAN, 2005; GUIDO, 2000; SACRISTAN, 1999; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2008; MORIN, 2004; WATANABE, 2006; GHEDIN, 2008). Trata-se agora de examinar o que dizem alguns estudiosos do assunto sobre a importância de um ensino reflexivo que torne o jovem mais crítico, criativo e consciente da sua importância e responsabilidade perante as suas decisões no mundo, bem como de procurar demonstrar, através de estudos, que o pensamento reflexivo pode ser incorporado no agir das pessoas.

Trarei à baila alguns autores que considero adeptos de uma metodologia nos moldes reflexivos, que buscam o rigor, a análise e a ética no trato dos problemas que povoam os pensamentos cotidianos. Depois, travarei contato com a minha realidade enquanto proposta de ensino pautada na prática reflexiva.

Sobre essa tentativa de se buscar um pensamento rigoroso e crítico que transcendes-se o pensamento na sua conformação cotidiana (normalmente superficial e conformista), traz-se a contribuição de Lipman apud Kohan (2000), ao fazer uma distinção entre o “pensamento normal ou cotidiano” e o “bom pensar” ou de ordem superior.

O primeiro [cotidiano] é acrítico e mecânico e a ele são alheias noções como criatividade e responsabilidade. Uma categorização contrária corresponde ao bom pensar ou pensar de ordem superior. Trata-se de um pensar complexo e inventivo, que põe em ação três aspectos, facetas ou modos do pensar: a criticidade, a criatividade e o cuidado. Somente a presença conjunta destes três aspectos revela um pensar complexo ou de ordem superior (LIPMAN apud KOHAN, 2000, p 110).

O fato é que Lipman, reconhecidamente, parte de uma perspectiva socrática do conhecimento como proveniente de uma prática reflexiva. Somente o pensamento numa perspectiva de ordem superior é que poderia ultrapassar a simples opinião acrítica e conformista, típica do pensamento cotidiano ou normal.

O pensar de ordem superior, no seu aspecto crítico, está governado por regras, é inquisitivo e deliberativo (problematiza, distingue, examina e avalia os critérios e as razões em que se baseiam as crenças). Ele leva a emitir juízos metódicos, é autocorretivo, e, portanto, falibilista. Por fim, é sensível ao contexto, holístico e pluralista (LIPMAN apud KOHAN, 2000, p. 111).

Com efeito, pode-se pensar no método socrático de exame das crenças, dos pensamentos, como um método de ordem superior. O professor que estimula os alunos em sala de aula a efetuarem uma revisão de suas crenças, ele próprio está propiciando aos discipulos um genuíno exercício de um *pensamento de ordem superior*. Ao indagar os alunos acer-

ca de como eles enxergam a realidade, da maneira como encaram determinado problema, sobre a sua visão de mundo, o professor está contribuindo nesse processo.

Gostaria de pontuar, neste momento que, para estimular nos alunos uma atitude reflexiva, o professor, ele próprio, precisa estar habituado ao exercício da reflexão para, na pior das hipóteses, saber coordenar os movimentos reflexivos dos seus alunos quando esses acontecerem. Considero uma contradição o professor querer ensinar o aluno a ser reflexivo sem que ele próprio tenha o hábito de refletir sobre as questões.

Sobre a questão do significado da terminologia *hábito* tenho que fazer algumas considerações: primeiramente, vejo certa limitação quanto ao seu entendimento nos dias atuais, sendo que, muitas vezes, essa palavra acaba sendo mal compreendida por comportar apenas o seu significado negativo, geralmente associado a um fazer totalmente destituído de reflexão; que agindo pelo hábito se estaria apenas movido por automatismos; além de que, o hábito teria a característica de inviabilizar os processos mais simbólicos e metacognitivos no homem; só para citar alguns significados negativos atribuídos ao hábito. É possível pensar por outra perspectiva, pois o seu significado permite essa abertura. Ao longo da história da filosofia, o tema do hábito recebeu um tratamento mais digno e coerente⁴.

Numa perspectiva mais contemporânea, Perrenoud (2002) afirma que a prática reflexiva pode se tornar um hábito, assim como um *jogging*, caso seja transformada em um *modus vivendi* integrado à vida cotidiana. Mesmo se referindo à prática reflexiva dos professores, penso que tal prática possa ser desenvolvida e estimulada também junto aos discentes, pois, se se quiser que eles sejam críticos e criativos, nada melhor do que os munir de um bom material para o seu fazer educativo.

Sendo assim, de modo paradoxal, a formação na prática reflexiva pode transformar a reflexão em rotina que, apesar de não ser relaxante, pode ser experimentada sem esgotamento e sem estresse. Um dos fatores, o mais fácil de ser trabalhado, tem relação com o domínio dos recursos intelectuais da reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta. Todas essas atividades são métodos para dividir os problemas em séries, para dividir as tarefas, encontrar informações e obter ajuda (PERRENOUD, 2002, p. 66).

Não consigo ver, nesse caso, como uma rotina de analisar cuidadosamente os fatos

4 Por exemplo, Aristóteles (1996) vê o hábito como algo possível de ser modificado. Uma coisa que já tem uma natureza pré-estabelecida não pode se dar de uma outra forma, pois contrariaria a sua disposição natural. Somente se pode modificar uma coisa se se puder habituá-la a uma mudança de comportamento; jamais se poderia mudar algo que existisse por natureza, ou necessariamente. O próprio Aristóteles é bastante enfático nisso:

[...] a pedra, que por natureza se move para baixo, não pode ser habituada a mover-se para cima; tampouco o fogo pode ser habituado a mover-se para baixo, nem qualquer outra coisa que por natureza se comporta de certa maneira pode ser habituada a comportar-se de maneira diferente (1996, p. 137).

do cotidiano poderia ser prejudicial na formação de um indivíduo crítico. Ademais, todos os hábitos elencados por ele, se forem realmente incorporados, tornando-se uma rotina, constituir-se-ão em excelentes meios de alguém se tornar investigador por excelência.

Chego a imaginar um ambiente onde o hábito da reflexão pudesse ser suscitado com frequência. Nesse cenário, caso o professor conseguisse construir uma atmosfera que estimulasse a reflexão constantemente nas aulas estaria criando um ambiente profícuo ao aprendizado problematizador, crítico e criativo. Um ambiente assim deveria ser agradável para que as pessoas se sentissem à vontade para exporem as suas opiniões. Para tanto, elas precisariam ser estimuladas na forma de uma estratégia que lhes proporcionassem prazer em ir construindo as suas ideias. O contexto em que esse prazer pudesse ser buscado seria num clima de ludicidade na forma de se vivenciar a aula, ou seja, o seu desenvolvimento teria que se balizar numa atmosfera que contemplasse também o fenômeno do lúdico. “A relação escolar com o saber, quando é séria e dependente, sem distanciamento crítico e sem espírito lúdico, não é favorável a uma prática reflexiva, a qual exige que se pense por si mesmo e que se utilizem os saberes de forma pragmática e ousada” (PERRENOUD, 2002, p. 67).

Um relato de experiência no Ensino de Filosofia no IFRN a partir de leituras e vivências

A minha prática pedagógica no âmbito do IFRN, como já afirmei anteriormente, tem sido marcada por uma constante preocupação com o desafio de ensinar Filosofia. Para enfrentar essa difícil tarefa tenho tentado, de algumas maneiras, desenvolver práticas mediadoras que facilitem o meu trabalho de docência.

Nessa perspectiva, após algumas leituras, tomei a decisão de utilizar uma didática que privilegiasse o questionamento e o diálogo. A partir de 2008 adotei alguns procedimentos elencados pelo professor Juarez Gomes Sofiste (2007, p. 98-99) para colocar em ação o filosofar, através do método socrático:

- O fundamento do método, o diálogo, supõe a natureza mesma do filosofar, no caso, desenvolvido comunitariamente;
- O método rompe com a lógica da afirmação, é garantia de liberdade intelectual e abertura da consciência frente às verdades constituídas, aos dogmatismos, totalitarismos e ideologias;
- O método não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, é busca de fundamentação e verificação da validade dos raciocínios;
- É construção coletiva de conhecimentos com validade intersubjetiva.

Para garantir o diálogo das ideias tenho adotado o hábito de garantir sempre um tempo após a leitura dos textos filosóficos, um espaço para o debate das ideias. Como geralmente eu tenho duas aulas corridas por semana, aproveito ao máximo esse tempo, intercalando a leitura de fragmentos de textos com incursões reflexivas e estabelecimento de diálogos acerca do que lemos e pensamos em sala de aula. Nesse sentido, faço cons-

tantemente perguntas para ver se os alunos estão entendendo a leitura dos textos, assim como tento estimular ao máximo os mesmos a participarem dos diálogos.

Por isso, para que se saiba se os alunos compreenderam os conteúdos discutidos, é preciso que se façam perguntas pertinentes para se trilhar um caminho mais seguro e objetivo. Decididamente, isso não é induzi-los, mas colocar as coisas em bases mais seguras e pedagogicamente mais apropriadas ao seu aprendizado.

O objetivo maior de tais perguntas é o de mobilizar o aluno à compreensão do texto. Tenho o cuidado de provocar nos alunos percepções significativas; suscitar-lhes, através de perguntas, respostas que valham a pena serem enunciadas; tudo isso com o intuito de diminuir a quantidade de incerteza que permeia a realidade; a incerteza é tremendamente ampliada quando se faz um mau uso da linguagem, distorcendo as coisas, ou ainda se afastando da investigação. É preciso que se busque reduzir os ruídos⁵ que tornam a comunicação entre as pessoas algo, por vezes, tão criador de confusões, ao invés de esclarecedor de problemas. “A informação existe somente quando reduz a incerteza, que é relativa ao conhecimento e finalidades do indivíduo que a recebe” (SMITH, 1991, p. 74).

Além do mais, a utilização de perguntas pelo professor tem sido, nos últimos anos, bastante recomendada por alguns estudiosos da Educação, dentre eles, Gauthier (1998), que menciona as conclusões de algumas pesquisas em Educação que enfatizam a importância de se fazerem perguntas aos alunos com o intuito de motivá-los para o aprendizado. “[...] os professores terão mais chance de motivar os alunos se fizerem perguntas que exijam deles criatividade e ideias pessoais” (GAUTHIER, 1998, p. 225). A boa pergunta, ou seja, a problematização não se limita à colocação do problema na forma do questionamento, mas diz respeito também à tentativa de dar um encaminhamento à questão, ao esforço em se aproximar do problema proposto.

Promover um pensamento complexo ou inferencial deve ser uma preocupação constante do professor, pois é muito importante que o aluno aprenda a fazer relações do que lê com outras coisas que compõem a realidade. “A inferência consiste em raciocinar a partir do que é dado literalmente para aquilo que é sugerido ou está implícito” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 38).

Nesse sentido, inferir é relacionar o que se lê com aspectos da vida; seja através de exemplos da própria vida, seja através de outros textos lidos. Dentro dessa linha de pensamento, o papel do professor é muito importante, sobretudo no seu cuidado em fazer perguntas pertinentes, que levem o aluno a uma melhor compreensão daquilo que leu, e não simplesmente aceitar qualquer coisa que ele diga para fins de resposta. É muito importante que o professor não perca o foco da compreensão do texto, até mesmo se ele quiser que os alunos façam boas inferências a partir do que leram, fugindo dos possíveis ruídos

5 Para Smith (1991), ruído diz respeito a todo sinal ou mensagem que não transmite informação precisa. Ou seja, qualquer coisa que torne a comunicação menos clara ou efetiva. Um exemplo de ruído pode ser a distração na atenção do leitor na hora da leitura do texto.

que poderão surgir e atrapalharem a compreensão que conduza a um aprimoramento do conhecimento.

Outro ponto que gostaria de destacar na construção de minha didática para ensinar Filosofia foi que procurei me basear em algumas técnicas de conversação que pudessem facilitar o momento do debate de ideias propriamente dito. Um exemplo disso é quando o professor percebe que os alunos estão inibidos para falarem, ele próprio inicia um turno de conversação e posteriormente pede para que um aluno o faça, caso não nenhum aluno se apresente. Pode parecer uma ideia simplória, mas em sala de aula, muitas vezes, uma boa discussão se perde pela falta de habilidade em se organizar uma conversação⁶. A falta desse cuidado pode gerar um amontoado de conversas, desconexas e conflitantes, que muito mais atrapalham do que ajudam a *investigação dialógica*. Por isso resolvi tomar alguns cuidados, baseado nessas técnicas, como por exemplo, só passar a palavra a outro aluno quando o anterior concluir o seu raciocínio, ou seja, só iniciar um novo turno de conversa quando o anterior for finalizado.

Elaborar previamente um roteiro de perguntas para iniciar o diálogo após o texto também já foi uma metodologia por mim adotada, principalmente para otimizar a investigação dialógica. Conhecendo previamente o texto podia fazer algumas projeções de debates para assim avançar em profundidade na análise dos textos.

Outra experiência que gostaria de relatar diz respeito ao professor sempre ir para a sala de aula preparado para enfrentar situações novas, muitas das quais surgem de maneira repentina e que precisam ser mediadas com sabedoria e prudência. É interessante como, apesar da experiência que o professor possa carregar, dos cuidados que ele possa tomar em relação à preparação da aula, ele sempre deverá estar aberto para o novo. “Dia após dia, o professor deve se adaptar a uma situação sempre nova, negociar com a complexidade do real, encarar os desafios e realidade inédita” (GAUTHIER, 1998, p. 360). A complexidade da sala de aula faz com que o professor tenha que desenvolver uma boa capacidade de julgamento que só se consubstanciará com uma prática permanentemente pautada na reflexão. Sendo assim:

O professor deve usar de prudência, recorrer à ‘sabedoria prática’, no sentido de Aristóteles. Não podendo contar com os saberes indubitáveis, e tendo de negociar a participação de outrem no projeto educativo, o professor não tem outra escolha a não ser reajustar regularmente seus meios em função das finalidades que almeja. Isso é próprio da prudência (GAUTHIER, 1998, p. 352).

Esperar o inesperado e ser prudente nas ações e reações, são virtudes que não podem ser negligenciadas por qualquer educador que queira ser bem-sucedido em sua missão pedagógica. Assim sendo, o professor não deve ter medo das possíveis objeções que possam surgir; ele precisa ter a devida paciência pedagógica e espírito lúdico compatíveis

⁶ Fui buscar alguns elementos orientadores dessas técnicas sobretudo em Marcuschi (1986). Mas também foram muito úteis as leituras de Smith (1991). Lendo autores de outras áreas pude captar alguns conteúdos de uma saber transdisciplinar útil a qualquer campo de conhecimento.

com a sua função. Isso nem sempre é uma tarefa fácil, pois a contingência da sala de aula, às vezes, favorece a isso, outras vezes desfavorece; mas, enquanto ideal a ser buscado, penso que essa atitude do professor deva mesmo ser perseguida obstinadamente.

Outro ponto que procurei aduzir ao meu fazer pedagógico ao longo desses anos foi procurar me balizar em uma prática coerente com o meu discurso, tornando-se mesmo um ideal ético. Por isso entendo que, as palavras ditas precisam estar assentadas em uma prática coerente com o discurso (a questão da probidade), ou seja, o dito precisa se alinhar com o *discurso da corporeidade*. Algo bem à maneira socrática: conhecer sendo, pois, uma vez conhecendo a verdade, eis que ela deve necessariamente transformar para melhor aquele que a conhece. Talvez seja principalmente por isso que considero ensinar uma tarefa tão difícil.

Considerações finais

O Ensino de Filosofia tem sido uma ocupação que, embora dificultoso, tem acrescentado muito a minha vida: levo para a sala de aula minhas leituras, experiências e ideias; e volto para casa com mais experiências ainda, que me levam a novas reflexões e mudanças de atitude; aprendo-ensino-aprendo, sinto-me como um mediador de conhecimentos, de experiências e afetos; cada aula é um desafio a ser encarado, porém, com seus sabores e dessabores; enfim, vou dando significado a minha vida através do que faço, e ainda tento sensibilizar os meus alunos da importância de se buscar uma vida autêntica.

Devo essa maneira de ver a vida aos mentores intelectuais que tive, sobretudo a Sartre. Foi com ele que percebi o problema da liberdade, com toda a angústia que carrega consigo. Através dele entendi a importância de se buscar um significado para a vida, em meio a uma torrente de acontecimentos contingentes e gratuitos. Finalmente a literatura de Sartre já foi amplamente trabalhada por mim em sala de aula, inclusive como um desses textos filosóficos que utilizo para suscitar o diálogo em sala de aula. O objetivo ao me utilizar desses textos filosóficos guardou uma intenção de, ao trazer a experiência dos romances existências de Sartre, provocar nos alunos o espanto diante da realidade. Esse choque experiencial também intencionava fazê-los pensar acerca daquilo que seria uma vida realmente autêntica; ou à maneira de Sartre, que o homem, para ser autêntico, precisa constantemente estar analisando os seus propósitos na vida, para ter uma avaliação mais razoável de que tipo de vida ele quer continuar tendo. E assim fizemos muitos debates acalorados no passado, alguns dos quais tenho registrado (utilizei em minha tese de doutorado).

Por fim, acredito que ao utilizar os textos da tradição filosófica nas aulas – para posteriormente exercitar o diálogo em torno das ideias abordadas pelos pensadores –, estarei contribuindo com um projeto de se pensar o lugar do homem na realidade histórica, sobretudo enquanto um projeto ético. É por isso que entendo a proposta de um ensino que

instigue os alunos à reflexão como sendo de extremo valor para que cada aluno possa se pensar enquanto agente dessa mesma construção histórica. Um bom começo para isso poderia passar pelo exercício de uma criticidade responsável, obtida a partir de um exercício constante da reflexão sobre as várias facetas da realidade humana. Por isso, percebo que todo o meu esforço pedagógico desemboca em uma intenção ética, talvez por isso tenha insistido ultimamente no método socrático durante as aulas.

REFERÊNCIAS

AIRES, Maurilio G. **O ensino de filosofia no ensino médio mediado pela literatura sartriana**. 2010. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os pensadores).

CERLETTI, Alejandro. *Filosofia/educação: os desafios políticos de uma relação complicada*. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAUTHIER, Clermont; et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

GUIDO, Humberto A. O. *A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária*. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter O. *Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de Matthew Lipman*. In: KOHAN, Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

_____. *Uma educação da filosofia através da infância*. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (Coleção Filosofia e ensino)

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REED, Ronald. Tempos perdidos, tempos recuperados. Tradução de Jaime A. Clasen. In: KOHAN,Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola)

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTIAGO, Gustavo. A história das histórias. Tradução de Jaime A. Clasen. In: KOHAN,Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola)

SEVERINO, Antônio J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In. KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SHARP, Ann Margaret. Prólogo. In: KOHAN,Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola)

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia**: investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WATANABE, Lygia A. **Platão, por mitos e hipóteses**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção logos)