



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

Gabriella Lorennna Mendes de Brito

**LIBERDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E BELL HOOKS**

Brasília
2025



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

Gabriella Lorena Mendes de Brito

**LIBERDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E BELL HOOKS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade de Brasília como
parte das exigências para a obtenção do título
de licenciada em filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Erginaldo
Gontijo.

Brasília
2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo
(orientador)

Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali
(membro)

CIP - Catalogação na Publicação

BB86211 Brito, Gabriella Lorennna Mendes de .
LIBERDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: UM DIÁLOGO COM PAULO
FREIRE E BELL HOOKS / Gabriella Lorennna Mendes de Brito;
Orientador: Pedro Ergnaldo Gontijo. -- Brasília, 2025.
55 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - FILOSOFIA)
-- aqui Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação. 2. Liberdade. 3. Paulo Freire. 4. bell
hooks. 5. Ensino de Filosofia . I. Gontijo, Pedro Ergnaldo,
orient. II. Título.

*“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer,
de reconstruir, de não se entregar, de recusar
burocratizar-se mentalmente, de entender e
de viver a vida como processo, como vir a
ser...”*

-Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade de Brasília por ter sido desde o início da graduação uma segunda casa, onde pude de maneira efetiva crescer enquanto acadêmica e enquanto indivíduo, vivenciando dia após dia o acalento que é pertencer a uma universidade e a uma comunidade.

À Deus, por ter iluminado o meu caminho durante essa caminhada e por ser meu amparo em todos os momentos da vida.

À minha mãe, Sabina, que é a base principal de todos os meus sonhos, e que durante toda minha vida, zelou e cuidou de mim com todo seu amor e dedicação. Todas as minhas conquistas devo a você.

Ao meu pai, Cleiton, por todo carinho, cuidado e amor.

À minha irmã, Raffaella, por ser meu apoio na alegria e na adversidade, e principalmente por vibrar comigo em cada conquista. Sem você não sou.

À Nynna, minha estrelinha mais brilhante do céu, meu eterno amor.

À minha avó, Maria de Lourdes, por todo carinho, oração e zelo, desde a infância.

À minha afilhada, Mayumi, por ser minha fonte inesgotável de amor incondicional.

À Ketlen, minha namorada, por todo companheirismo, cuidado, amor e dedicação ao longo dessa jornada, e em todas as outras jornadas da vida.

Ao meu padrinho, Renato, pelas orações, torcida e por me acompanhar durante essa trajetória.

À Miriã, por toda parceria, amizade e irmandade, e principalmente por sempre estar presente em todos os momentos em que precisei de suporte.

À Stefany, minha amiga de infância, que acompanhou meu crescimento todos esses anos e sempre esteve ao meu lado.

À Lays, por acreditar no meu potencial e me incentivar na busca do meu sonho.

Por todas as amigas construídas ao longo desses anos na Universidade e que fizeram essa experiência ser mais leve e feliz. Em especial, agradeço à Aylanne, Fabiana, Beatriz, Ana, Gabriele, Guilherme e Raiane.

Agradeço em especial aos meus professores Rodrigo Coelho e Bárbara Honorato, que trilharam comigo a caminhada dos Estágios Supervisionados, e por vezes, me

acolheram enquanto docente e filósofa em formação. A docência de ambos me faz esperar uma educação digna e efetiva. Agradeço pelos nossos momentos e por ter sido acolhida por vocês.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro Gontijo, pela orientação e por acreditar na minha pesquisa, e também, por trilhar comigo a caminhada da monografia e do PIBIC.

Por fim, a minha homenagem a todos os professores e professoras, que são sinônimos de resiliência e lutam cotidianamente por uma educação de qualidade e por um mundo melhor.

RESUMO

No presente Trabalho de Conclusão de Curso, aprofundaremos na temática da educação como prática da liberdade e na educação democrática, tanto na realidade do docente, como na realidade do discente, seguindo os conceitos instaurados por Paulo Freire e bell hooks, que apesar de vivenciarem experiências distintas, produziram teorias e propostas educacionais no intuito de proporcionar uma educação voltada para a liberdade e para o senso crítico. Partindo dos conceitos dos autores, nessa pesquisa analisaremos os problemas encontrados no ensino de filosofia e as implicações que inibem uma práxis libertadora partindo do professor, e que dessa forma, dificultando uma educação efetiva e emancipatória, no âmbito da filosofia, propriamente dito. O texto passa por uma apresentação sobre Paulo Freire e bell hooks, uma análise de alguns problemas referentes à prática do ensino de filosofia no contexto da reforma do Ensino Médio e da BNCC, e também alguns fatores que implicam na liberdade do ensino de filosofia, bem como uma educação bancária, a ausência de uma comunidade educacional, uma relação vertical professor-aluno e, por último, procura pensar algumas possibilidades educativas a partir das ideias de Freire e hooks.

Palavras-chave: Educação; Liberdade; Paulo Freire; bell hooks; Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

In this final thesis, we will delve into the theme of education as a practice of freedom and democratic education, both from the perspective of the educator and the student, following the concepts established by Paulo Freire and bell hooks. Despite experiencing different realities, both authors developed educational theories and proposals aimed at providing an education focused on freedom and critical thinking. Based on the concepts of these authors, this research will analyze the challenges faced in the teaching of philosophy and the implications that inhibit a liberating praxis from the teacher, thus hindering effective and emancipatory education within the field of philosophy itself. The text includes an introduction to Paulo Freire and bell hooks, an analysis of some issues related to the practice of teaching philosophy in the context of the high school reform and the BNCC (National Common Curricular Base), as well as factors that impact the freedom of philosophy teaching, such as banking education, the lack of an educational community, and the vertical teacher-student relationship. Finally, the text seeks to explore potential educational possibilities based on the ideas of Freire and hooks.

Keywords: Education; Freedom; Paulo Freire; bell hooks; Teaching Philosophy.

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire de fin d'études, nous approfondirons le thème de l'éducation en tant que pratique de la liberté et de l'éducation démocratique, tant du point de vue de la réalité de l'enseignant que de celle de l'étudiant, en suivant les concepts instaurés par Paulo Freire et bell hooks. Bien qu'ayant vécu des expériences distinctes, ces deux auteurs ont élaboré des théories et des propositions éducatives dans le but de proposer une éducation centrée sur la liberté et la pensée critique. En partant des concepts de ces auteurs, cette recherche analysera les problèmes rencontrés dans l'enseignement de la philosophie ainsi que les implications qui inhibent une praxis libératrice partant de l'enseignant, rendant ainsi difficile une éducation effective et émancipatrice dans le domaine de la philosophie proprement dite. Le texte présente d'abord une introduction à Paulo Freire et bell hooks, suivie d'une analyse de certains problèmes liés à la pratique de l'enseignement de la philosophie dans le contexte de la réforme du lycée et de la BNCC (Base Nationale Commune Curriculaire), ainsi que des facteurs qui affectent la liberté de l'enseignement de la philosophie, tels que l'éducation bancaire, l'absence d'une communauté éducative, la relation verticale enseignant-élève. Enfin, il cherche à explorer quelques possibilités éducatives à partir des idées de Freire et hooks.

Mots-clés: Éducation ; Liberté ; Paulo Freire ; bell hooks ; Enseignement de la philosophie.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – ONDE PAULO FREIRE E BELL HOOKS SE ENCONTRAM ...	13
1.1-VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE.....	13
1.2-VIDA E OBRA DE BELL HOOKS.....	17
1.3- O DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS	20
CAPÍTULO 2 – AS IMPLICAÇÕES NA LIBERDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA.....	22
2.1-O NOVO ENSINO MÉDIO, A BNCC E AS IMPLICAÇÕES NA LIBERDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA.....	23
2.2- A RELAÇÃO VERTICAL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS.....	29
2.3-A EDUCAÇÃO BANCÁRIA	32
2.4- A AUSÊNCIA DE UMA COMUNIDADE EDUCACIONAL	34
2.5-AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	36
CAPÍTULO 3 – LIBERDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA E UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE.....	38
3.1-A RUPTURA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA LIBERTADORA	38
3.2- A LIBERDADE NA PRÁXIS DO PROFESSOR	42
3.3 CRIANDO UMA COMUNIDADE EDUCACIONAL PARA A LIBERDADE.....	45
3.4- O PRAZER E O AFETO EM SALA DE AULA	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

INTRODUÇÃO

A partir das obras de Paulo Freire (1921-1997) e bell hooks (1952-2021), que vivenciaram experiências distintas, porém visando um objetivo em comum: a educação, nessa pesquisa, estudaremos a temática da educação como prática da liberdade e na educação democrática, tanto na realidade do discente como na realidade do docente. Partindo dos conceitos dos autores, analisaremos a problemática da ausência de liberdade no ensino de filosofia, e quais são as implicâncias que inibem essa liberdade na práxis do professor, e que conseqüentemente, dificulta uma educação transgressora e efetiva no âmbito da filosofia.

No primeiro capítulo, contextualizaremos os conceitos implementados por Paulo Freire e bell hooks, apresentando de forma explicativa e significativa o que seria uma educação progressista libertadora e de quais maneiras essa tendência e esses conceitos podem nos auxiliar a resgatar uma liberdade no cenário educacional, bem como impulsionar o professor a obter cada vez mais liberdade em sua práxis, a fim de um único objetivo: uma educação emancipatória, voltada para a realidade do aluno, onde o mesmo possa desenvolver a sua criticidade, como também, um ensino efetivo, unindo sempre ao ensino da filosofia.

No segundo capítulo, serão apontados os fatores que interferem e implicam diretamente na liberdade do ensino de filosofia e de outras áreas. Nos tópicos em que serão argumentadas tais implicações, não serão discutidas as interferências no ensino de filosofia apenas para os alunos, mas também de que forma essas implicações comprometem a práxis do docente e de que maneira os alunos recebem esses conteúdos, bem como se estabelecem os relacionamentos entre os membros desse ambiente educacional, e conseqüentemente, o que resulta desse processo para a educação de uma maneira geral.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentaremos algumas ideias sobre possibilidades que podem ser aplicadas para solucionar os problemas em relação a liberdade do ensino de filosofia, claro, dialogando de maneira constante com Paulo Freire e bell hooks. Evidentemente, uma tendência progressista libertadora, uma educação democrática e emancipatória, uma filosofia voltada para o estímulo do senso crítico, será recordado e salientado constantemente ao longo desses capítulos, visto que são conceitos de apoio dos autores e conceitos escolhidos da filosofia para ser trabalhado ao longo dessa pesquisa.

Dessa forma, problematizaremos a liberdade do ensino de filosofia (e no cenário educacional em geral), procurando encontrar metodologias e caminhos para inibir com essas implicações e abrir espaços para a liberdade na práxis do docente, bem como na criação de uma relação horizontal professor-aluno, a fim de que todos, de maneira igualitária, usufruem de uma educação efetiva, libertadora e democrática, visada desde o início como proposto pela pesquisa.

CAPÍTULO 1 – ONDE PAULO FREIRE E BELL HOOKS SE ENCONTRAM

Paulo Freire (1921-1997) e bell hooks¹ vivenciaram diferentes experiências e espaços-tempos. Enquanto Paulo Freire estava em exílio no Chile em 1967 e escrevendo “Educação como prática da liberdade” no intuito de criar uma nova visão acerca da educação e em como os indivíduos são ensinados; já bell hooks em sua escrevivência², salientava em “Ensinando a Transgredir” (1994) a importância de uma educação democrática e libertadora a partir de uma visão empírica acerca da educação. Apesar de partilharem momentos distintos, eles tinham em comum um objetivo: transgredir e transformar a educação, e a forma como somos afetados por ela.

De maneira entrelaçada, Paulo Freire e bell hooks foram uns dos principais pensadores e personalidades a defenderem (bem como fundar essa corrente teórica e metodológica) uma educação que tivesse como finalidade o despertar da criticidade e autonomia de professores e alunos, a fim de que os mesmos pudessem alcançar a liberdade no cenário educacional em sua totalidade, e também fora dela, podendo levar essa liberdade para os outros âmbitos da vida; uma educação baseada no esperar na mudança da educação, rompendo a educação tradicional (e bancária) e implementando uma educação onde todos constroem a liberdade dentro de sala de aula, promovendo um ensino democrático capaz de desenvolver a criticidade de professores e alunos, e consequentemente, rompendo com qualquer tipo de dominação promovida pela educação tradicional.

“Devemos ressaltar todas as recompensas positivas e transformadoras resultantes de esforços coletivos para mudar nossa sociedade, sobretudo a educação, para que esta não seja espaço para afirmação de nenhuma forma de dominação. Precisamos que movimentos políticos de base convoquem os cidadãos a sustentar a democracia e os direitos de todos à educação e a trabalhar em prol do fim da dominação em todas as suas formas – a trabalhar por justiça, mudando nosso sistema educacional para que a escolarização não seja um cenário onde alunos e alunas são doutrinados a apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco ou qualquer ideologia, mas, sim, onde aprendem a abrir a mente, a se engajar em estudos rigorosos e a pensar de forma crítica.” (HOOKS, 2021, p. 26).

1.1 – VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE

¹ Pseudônimo de Glória Jean Watkins, em homenagem a sua avó. O nome bell hooks grafado todo em minúsculo, é um posicionamento político de recusa egóica intelectual e de resgate das vozes apagadas do passado. É uma autora, professora, teórica feminista e ativista antirracista.

² Uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo.

Paulo Freire (19 de setembro de 1921 – 2 de maio de 1997) foi um dos principais educadores brasileiros, foi consagrado como patrono da educação brasileira e também é um dos filósofos do século XX mais lidos do mundo (segundo levantamento do Massachusetts Institute of Technology). Apesar de muitos escritos de Freire terem enfoque no ensino brasileiro (e na realidade brasileira em um todo), suas obras tiveram um alcance mundial, sendo utilizado em pedagogias de diversos países e também na luta pela justiça social em todo o mundo.

Freire tinha um grande foco e paixão na educação popular brasileira e notava a educação como uma forma de ferramenta essencial para a transformação e emancipação social, consequentemente, promovendo a libertação e empoderamento dos indivíduos e também, mudando a maneira com que o indivíduo enxerga o mundo que o cerca.

Paulo Freire foi um dos fundadores da educação libertadora ou podendo ser chamada também de educação democrática. Para ele, a ideia central seria a concepção de uma educação democrática, e que ela fosse baseada na importância do diálogo; seria uma construção para uma educação para a liberdade, uma educação conscientizadora, dialogal, ativa e voltada para a responsabilidade social e política, e que através desse processo, o indivíduo obtivesse consciência crítica. Segundo Freire, era necessário uma educação que desenvolvesse a criticidade. Dito isso, deveria ser uma educação determinada a transformar a postura do sujeito ao enfrentar os problemas, servindo de apoio nos debates para tomada de consciência. Uma educação que se opusesse aos modelos importados, do modelo de memorização (que impedem o fluir de uma sala de aula democrática e em liberdade), do modelo de opressão em que coloca os indivíduos sob doutrinas patriarcais e antiquadas, e dessa forma, dando lugar a criatividade e ao pensamento crítico. Uma educação que além de tudo, levasse em consideração as discussões da realidade social brasileira, como Paulo Freire diz em “Educação como prática da liberdade”, p. 80:

“Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre a si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão do seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder da captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização.”

Paulo Freire escreveu “Educação como prática da liberdade” (1967) quando o cenário em sua vida pessoal e da sociedade brasileira eram bem diferentes da atualidade.

Freire se encontrava exilado³ no Chile enquanto a educação brasileira passava por uma grande crise: o índice estrondoso de analfabetos e pessoas vivendo em situação de opressão (em termos patriarcais, falta de acesso à educação e vivendo com um único propósito, que seria em subordinação de uma classe social superior). Diante disso, Paulo Freire projetava um sistema de ensino que fornecesse aos indivíduos a possibilidade de se alfabetizarem em um curto período de tempo, além de despertar a criticidade e consciência social nos mesmos. Para Freire, a alfabetização e a conscientização não se saparam, elas caminham juntas no despertar da autonomia de indivíduos. E como resultado desse processo de alfabetização e consciência:

“Seu movimento começou em 1962 no Nordeste – região mais pobre do Brasil: cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes. (...) Os resultados obtidos, trezentos trabalhadores alfabetizados em cerca de 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública, e a aplicação do sistema pôde estender-se, já agora sobre o patrocínio do governo federal, a todo território nacional.” (FREIRE, 1967, p. 17).

Mesmo essa pesquisa não se tratando da alfabetização em si, e tendo um enfoque maior na liberdade no ensino de filosofia, a alfabetização não deixa de ser importante para todo o processo de autonomia de sujeitos e do cenário educacional em um todo (além de ser destacada como o início da obra de Freire), e precisa ser destacado de tal modo nesse momento. Como Paulo Freire mesmo afirma:

“Eis aí um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado. A alfabetização merece destaque por ser o campo inicial do trabalho do autor, onde se encontra a maior parte das experiências, além de que é um tema da maior relevância social e política no Brasil, como em muitos outros países do Terceiro Mundo.” (FREIRE, 1967, p. 11).

Em decorrência disso, é importante ressaltar que todo processo de autonomia e de consciência social, tanto o quesito da liberdade em todos os âmbitos da vida, se iniciam com a alfabetização; é a partir dela que conseguimos ter acesso ao mundo, bem como obter a noção do que nos cerca, tanto no sentido educacional quanto no sentido social.

Durante o período da ditadura militar⁴ (1964 – 1985), onde houve uma crescente censura nos meios de comunicação, na liberdade de expressão e principalmente na

³ Informações complementares sobre o exílio e obra de Paulo Freire disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/paulo-freire#:~:text=O%20educador%20sofreu%20persegui%C3%A7%C3%A3o%20do,mais%20conhecidas%2C%20Pedagogia%20do%20Oprimido.>

⁴ Regime instaurado no Brasil em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob o comando de sucessivos governos militares.

liberdade na educação, Paulo Freire também sofreu o impacto do período histórico brasileiro. Ao ter sua carreira no Brasil interrompida em 31 de março de 1964, ao ser acusado de subversão, Freire foi confinado por 72 dias e após esse período de exclusão, foi exilado. Paulo Freire foi considerado um doutrinador, e consequentemente, foi preso e exilado por ter criado e executado novos métodos inovadores na educação e que tinha por foco, a transformação social. Durante o exílio residiu em diversos países, como Bolívia, Chile, Genebra, Angola e dentre outros, e dessa forma, impressionou vários governantes de muitos países com sua trajetória e experiência enquanto educador, e principalmente, os impressionou com seu sistema de alfabetização para adultos. Apesar do exílio ter sido uma experiência benéfica para Freire (onde ele produziu bastante e vivenciou muitas coisas), com a Lei da Anistia, em 7 de agosto de 1979, Paulo Freire retornava ao Brasil.

Foi durante o período que residiu no Chile que Paulo Freire produziu algumas de suas obras mais importantes, especificamente a obra “Educação como prática da liberdade” em 1967, e esse livro, evidentemente, é uma das bibliografias base dessa pesquisa. Ao longo dos textos, Freire deixa explícita a necessidade de uma educação conscientizadora e desenvolvedora de criticidade, principalmente diante do período histórico e opressor que o Brasil e os brasileiros vivenciaram. Era preciso que a educação tivesse a iniciativa que criar liberdade, autonomia e desprender os brasileiros da opressão, e dessa forma, trazer a consciência do que estava sendo vivido naquele momento e o impacto na realidade do sujeito e da sociedade:

“A educação, por isso, na fase de trânsito que vivíamos, se fazia uma tarefa altamente importante. A sua força decorreria sobretudo da capacidade que tivéssemos de nos incorporarmos ao dinamismo da época do trânsito.” (FREIRE, 1967, p. 66).

Dessa forma, a educação naquele cenário se apresenta, sobretudo, como resiliência e como mecanismo para tirar as amarras da doutrinação e da opressão. Nessa obra, é possível salientar a importância e necessidade das teorias e metodologias de Paulo Freire, onde o mesmo frisa a ideia de uma educação para a liberdade, potencializadora da autonomia, e despertar de conscientização, onde o indivíduo sai da singularidade e parte para a pluralidade, onde o mesmo está conectado com os outros e com o mundo, “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1967, p. 55). É importante destacar também que, apesar do enfoque na metodologia de alfabetização para adultos, a conceituação de Freire sobre uma educação democrática se torna eficiente e de grande

auxílio em todas as áreas da educação, desde o primário até as pós-graduações, e principalmente no exercício de liberdade no ensino de filosofia, já que a filosofia pode ter como perspectiva exercitar o senso crítico e autonomia dos estudantes e de professores.

1.2 – VIDA E OBRA DE BELL HOOKS

bell hooks (25 de setembro de 1952 – 15 de dezembro de 2021), também conhecida como Gloria Jean Watkins⁵, foi uma professora, autora, teórica feminista e ativista, publicou mais de 30 livros e diversos artigos acadêmicos. Como mulher negra nascida no Sul dos Estados Unidos, ainda mais numa época em que predominava o pensamento masculino (1950), bell hooks também foi integrante de uma família cujo o domínio era patriarcal, e dessa forma, as mulheres negras estavam limitadas ao trabalho doméstico, seja ele em casa ou fora dela. Em muitas falas de hooks, ela salienta a importância de libertação patriarcal, e em como as mulheres sempre estiveram em posição de opressão, onde não podiam expressar suas opiniões, e necessitavam afirmar que tinham autonomia e consciência sobre o que as cercavam:

“Para construir a minha voz eu tinha que falar – e falar foi o que fiz – lançando-me para dentro e para fora de diálogos de gente grande, respondendo as perguntas que não eram dirigidas a mim, fazendo perguntas sem-fim, discursando. Nem preciso dizer que as punições para esses atos discursivos eram infinitas. Elas tinham propósito de silenciar – a criança, mais particularmente a menina. Se eu fosse um menino, eles teriam me encorajado a falar, acredito que assim, algum dia, eu poderia ser chamado para pregar.” (HOOKS, 2019, p. 32).

Em seus escritos, principalmente no livro “Ensinando a transgredir” (1994), que é o segundo livro base dessa pesquisa, dialogando com Paulo Freire – “Educação como prática da liberdade”, hooks destaca o seu entusiasmo com a educação e com a escola durante a infância, “Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna, adorava aprender. A escola era lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por ideias novas era puro prazer.” (HOOKS, 1994, p. 11). E foi a partir de sua adolescência que sua relação e visão com a educação se transformou; a escola deixa de ser um lugar potente e repleto de alegria, quando a mesma começa a frequentar uma

⁵ Informações complementares sobre a vida e obra de bell hooks disponíveis no site: https://www.ebiografia.com/bell_hooks/

escola dessegregada⁶. Para ela, esse período foi marcado com grande tristeza, opressão e onde a escola lhe tirava a autoestima intelectual:

“Durante a profunda tristeza dos meus anos de adolescente, era frequente eu me ver em uma aula de História, no fim da tarde, chorando silenciosamente. Ao meu redor, estudantes e professor fingiam não notar. O ensino médio havia sido dessegregado recentemente. Para alcançar esse objetivo, estudantes negros eram forçados a se levantar mais cedo que o de costume e ir de ônibus para escola “branca”, onde seríamos amontoados no ginásio e obrigados a esperar que os estudantes brancos chegassem e entrassem na escola primeiro. Pela lógica da supremacia branca, era assim que se mantinha a paz. [...] Não era de se espantar, então, que, em uma sala de aula só de pessoas brancas, com apenas dois estudantes negros, ninguém quisesse reconhecer meus sentimentos, meu sofrimento.” (HOOKS, 2020, p. 128-129).

Durante a faculdade e a pós-graduação, hooks ainda se depara com esse cenário opressor dentro da educação, onde o ambiente ainda se comporta como hostil para mulheres, e principalmente mulheres negras. Dentro dessa estrutura educacional, hooks se depara com várias temáticas acerca da educação, como: crítica à práxis pedagógica, o multiculturalismo em sala de aula, crítica à educação bancária, e principalmente, a implementação da educação libertadora (ou educação democrática).

Para bell hooks, é importante que a educação seja construída e fundamentada numa percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras. Uma educação que, assim como para Freire, possibilite os indivíduos a desenvolverem sua criticidade e autonomia. A educação nessa perspectiva, é voltada então, para libertar os alunos e professores. Dentro dessa educação, cria-se então um cenário pedagógico onde todos em sala de aula se tornam uma comunidade, e cada ensino se baseia numa reflexão coletiva, onde professores e alunos são responsáveis por essa reflexão e pela educação em sua totalidade. Uma educação onde não existe hierarquia, apesar de saberem que o professor é o responsável pelos alunos, mas não o único que possui conhecimento e autonomia para ensinar, e que, a formação dos alunos e professores não são um pré-requisito para compartilhar conhecimento. Diante disso, é preciso que tanto os professores quanto os alunos estejam dispostos a correrem o risco em sala de aula, abrindo espaço para as suas vulnerabilidades, opiniões distintas, e também estejam empenhados no processo para uma pedagogia engajada. O ensino possibilita então, que todos possam trazer seus conhecimentos empíricos para que se crie uma atmosfera coletiva e democrática.

⁶ Refere-se ao ato de acabar com a segregação entre raças ou sexos em uma organização.

“Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se se recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajando os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. (...) quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar a nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito.” (HOOKS, 1994, p. 35-36).

Diante disso, é preciso salientar que, ao implementar essa linha pedagógica, bell hooks critica fortemente a educação bancária, onde o modelo educacional tem por objetivo o depósito de ideias e conteúdos nos alunos, e dessa forma, cria-se uma relação vertical e unilateral entre professores e alunos, não possibilitando um aprofundamento da relação educador-educando, e conseqüentemente, o aluno não possui liberdade dentro do cenário educacional; tudo se torna conteudista e hierarquizado. Ela salienta como simplesmente não se interessava e não se conectava com uma educação bancária: “O sistema educacional bancário (baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura) não me interessava.” (HOOKS, 1994, p. 14). Perante isso, é notável como hooks se entregava para uma educação determinada a libertar os docentes e discentes, e é necessário o destaque de que essa vivência de compromisso com a educação está inserida de maneira empírica na vida e na obra de bell hooks.

A partir de sua escrivência, hooks sempre que possível, abre suas vulnerabilidades e a necessidade de uma autoatualização enquanto docente. Ela viveu em seu cotidiano como professora o exercício de uma educação engajada e libertadora. Apesar de ter um grande enfoque na causa feminista e racial, as teorias e metodologias de hooks na educação seguem sendo eficientes para qualquer professor progressista que deseja exercer essa educação para a liberdade, despertando sempre o senso crítico, a consciência social e um sistema educacional que tenha espaço para todos participarem de forma igualitária.

1.3 – O DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS

Apesar de possuírem vivências distintas – Paulo Freire preso e exilado enquanto implementava um sistema de alfabetização no Brasil e bell hooks professora, mulher, negra e ativista lutando pelas causas que defendia, ambos se entrelaçam em um objetivo e propósito: mudar o cenário educacional em suas perspectivas realidades. Ambos se comprometem veementemente com a implementação de uma mesma corrente pedagógica: uma educação progressista, libertária, engajada e democrática, rompendo com uma educação bancária e limitadora.

bell hooks demonstra ao longo de seus escritos, a importância e o impacto das ideias de Paulo Freire para a sua formação enquanto professora e a maneira com que os conceitos do autor mudaram a sua forma de pensar acerca do cenário educacional:

“Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica à obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia, que eu nunca vira pessoalmente, estimularia e apoiaria minha contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática da liberdade. Ao mesmo tempo, eu usava seus paradigmas pedagógicos para criticar as limitações das salas de aula feministas.” (HOOKS, 1994, p. 15).

Durante as vivências marcantes de Paulo Freire, ao visitar a Universidade de Califórnia, houve um encontro entre bell hooks e Paulo Freire durante uma palestra, e a própria hooks salienta que foi um encontro que marcou sua vida. Durante esse encontro, os dois embarcaram em um diálogo enriquecedor, dialogando de maneira construtiva e aberta; e a partir desse momento, ambos se sentiram marcados por essa vivência. Algo que já estava imposto na realidade de hooks, foi potencializado após o ocorrido, e a mesma em “Ensinando a transgredir” (1994) cita o autor diversas vezes, sempre conectando a sua teoria com a dele, e também, possuem outros escritos que enfoca a temática educacional, e sempre destacando como Freire fez com que a mesma mantivesse sua fé em uma educação para a liberdade:

“Quando conheci a obra de Paulo Freire, fiquei ansiosa para saber se seu estilo de ensino incorporava as práticas pedagógicas que ele descrevia com tanta eloquência em sua obra. No curto período em que estudei com ele, fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica. (...) Minha experiência com ele

me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes, precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula.” (HOOKS, 1994, p. 31).

Diante disso, ambos autores embarcam em uma educação comprometida com uma educação que possa transformar a vida dos estudantes, sempre buscando atingir autonomia, consciência social e despertar do senso crítico, e também, o esperar na educação. Ambos se destacam por serem os protagonistas nessa corrente pedagógica e de maneira entrelaçada afirmam o objetivo dessa educação libertadora: “Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” (FREIRE, 1967, p. 19) e “Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que metes “em busca da liberdade” ensinam a transgredir e a transformar”. (HOOKS, 2020, p. 59).

Freire e hooks aparecem como grandes aliados para professores que desejam romper com uma educação conteudista, bancária, de relação unilateral professor-aluno e sempre nos trazem metodologias e teorias que nos ajudam a romper com a opressão e com submissão de alunos, como Paulo Freire mesmo destaca: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p. 47).

Saliento também, que unindo as teorias de Paulo Freire e bell hooks, em todas as disciplinas, sejam elas do ensino básico ao ensino superior, podem usufruir e usar como embasamento as mesmas para transformar e transgredir a educação, e principalmente os professores de filosofia e seu perspectivo ensino, que tendo a filosofia como uma atividade crítica e criativa, podem transformar a vida – e a realidade de seus alunos. A filosofia pode se destacar como prática libertadora, conscientizador e por conseguir evidenciar a possibilidade do indivíduo de pensar por si só e obter conhecimento acerca do mundo.

CAPÍTULO 2 – AS IMPLICAÇÕES NA LIBERDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA

Para alguns filósofos, o ensino de filosofia aparece como uma possibilidade de estimular o senso crítico, bem como a finalidade de pensar de maneira emancipatória. Por exemplo, para Kant e através do iluminismo, devemos pensar de maneira autônoma e através da filosofia: “Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento”. (KANT, 2005, p. 63-64); e uma das formas de obter essa autonomia do pensamento e do conhecimento, é através do ensino de filosofia. Em simultaneidade, para Hegel, devemos com o ensino da filosofia, não apenas ensinar os conteúdos da filosofia para os nossos alunos, mas ensiná-los a filosofar de maneira efetiva e natural: “Quando se conhece o conteúdo da filosofia, não só se aprende a filosofar, mas já se filosofa realmente” (HEGEL, 2008, p.161). Nesse pressuposto, entende-se então, a filosofia como uma disciplina que tem por característica e responsabilidade de despertar a autonomia e a liberdade, tanto quanto estimular a conscientização e o senso crítico dos indivíduos. Nessa concepção, o ensino de filosofia deveria estimular o aluno a conhecer a si mesmo, e também, desenvolver uma visão crítica acerca da realidade. Com isso, a filosofia aliada ao seu ensino, possibilitariam a maior liberdade possível, criando uma atmosfera de senso crítico e compreensão da liberdade.

Entretanto, será que é assim que funciona na prática? São diversos os fatores que implicam na liberdade do ensino de filosofia e afetam a efetividade e a liberdade da práxis⁷ do professor. Os fatores se estendem desde limitações de horários até obstáculos para com o professor na execução de seu ofício (diga-se de passagem, na liberdade com que o docente possa escolher os temas trabalhados e a maneira com que o faça). Podemos destacar alguns fatores específicos que inibem essa liberdade no ensino de filosofia, tais como: a implementação do novo Ensino Médio e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a relação vertical entre professores e alunos, a educação bancária que ainda se encontra presente em várias instituições educacionais, a ausência de uma comunidade educacional (ou comunidade de investigação), e também, a opressão de um sistema que inibe uma educação transgressora e voltada

⁷ Conceito filosófico da atividade teórico-prático do ser humano em todas as áreas da sociedade. Entendida como categoria filosófica, a tensão dialética que se estabelece entre seus pares contraditórios – teoria e prática – permite depreender e compreender a dinâmica do ambiente.

para o estímulo do senso de criticidade dos alunos. Entramos então, ao questionamento filosófico do ato de ensinar em si, e consequentemente, do ensino de filosofia nas escolas, e em como essas implicações se mantêm presentes no cotidiano dos professores e de toda uma estrutura educacional.

2.1 – O NOVO ENSINO MÉDIO, A BNCC E AS IMPLICAÇÕES NA LIBERDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA

O Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) apresenta uma das maiores implicações no ensino de filosofia e, no ensino de todas as disciplinas presentes no ensino médio. Segundo a proposta do Novo Ensino Médio (NEM), a estrutura anterior de ensino correspondia a uma educação básica e sem muitas oportunidades, no qual os alunos possuíam aulas de matérias obrigatórias e do ensino básico que nem sempre correspondiam aos interesses particulares e profissionais dos alunos; já no Novo Ensino Médio é proposto então, como um ensino em que o estudante pudesse ter um maior contato com as suas áreas de interesse, bem como um ensino profissionalizante (onde o aluno poderia fazer diversos cursos) no intuito de abranger as oportunidades profissionais do aluno, e também, dividindo esse ensino em uma base curricular comum (implementada em instituições públicas e privadas) e em itinerários formativos, onde de alguma maneira, os discentes pudessem obter mais conhecimentos de formas variadas e efetivas. Apesar de ter sido estruturado na intenção de expandir as possibilidades do aluno, fazer essa divisão do ensino não depende apenas do plano teórico do NEM, mas também da capacidade do ambiente escolar de fornecer esse modelo de ensino, seja em questão de estrutura das instituições, como também da disponibilidade de professores para as disciplinas básicas, bem como para os itinerários formativos:

“Em linhas gerais, o Novo Ensino Médio altera o currículo por disciplinas para uma divisão por áreas de conhecimento. De acordo com o Ministério da Educação, uma parte das aulas é comum a todos os estudantes do país, direcionada pela BNCC e com carga horária de 1.800 horas. Outra parte, formada pelos chamados “itinerários formativos”, corresponde a 1.200 horas e é flexível, ou seja, permite escolhas individuais. Esse é um ponto de tensão da lei: a oferta dos itinerários está condicionada à capacidade das redes de ensino e das escolas, de acordo com o próprio Ministério.” (<https://lunetas.com.br/novo-ensino-medio/>).

Entende-se por itinerários formativos o conjunto de disciplinas, oficinas, projetos, grupos de estudos e dentre outras atividades que podem ser consideradas como trabalho. Toda essa estrutura engloba todas as áreas de conhecimento

(matemáticas, linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e sociais, e claro, suas respectivas tecnologias) tanto quanto a Formação Técnica e Profissional (FTP), ou explorando também uma outra possibilidade: uma fusão entre elas. E em caso de cursos profissionalizantes, o certificado da efetuação desse curso é expedido na conclusão dos três anos do ensino médio. No âmbito dos itinerários formativos, a lei ainda prevê o desenvolvimento do projeto de vida, onde seria um espaço para os alunos dialogarem e para os docentes impulsionarem e orientarem os alunos sobre as suas vocações e interesses.

A mudança do Novo Ensino Médio foi instaurada em 2022 e foi efetuada de maneira escalonada até o ano de 2024. Apesar do processo de mudança ser efetuada de maneira gradativa visando uma adaptação positiva, encontra-se então diversas implicações nesse novo modelo de ensino. Uma das maiores críticas a esse modelo é a desigualdade social ainda presente na sociedade brasileira, visto que as escolas possuem diferentes capacidades para estabelecer os itinerários formativos, também na questão de quantidades de salas disponíveis para sustentar as subdivisões desse modelo educacional, e principalmente, na formação e disponibilidades dos professores para abraçar o modelo instaurado. E claro, apesar de ter um intuito de igualar o ensino num nível nacional, cria-se um enfoque na disparidade de qualidade de ensino entre alunos de instituições privadas e públicas, visto que no ensino público, geralmente, as adversidades no sistema e no cotidiano são mais acentuadas e presentes. Diante disso, fica evidente que essa proposta de novo ensino médio não condiz com a realidade dos alunos de escola pública, já que pelo baixo investimento orçamentário e no baixo investimento na formação de professores não é possível igualar a um ensino privado, e claro, levando também em consideração a realidade cotidiana dos alunos de escola pública, onde por muitas vezes não podem apenas estudar, como ajudar financeiramente em suas residências e precisam ir em buscar de outros meios para as subsistências básicas (tanto quanto diversos outras vivências em suas particularidades), consequentemente, esse novo modelo de novo ensino médio acaba sendo prejudicial àqueles que frequentam o ensino público e não podem usufruir do sistema de maneira efetiva e com qualidade.

Uma das ideias principais do NEM, seria então, ofertar itinerários formativos que aproximassem os alunos do mercado de trabalho e de certa forma, fazer com que eles estejam próximos de seus interesses particulares, entretanto, na execução dessa teoria,

os estudantes estão cada vez mais próximos do subemprego⁸, já que esse formato de ensino e essa proposta de aproximar os estudantes no mercado de trabalho precisaria que esse modelo fosse bem estruturado, exigindo no mínimo espaços apropriados e profissionais especializados em seus respectivos itinerários formativos, mas em vez disso, nos deparamos com uma educação onde os alunos e as escolas possuem uma carência tanto de verba, como de estrutura e até mesmo de merenda para manter os mesmos ativos nessa estrutura do NEM, segundo estudo⁹ feito pela UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas).

Uma matéria¹⁰ realizada pelo jornal da Unicamp, através de uma pesquisa efetuada pela Faculdade de Educação (FE) da mesma, aponta as implicações na formação docente em meio a implementação do Novo Ensino Médio e também da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e de quais formas essas implementações são conservadoras, privatizantes, ameaçam a autonomia e inibem a liberdade do professor em sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário também, o enfoque na falta de profissionalização dos professores para exercerem as suas disciplinas de formação, como também os itinerários formativos, essa exorbitante carga horária e conteúdos propostos ao docente, fazem com que o professor não consiga exercer um trabalho que domina, tanto quanto oferecer um trabalho com qualidade, com liberdade e voltado para o crescimento educacional e profissional do aluno, e em consequência disso, trazendo uma educação maçante, bancária e sem resultados positivos para a educação num todo.

Em concordância com a implementação no Novo Ensino Médio, temos também presente na estruturação do ensino médio, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi colocada em prática na educação brasileira em meados do ano de 2017. A BNCC atua então, como documento normativo para as redes de ensino e instituições públicas e privadas. Ela serve como referencial obrigatório na elaboração de currículos escolares e para os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), sendo eles em todos os níveis de ensino: infantil, fundamental e médio, como diz no próprio texto da BNCC:

“Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

⁸ Emprego não qualificado, de remuneração muito baixa, ou emprego informal, sem vínculo ou garantia.

⁹ Estudo sobre o impacto do Novo Ensino Médio realizado pela UBES disponível em: <https://lunetas.com.br/novo-ensino-medio/>

¹⁰ Matéria realizada pelo jornal da Unicamp sobre a BNCC e suas respectivas implicações disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam/>

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Dessa forma, a proposta da BNCC seria organizar conteúdos básicos que todo estudante deveria estudar e saber. Em teoria, a proposta unificaria o ensino no Brasil e o indivíduo teria uma formação básica efetiva e suficiente para ingressar no nível superior e enfrentar vestibulares com o preparo adequado. Trazendo essa teoria para a prática, notamos que não funciona de forma efetiva; tanto no ensino privado quanto no ensino público (e especialmente no ensino público), existem diversas limitações, sejam elas as singularidades do sistema em si ou até mesmo nas individualidades dos alunos. Várias limitações podem inibir a atuação efetiva da BNCC e é notável vê-las nos cotidianos dos docentes e discente, e até mesmo no ambiente escolar. Diante da proposta da BNCC e do NEM, a falta de capacitação de professores e do preparo do ambiente escolar tem sido prejudiciais na execução dessas propostas, na formação dos alunos e também na execução do ofício dos professores. O NEM e a BNCC em tese, são bem intencionados e formulados, já que em sua proposta, o objetivo seria então igualar o ensino em instituições privadas e públicas e fazer com que os alunos possuísem a mesma educação de qualidade e as mesmas possibilidades através dela, mas na prática, não se torna inclusiva (já que não leva em consideração a realidade de todos os alunos presentes na educação brasileira) e não foi oferecido a capacitação necessária e suficiente para a execução da mesma, em decorrência da sua implementação repentina. O cenário se apresenta da seguinte forma: um professor tendo que assumir muitas tarefas (indo desde muitos conteúdos, matérias que se estendem desde as básicas até itinerários formativos, e claro, sem instruções suficientes de como realizá-las) e os alunos cada vez com menos interesse no ambiente escolar. É importante também, salientar como implicações, a dificuldade de engajamento dos alunos em itinerários formativos, eletivas e inclusive nas disciplinas obrigatórias ofertadas durante o período letivo. Mesmo com os “recortes” efetuados pela BNCC, ainda é presente a dificuldade dos docentes em questão de liberdade no ensino (na maneira em que efetuam o seu ofício), de trazer os alunos para as disciplinas e fazer com que os mesmos se interessem pelas aulas e possam atingir uma aprendizagem efetiva e necessária.

A BNCC funcionaria então, como uma agenda a ser seguida em termos de conteúdo. E nesse âmbito, a filosofia aparece então em disciplinas obrigatórias, itinerários formativos e projeto de vida. A filosofia estaria dessa forma, englobada nas disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas, e teria como propósito o compromisso

educativo com as ideias de justiça, liberdade de pensamento e de escolha, bem como a compreensão da ética em vários cenários da sociedade:

“A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2018, p. 563).

a BNCC distribui os conteúdos propostos em competências específicas e habilidades. As competências seriam então, a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho; e as habilidades, seriam dessa forma, os objetos de conhecimento de cada área. Dito isso, são sugeridos como competências específicas e habilidades das ciências humanas, as seguintes:

“1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2018, p. 570).

Seguindo a sugestão de conteúdos (competências e habilidades) da BNCC, seria trabalhado em sala de aula as grandes áreas da filosofia: ética, epistemologia, filosofia da ciência, filosofia política, estética e metafísica. Entretanto, com todas as implicações, não é possível promover o ensino de conceitos necessários na filosofia (bem como em todas as áreas de ensino no geral). Com a carga horária imposta pelo NEM, as matérias obrigatórias teriam em média, de 50min a 1h e 30min por semana, fora os encontros de itinerários formativos. Diante disso, o tempo não é suficiente para todo o

conteúdo proposto pela BNCC, sem contar os outros critérios que formam uma aula: tempo para organizar os alunos, lista de chamada e dentre outros.

De forma empírica¹¹, é possível ressaltar (através da observação e ministração de aulas nos estágios supervisionados obrigatórios), que a demanda de conteúdo da BNCC e do NEM não consegue ser realizada no curto período de tempo com os alunos. O ideal seria que, principalmente na filosofia, pudéssemos trabalhar filósofos clássicos e também os marginalizados, sempre os enquadrando em suas perspectivas áreas da filosofia, entretanto, o que podemos fornecer nesse formato, é uma breve explicação sobre os conteúdos exigidos, tendo como consequência uma filosofia rasa e que não fornece o necessário para um aluno, bem como uma base insuficiente para que os estudantes consigam realizar vestibulares e ingressem em universidades com efetividade. Como dito anteriormente, a filosofia é encarregada de promover a criticidade do aluno, fazer o mesmo possuir conhecimento sobre o mundo que o cerca, bem como estimular a autonomia, liberdade e conscientização. E, nesse contexto, a liberdade não seria necessária apenas para os estudantes, seria de extrema importância para os professores, e tudo o que inibe essa liberdade, prejudica não apenas o cenário educacional mas também a filosofia e a maneira com que ela é ensinada. Apesar de possuir uma demanda exigida pela BNCC, os conteúdos deveriam ser ministrados através de uma maneira libertadora pelos docentes. O conteúdo tem que ser ministrado, obviamente, mas a forma com que é feito deveria ser de maneira autônoma e de liberdade do professor, criando assim uma aula proveitosa, necessária e de maneira com que atraia os alunos para o cenário educacional e também, para a filosofia.

A filosofia de fato, tem como característica o poder de promover o senso crítico, a liberdade, autonomia e conhecimento sobre si mesmo e sobre o que nos cerca. Falando em termos de educação, a filosofia de forma constante, foi vista como um ameaçador de um sistema educacional opressor, onde por vezes, é mais vantajoso educar alunos para agregar no sistema de subemprego e não desafiar as doutrinas da opressão, e de certa forma, esse novo sistema educacional é um grande aliado para a

¹¹ De forma empírica, foi possível por meio da observação e da regência de turmas do Ensino Médio durante o Estágio supervisionado na Licenciatura em Filosofia, salientar que, através desse formato de educação, o docente pela alta demanda de funções, não possui tempo necessário para ministrar aula da maneira que seria necessário, tanto quanto trabalhar temas filosóficos de maneira aprofundada e que possa de maneira efetiva, ensinar o aluno não só o conteúdo da filosofia, mas ensinar uma filosofia útil e que possa ser aplicada também em outros âmbitos da vida.

inibição do que a filosofia pode promover, já que, enquanto professores nesse sistema, não podemos ensinar e trabalhar a filosofia com a dignidade que a mesma precisa e merece. Dessa forma, o sistema se assusta com as pautas levantadas pela filosofia, mas é de suma importância sempre lembrar que: a filosofia se mantém resiliente, e é importante tanto na formação acadêmica como em todos os outros âmbitos da vida, e a liberdade para exercê-la faz-se necessária em todos os cenários, principalmente no cenário educacional. Dito isso, diante desse sistema que tende a oprimir os alunos e a educação, é necessário em forma de resistência se opor a esse sistema, e dentro dele, abrir brechas para transgredir e transformar a educação, bem como a realidade dos alunos; como salienta bell hooks em “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”, p. 132: “Se não formos capazes de encontrar as frestas em sistemas fechados e entrar por elas (independentemente do catalisador dessa abertura), nós nos condenamos, reforçando a crença de que esses sistemas educacionais não podem se transformar.”

2.2 – A RELAÇÃO VERTICAL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Entende-se por relação vertical entre professores e alunos, aquela relação na qual o professor é o responsável por decidir a metodologia, a avaliação e os conteúdos da disciplina e dentro de sala de aula. Nessa estrutura de relação educacional, o aluno deve aprender de maneira passiva, ou seja, ele aprende sem qualquer tipo de questionamento, através da repetição e automatização de forma racional. Dessa maneira, o professor é considerado o integrante principal desse ambiente educacional, e o aluno é visto então como secundário e de maneira não proveitosa para o fluir da aula e do contexto educacional em geral.

Dentro de um ambiente educacional, uma das relações mais importantes e fundamentais é a relação professor-aluno, e dentro de uma relação vertical, é improvável que se estabeleça vínculos e o aprofundamento do mesmo. Para que a educação aconteça de maneira plena e efetiva, faz-se necessário então, uma relação bem estabelecida entre professores e alunos, e diante disso, é preciso que o professor possua cuidado, empatia e atenção com seus alunos. É importante frisar que dentro de sala de aula, o professor precisa estar aberto às particularidades de seus alunos, bem como se abrir para as possibilidades de subjetividades e adversidades do cotidiano que

podem acontecer durante o fluir dessa aula; e claro, o aluno deve estar disposto e confortável para partilhar as suas vulnerabilidades, bem como partilhar o seu conhecimento empírico¹² (trazendo a sua realidade para dentro de sala de aula) e se for necessário, se sentir confortável para sanar seus questionamentos. Dessa forma, o professor deve estar aberto para acolher os conhecimentos empíricos dos discentes, como destaca bell hooks em “Ensinando a transgredir”, p. 113 – 114:

“Como professora, reconheço que os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos – aqueles que todos nós podemos conhecer -, quer discutam experiências pessoais. (...) Se não quero que esses alunos usem a “autoridade da experiência” como meio de afirmar sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos. Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica como outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar.”

Dessa forma, ao se abrir para o conhecimento empírico e para a presença do aluno em sala de aula, facilita então, o processo de aprofundamento da relação professor-aluno. A educação passa a ser democrática, se desprendendo da hierarquia no cenário educacional, e dando espaço para criar-se uma relação de aprendizado mútuo.

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz,” (FREIRE, 2004, p. 25 – 26).

A relação vertical professor-aluno interfere e implica diretamente na liberdade do ensino de filosofia. De maneira empírica, saliento que, na minha experiência como estudante do Ensino Médio e, depois, como estagiária de filosofia, nas aulas de filosofia, geralmente, os alunos se sentiam confortáveis e em liberdade para compartilhar com o professor as suas experiências e suas dúvidas (sejam elas quais forem). A filosofia no cenário educacional se porta de maneira receptiva e com caráter de desenvolver a autonomia e aprofundar laços dentro de sala de aula, e diante disso, é necessário desenvolver uma relação mútua, em que o professor e o aluno estejam dispostos a se

¹² O conhecimento empírico é o conhecimento popular que resulta das observações e experiências do cotidiano. É um conhecimento que não tem comprovação científica, mas que é adquirido ao longo da vida.

abraçarem durante a jornada educacional. Em vista disso, é inviável uma abordagem educacional onde limite a proximidade dos componentes de uma sala de aula, como é de se notar numa relação vertical. Por vezes, quando o aluno não se sente pertencente em uma comunidade, o natural é que o mesmo se retraia e se exclua das atividades e vivências do cotidiano; e a única maneira de fazê-lo se sentir pertencente, é abraçar o multiculturalismo e as subjetividades dos alunos, promovendo uma atmosfera acolhedora e um ensino efetivo.

Apesar de ser um modelo de relação antiquado, muitos docentes se sentem coagidos ao pensamento de perder o controle do seu ofício, bem como perder o respeito dos seus alunos. “Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem visto pelo professor e colegas, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo.” (HOOKS, 1994, p. 237). O tabu presente na ideia de que uma relação próxima com seus alunos pode desorganizar o cenário educacional e desmoralizar sua presença, faz com que muitos professores ainda se prendam a metodologias antiquadas e nada inclusivas, inibindo qualquer possibilidade de se relacionar de maneira profunda com os alunos, e consequentemente, adotando uma educação hierárquica e um sistema limitado; e é necessário destacar também que, essa relação vertical professor-aluno ainda é presente desde o primário e se estende até a pós-graduação, e dentro dessa relação, é improvável a possibilidade de enxergar a potência dos alunos, visto que nesse tipo de relação, o professor é visto com protagonismo e superioridade.

Se uma educação para ser efetiva e proveitosa necessita de uma relação mais abrangente, respeitosa, zelosa e empática, a relação vertical gera implicações numa educação democrática e libertadora, onde nesse cenário educacional, consequentemente, os alunos conseguem desenvolver a criticidade, a consciência do mundo que o cerca, e principalmente, se entrelaçam entre si, aprofundando uma relação entre docente e discentes, gerando uma educação democrática, rompendo a hierarquia, e sobretudo, uma educação efetiva e inclusiva. “Ao criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade.” (HOOKS, 2021, p. 99).

2.3 – A EDUCAÇÃO BANCÁRIA

A educação vertical entre professores e alunos é também expressão da educação bancária e esse modo de proceder a educação contraria o que estamos propondo como educação para a liberdade como pensada por Freire e hooks. Se a educação libertadora vem como tentativa de transgredir e transformar a educação e a realidade dos alunos, a educação bancária aparece como o oposto dessa ideologia; ela valoriza então, tudo aquilo que foi instaurado tradicionalmente e na tentativa de manter uma ordem e uma hierarquia.

Compreende-se por educação bancária o modelo de ensino que se caracteriza pela relação unilateral entre docente e discente (modelo de ensino aliado a relação vertical), em que o professor deposita conteúdos e ideias nos alunos, sem intercorrências dos mesmos. Nesse modelo de ensino, os alunos são considerados meros consumidores passivos de conteúdos, e os professores se apresentam dependentes de uma abordagem que certifique que eles ainda são vistos com protagonismo e com “respeito”, e como consequência, cria-se uma resistência em abrir mão de uma educação que até então, assegurava uma ordem e uma relação onde o professor se tornava superior:

“Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos. Uma vez que tantos professores ensinam a partir desse ponto de vista, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo.” (HOOKS, 1994, p. 57).

Um dos opositores dessa metodologia de ensino foi Paulo Freire. Freire defendia para a educação tudo aquilo que era o oposto à educação bancária. Nesse formato de educação, podemos destacar por característica a relação vertical entre professor-aluno, a ausência de um diálogo entre os integrantes de uma sala de aula, a ausência da voz do aluno no processo educacional, tanto como a visão de que o aluno é como um recipiente vazio que necessita ser preenchido com conteúdos, bem como a ausência da reflexão do aluno e a presença somente da voz do professor em sala, a falta do estímulo de conscientização do discente e principalmente, a ausência de criticidade do mesmo no processo de aprendizagem e no mundo. E como foi destacado no capítulo um, Paulo Freire defendia uma educação voltava para a liberdade e para a autonomia do indivíduo, e dentro dessa educação (educação progressista libertadora), não é cabível uma hierarquia e um silenciamento de vozes; todos fazem parte da comunidade educacional e são responsáveis pela mesma de maneira igualitária. Dito isso, a

educação bancária promove então, uma opressão em relação aos alunos (visto que nessa metodologia, os alunos são silenciados, censurados e mecanizados), resultando em uma limitação na liberdade, e para Freire, não é viável uma educação (e nem uma vida) sem liberdade e autonomia.

Dentro da educação bancária, é possível destacar que a mesma tem caráter não-problematizadora, visando assim, à acomodação do indivíduo em qualquer realidade, à adaptação e a falta de criticidade ao mundo, e também, a banalidade do seu poder transformador em relação a tudo aquilo que o cerca. Dessa forma, o aluno fica a mercê de um sistema opressor, levando em consideração que o mesmo não possui critérios críticos e conscientizadores para decidir por si só o que de fato é melhor para si mesmo, e nesse âmbito, esse modelo de educação favorece os interesses dos opressores, e o aluno se encontra em uma constante opressão dentro do lugar onde deveria se sentir seguro e em liberdade.

Claro que um sistema instaurado bastante tempo e que é bem abraçado pelas pessoas a favor do tradicionalismo, é difícil de ser rompido e ser substituído por tendências progressistas. Todo sistema que é fechado e favorece uma classe opressora, deve ser trabalhado e diante disso, achar brechas para transformar e transgredir esse sistema. Existe uma resistência das pessoas que ministram aulas e estudam através de uma educação bancária: no caso dos professores, é uma tendência que assegura uma posição de poder, hierarquia e respeito; e no caso dos alunos, é difícil romper com a ideia de que sua voz não tem significância no cenário educacional, bem como suas vivências não agregam nas aulas e na realidade de outros alunos. “É claro que deveria saber de antemão que os alunos educados de maneira mais convencional se sentiriam ameaçados e chegariam até a resistir a práticas de ensino em que se insiste que os alunos participem de sua educação e não sejam consumidores passivos.” (HOOKS, 1994, p. 192). Dessa forma, uma das maneiras de romper com essa educação passiva, seria o professor trazer o aluno e seu conhecimento empírico para dentro de sala; essa seria então, uma brecha efetiva para adentrar no sistema bancário e ser resiliente a ele, apesar de ainda existir resistências e medos em relação as mudanças de uma tendência progressista libertadora.

Em relação a tudo que foi dito anteriormente, um dos critérios que fazem a educação bancária ser inviável, seria também, a ausência de uma relação dialogal. Para uma aula (principalmente de filosofia) e uma educação terem êxito e fluírem com

efetividade, seria necessário um diálogo claro e progressivo entre os membros desse cenário educacional; e quando somente uma dessas partes fica responsável pela comunicação, que é o caso do professor na educação bancária, ocorre um desfalque nessa relação dialogal, prejudicando assim, toda uma comunidade. Dessa maneira, só há comunicação, educação e principalmente um ensino progressista através do diálogo, e a educação bancária é justamente – antidialógica. Como diz Paulo Freire em “Educação como prática da liberdade”, p. 141: “Somente um método ativo, dialogal, participante poderia fazê-lo. E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.” Posto isso, só o diálogo promove aquilo que a educação bancária interrompe, a conexão de dois elementos (professor e aluno) que juntos compõem um cenário educacional, e é a partir da comunicação que podemos promover uma educação progressista e efetiva, onde todos conseguem compor o ambiente de maneira igualitária, transgredindo e transformando a educação com respeito, cuidado e resiliência.

2.4 – A AUSÊNCIA DE UMA COMUNIDADE EDUCACIONAL

Uma das implicações mais notáveis na liberdade da educação em si e na liberdade do ensino de filosofia, é sem dúvidas, a ausência de uma comunidade educacional. Apesar de estar explícito os membros que compõem essa comunidade, é notável uma ausência de proximidade, a falta de diálogo, a falta de tempo para aprofundar os laços, e até mesmo o sistema que oprime essas manifestações de relações.

Evidentemente, que comunidade nesse sentido não significa apenas os componentes de uma estrutura escolar, mas sim as relações que promovem essa educação; ou seja, as tendências educacionais, a relação professor-aluno, bem como o fluir das aulas e das disciplinas. Dessa forma, uma comunidade educacional, seria então, o esperar de uma comunidade disposta a trabalhar em conjunto em prol de uma educação libertadora, onde todos possam protagonizar esse ensino, mesmo que

muita das vezes isso signifique uma luta constante em relação a um sistema tradicional que tende a oprimir uma educação progressista.

“Esperançar, para bell e Freire, é condição para o estabelecimento de comunidades educativas dispostas a reagir à violência das opressões vigentes em ambientes estruturalmente hostis à liberdade de expressão e a questionamentos das relações verticalizadas que as sustentam. É justamente nesse ponto que os ensinamentos encontram o desejo de ser feliz em sala de aula vivenciando a troca e o afeto mútuo.” (HOOKS, 2021, p. 15).

Posto isso, uma das consequências para a falta do sucesso e do progresso com os nossos alunos e para os nossos alunos, seria essa ausência de intimidade e de proximidade, que como podemos destacar anteriormente, é bem acentuado através de uma relação vertical, seja ela na tendência abordada pelo professor, ou pela maneira com que ele se relaciona com seus alunos. Quando se faz uma educação visando a liberdade, essa ausência de comunidade traz um sentimento profundo de perda, não só pelo conhecimento através dos conteúdos, mas também por aquilo que perdemos quando não nos permitimos a nos relacionarmos com os nossos alunos, ou seja, aquilo que podemos aprender com eles, seja relacionado à educação ou não; a educação e as relações se tornam então, mecanizados, ineficazes e acomodados. Como dizia bell hooks em “Ensinando comunidade” p. 28: “Um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não apenas a perda de proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia.”

Muitos alunos e professores estão acostumados (ou submetidos) a estudarem e trabalharem de maneira solo dentro de uma sala de aula. Evidentemente se cria uma resistência quando se é adaptado a fazer as coisas de tal maneira, ainda mais na ausência de uma comunidade. Mas, criar uma comunidade educacional, é uma maneira efetiva de proporcionar uma educação libertadora dentro de um sistema fechado, tornando o ambiente educacional mais eficiente e acolhedor. Dito isso, tudo que vai na contra mão de uma educação que visa o progresso, é de certa forma, ineficaz e prejudica o professor, e principalmente, o aluno.

Evidentemente, a ausência de uma comunidade educacional é uma das maiores implicações numa educação para a liberdade. Quando trabalhamos em comunidade, conseguimos obter outras percepções acerca de diversos assuntos, bem como tomar consciência de coisas que nunca tivemos contato antes, e isso na educação é grandioso;

o conhecimento empírico pode ser enriquecedor, e como sabemos, ele é cheio de subjetividades e particularidades. Dentro de uma comunidade educacional, de forma conjunta, exploramos e solucionamos criticamente as problemáticas expostas em sala de aula, e obviamente, todos os pontos de vista são relevantes e todos se sentem respeitados, acolhidos e parte de todos os processos de uma educação. É importante salientar que, perante a ausência dessa comunidade, não existe essa troca entre os integrantes de uma sala de aula, inibindo então, essa possibilidade de gerar criticidade, autonomia, liberdade, comunidade, levantamento de pontos de vista, e principalmente, a conexão.

2.5 AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE FILOSOFIA

Diante dos pontos levantados anteriormente nesse capítulo, todos, sem exceção, interferem e implicam diretamente na liberdade do ensino: o Novo Ensino Médio (NEM) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aparecem como grandes inibidores do exercício pleno e efetivo da filosofia, levando em consideração a alta demanda encarregada aos docentes de filosofia, e através da implementação repentina desse formato de ensino, resultou como consequência, em medidas que os levam a situações de subempregos e também, lhes oferecem um ensino insuficiente e ineficaz. A relação vertical se comporta como antiquado no âmbito da filosofia (e em outras disciplinas também), visto que uma filosofia sem interação e questionamentos se torna uma filosofia incompleta e sem aprofundamento; a questão é que: existe uma mera possibilidade de se fazer filosofia de forma solo, mas uma filosofia feita de forma dialogal e horizontalmente, pode ser mais plural e mais proveitosa. A educação bancária não sustenta as aulas de filosofia, bem como não sustenta os conteúdos filosóficos, já que ambos usam o diálogo e contrapontos como base; numa sala de aula filosófica, é preciso estar aberto a opiniões contrárias e principalmente, estar aberto a dúvidas, já que a filosofia pode gerar questões, opiniões divergentes e comunicação, ou seja, tudo aquilo que a educação bancária não proporciona. E por fim, a ausência de uma comunidade educacional; como reiterado antes, a filosofia tem por essência um caráter crítico e conscientizador, e é bem mais propício obter isso em comunidade, criando uma atmosfera crítica e libertadora, e a ausência da mesma implica em uma educação sem estímulo coletivo, bem como um ensino feito de forma individual, sem conseguir obter opiniões e experiências distintas, o que seria então, o

inverso do que a filosofia proporciona.

A filosofia se porta então, como resistência: o sistema se assusta com as pautas levantadas pela filosofia, e obviamente, sempre existiu e ainda existem medidas para impedir o exercício da mesma em sua essência. Se de alguma forma, existe alguma disciplina que pode auxiliar os alunos a se desprenderem das amarras de um sistema opressor, essa disciplina é a filosofia; e ela se encontra presente em todos os questionamentos levantados, em todos os âmbitos da vida, seja na escola, na academia, ou no cotidiano. Fazer filosofia, é então, um ato constante de resiliência, e ser professor de filosofia, é enfrentar dia após dia as adversidades e se manter firme diante da opressão e continuar exercendo seu ofício da melhor maneira possível, e lembrar sempre que a educação é um ato de amor e deve ser feito com prazer, apesar das adversidades. “Qualquer professor que ensina com prazer necessita ter coragem para aceitar períodos de esgotamentos e reagir a eles.” (HOOKS, 2021, p. 59).

Sabemos que o estudo da filosofia ajuda no desenvolvimento do senso crítico, na conscientização, na capacidade de argumentação do indivíduo e na empatia para com o próximo. A filosofia se porta então, como uma área que busca compreender a essência da humanidade e de tudo aquilo que nos cerca, e por se tratar de uma disciplina que tem por característica despertar a liberdade e por ter um caráter tanto quanto crítico, entende-se que a filosofia seja responsável por tudo aquilo que é imposto para a mesma, e consequentemente, o professor se torna o responsável em transmitir um pouco desse conhecimento para os alunos e fazer com que eles desenvolvam esses critérios de forma autônoma através da filosofia, e como resultado, filosofar de forma natural e necessária, assim como o conceito hegeliano, (HEGEL, 2008, p.161).

Saliento, por fim, que o papel da filosofia e do professor de filosofia é: pode ser, justamente, o de provocar o aluno a conhecer a si mesmo, e também, desenvolver uma visão crítica sobre o mundo que o cerca. A filosofia poderia oferecer então, juntamente ao seu ensino, a maior liberdade possível, criando uma atmosfera de criticidade e compreensão da realidade, e consequentemente, se desprender daquilo que implica na sua execução, e de forma eficaz, buscar uma práxis libertadora para o professor, bem como metodologias que assegurem o exercício pleno e efetivo da filosofia.

CAPÍTULO 3 - Liberdade no ensino de filosofia e uma educação para a liberdade

Conforme apresentados e descritos no capítulo anterior, existem determinados elementos e fatores que proporcionam implicações na liberdade do ensino de filosofia em si e também na liberdade da práxis do professor em sala de aula; dentre eles, podemos destacar então: a implementação repentina do Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a relação vertical entre professores e alunos, a educação bancária, a ausência de uma comunidade educacional e por fim, de quais formas esses fatores influenciam diretamente na liberdade do ensino de filosofia e no pleno exercício da mesma.

Para a resolução das questões e problematizações levantadas anteriormente, são necessárias algumas metodologias e/ou tendências que possam ajudar a promover uma educação voltada para o incentivo do desenvolvimento da autonomia e da criticidade do aluno, bem como uma educação voltada para a liberdade de todos presentes no ambiente educacional (de acordo com os conceitos desenvolvidos por hooks e Freire que usamos e ainda usaremos de apoio), e claro, uma educação onde o professor possa desenvolver a sua práxis de maneira libertadora e em comunhão com os seus alunos, tentando de forma efetiva extrair o mais produtivo da filosofia e do ensino da mesma. Dessa forma, podemos apontar como metodologias e/ou tendências: a ruptura de uma educação bancária e a implementação de uma tendência progressista libertadora, a liberdade na práxis do professor, a criação de uma comunidade educacional e uma relação horizontal professor-aluno, e por fim, os afetos e o prazer de estar em sala de aula e a importância de trazer esses sentimentos também para os alunos.

3.1 – A RUPTURA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA LIBERTADORA

Como enfatizado no tópico 2.3, a educação bancária se apresenta também no formato de relação vertical entre professor-aluno, onde o professor detém o conhecimento e o aluno apenas como receptor passivo desse conhecimento, e consequentemente, inibindo o espaço para reflexão, criticidade, autonomia, inclusive indo até mesmo em caminho distinto a filosofia.

Em suas palavras, Freire define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80). Dessa forma, a educação bancária gera uma exclusão, criando uma hierarquia e dificultando um ambiente fluido e com possibilidades de criação de comunidade. Dentro do bancarismo freiriano, existe uma facilidade dos alunos se retraírem e terem dificuldade de se abrirem para seus questionamentos, para suas vulnerabilidades e até mesmo para compartilhar suas experiências (conhecimentos empíricos), visto que nesse sistema, a sua presença é apenas de um receptor passivo de conhecimento, e claramente, isso inibe as possibilidades de liberdade dentro de um cenário educacional.

Para Paulo Freire a educação bancária “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2017, p. 82). Ou seja, é apenas um processo de transferência de dados e conhecimento, sem aprofundamento ou associação com a realidade em que o aluno vive, dessa forma, não promove o senso crítico, a noção de realidade e de sociedade, bem como coloca o aluno em condição cômoda, sem autonomia e em uma educação que não o impulsiona dentro ou fora da escola. Para Freire, uma educação ideal e propícia, seria aquela que fizesse o aluno ter consciência da sua realidade, possuir autonomia, e ir além de apenas memorização de conteúdos, uma educação que de fato, o tornasse ativo:

“Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. (...) Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação”. (FREIRE, 1967, p. 122-123).

Dessa forma, a sala de aula deveria então, ser um espaço onde o aluno se sente confortável e seguro para expressar suas opiniões, bem como um lugar onde deveria exercitar o senso crítico, tendo consciência de forma autônoma sobre a sua realidade e o mundo que o cerca. Como a educação bancária não abre uma brecha para que isso aconteça de maneira fluida e efetiva, uma das soluções cabíveis nesse cenário, seria a ruptura dessa educação bancária, que de certa forma inibe essa autonomia e esse progresso libertador, e implementar uma tendência progressista libertadora, que tem por objetivo (como explicado de maneira breve e acentuada no capítulo 1) desenvolver essas habilidades nos estudantes.

Rompendo com uma educação bancária, cessa uma hierarquia, e consequentemente, se inicia o processo para a construção de uma relação horizontal entre alunos e professores. Com esse tipo de relação podemos atribuir características ao ensino que contribuem de maneiras progressivas na realidade de todos os membros presentes na comunidade, sejam professores ou alunos. Com esse tipo de entrelaçamento entre os membros, é possível uma troca empírica, tanto quanto uma troca de conhecimento (independentemente do nível de formação dos membros presentes), além de que, apesar do processo demandar mais energia e proatividade que uma educação bancária (visto que todos se envolvem em todas as atividades propostas, e mesmo que muitos professores ainda se encontram resistentes a isso), uma educação onde todos estão engajados, pode proporcionar maior possibilidade de transformação e transgressão dos alunos e do ensino em si.

“Muitos professores continuam refratários a envolver-se com quaisquer práticas pedagógicas que enfatizem a participação conjunta de professores e alunos, pois é preciso empenhar mais tempo e esforço para fazer esse tipo de trabalho. Mas a verdade é que a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender”. (HOOKS, 1994, p. 269).

Apesar de nos acostumarmos com a estrutura de que o professor é quem detém a responsabilidade total dessa sala de aula, mesmo sabendo que dentro do sistema ele é quem se torna responsável pelos seus alunos por questões institucionais e burocráticas, é importante que o docente esteja aberto a possibilidade de dividir com seus alunos a responsabilidade de fazer com que a aula se torne um local democrático e de entusiasmo, e que abrindo espaço para todos fazerem parte desse ambiente educacional, o respeito pela sua autoridade não é diminuída, mas gera a possibilidade da aula se tornar entusiasmada e que os alunos queiram fazer parte da mesma; “É preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. (...) O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”. (HOOKS, 1994, p. 18).

Um dos pontos evidenciados na educação libertadora é de desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Claro que existe essa resistência quando se vêm de um sistema tradicional como o bancarismo descrito por Freire; os alunos se sentem mais confortáveis apenas sendo receptores e os professores precisam impulsionar os alunos de maneira persistente (justamente por não ter tido esse exercício anteriormente), mas quando o objetivo é alcançado, pensar criticamente se torna uma ação constante e efetiva:

“A maioria dos estudantes resiste ao processo do pensamento crítico, ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite permanecer passivos. O

pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados. Professores que trabalham com zelo para ensinar o pensamento crítico com frequência se desanimam quando os estudantes resistem. Mas, quando o estudante aprende a habilidade do pensamento crítico (e, em geral, são poucos os que aprendem), a experiência é verdadeiramente recompensadora para ambas as partes. Quando ensino estudantes a serem pensadores críticos, espero compartilhar, servindo de exemplo, o prazer de trabalhar com ideias e o prazer do pensamento como ação.” (HOOKS, 2020, p. 35).

Dito isso, além de ser uma experiência recompensadora para ambas as partes e enriquecer o cenário educacional, tanto quanto exercitar a filosofia (que tem por característica também ajudar a estimular o pensamento crítico), esse tipo de exercício ajuda no aprofundamento da relação horizontal professor-aluno, que antes era verticalizado pela educação bancária, sendo assim, promovendo uma progressão em vários âmbitos desse cenário educacional.

Uma das características presentes na tendência progressista libertadora que entra em compatibilidade com o ensino da filosofia é: ensinar o aluno a pensar de forma autônoma. Por isso a importância da liberdade na práxis do professor. O exercício da filosofia deve ser feito de forma autônoma e livre. Na educação progressista libertadora, o professor vai trabalhar em conjunto com o aluno, mas no intuito de que o aluno aprenda a desenvolver os seus próprios conceitos e pensamentos em relação a algo de maneira autônoma, dessa forma, ensinar aos alunos não somente os conteúdos, mas também como se deve pensar, como dizia Paulo Freire: “Percebe-se assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que fez a parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 1996, p. 28). No âmbito do ensino da filosofia, é possível enfatizar que uma das suas características é o estímulo ao pensamento crítico e autônomo. Através do pensamento kantiano, podemos obter uma percepção de que é através da educação que começamos a formação do indivíduo: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele.” (Kant, 2005, p. 15), e consequentemente, nessa linha de raciocínio, quando uma educação pode nos fornecer uma liberdade e pensar por conta própria, conseguimos nos deparar com o esclarecimento¹³, seja ele na academia ou fora dela: “Sapere aude! Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.” (Kant, 2005, p. 63-64). Dessa forma, uma educação que, com o apoio e incentivo do professor, leve o aluno a pensar com autonomia e levando o

¹³ Para Immanuel Kant, o esclarecimento é a capacidade de pensar por si mesmo, de sair da menoridade e de usar a razão publicamente.

pensamento não só para a escola (ou para a academia), mas também para os outros âmbitos da vida.

Unindo o ensino de filosofia com uma tendência progressista libertadora, podemos abrir espaço para uma educação inclusiva, onde todos fazem parte desse cenário educacional, e mesmo que numa aula de filosofia o percurso possa ser alterado diversas vezes, o aluno, na maioria das vezes, obtém algum conhecimento dessa aula, já que nesse sistema, ele está entusiasmado, envolvido e engajado. Dessa forma, com uma educação libertadora e se abrindo para a filosofia unida com as características que a compõem, conseguimos nos abrir para as possibilidades de transgressão e transformação dentro do cenário educacional, visando sempre a efetividade do ensino do professor, e também a efetividade da aprendizagem do aluno, e lembrando constantemente que todos presentes nesse cenário compõem o mesmo de maneira igualitária e são responsáveis pela sua funcionalidade e progressão.

3.2 – A LIBERDADE NA PRÁXIS DO PROFESSOR

Para uma educação e uma aula atingir a sua maior capacidade e efetividade, um dos fatores a ser resguardado, seria então, a liberdade na práxis do professor. Diante de alguns pontos como: a sobrecarga de horários letivos, a quantidades de disciplinas depositadas para o professor (como proposto pelo NEM, dentre eles a matéria de ensino básico, projeto de vida, eletivas), o pouco tempo que o professor tem com cada turma, e também, a grande quantidade de conteúdos previstos para aulas, a liberdade da práxis do professor se torna cada vez mais escassa. E uma das maneiras com que isso não continue se tornando uma inibição na liberdade do professor, é preciso um processo para que isso seja transformado, e que de maneira conjunta aos alunos, o professor possa se autoatualizar, transgredindo o ambiente maçante em um ambiente efetivo, e acima de tudo, libertador.

Dentro de uma educação progressista libertadora, um dos aspectos fundamentais, é que exista uma autorreflexão dos professores com a sua práxis. Se nessa tendência progressista libertadora um dos objetivos é promover a autonomia e engajamento dos alunos, o esperado então, é que o professor promova uma práxis em que proporcione aos seus alunos o desejo de atingirem tais objetivos descritos. A práxis é um exercício recorrente de uma avaliação sobre a atuação do professor em sala de aula; e se necessário, não se abster de mudanças que possam ajudar os alunos a se envolverem nas dinâmicas em sala de aula através de novas pedagogias e metodologias.

Uma das maneiras de promover essa autorreflexão, é através de uma autoatualização. Numa tendência onde o propósito é abandonar qualquer tipo de dominação, a autoatualização aparece como uma tentativa do professor de largar a dominação dentro de sala de aula, e criar um ambiente emancipatório, bem como encorajar os alunos a fazerem parte desse processo; e nessa mesma linha, pensar sobre suas próprias didáticas e metodologias faz parte do processo libertador do professor. É uma tentativa de trazer de volta o interesse do aluno na educação, e também, de aprofundar os laços dos membros desse processo de ensino-aprendizagem: “Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem a capacidade de viver profunda e plenamente”. (HOOKS, 1994, p. 36).

A partir dessa tentativa de trazer os alunos para metodologias mais inclusivas e engajadas, é normal que muitos alunos se sintam reclusos a novas propostas. Dentro de novas pedagogias, é importante que o professor ajude os alunos a entenderem o processo e entenderem também como eles fazem parte desse cenário, agora inclusivo. Com o tempo e com paciência, os alunos se engajam nessa nova estratégia, e juntos, forma-se uma comunidade:

“Aprendi a respeitar o fato de que mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de maneira nova são desafios; leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como provisórios. Os alunos também me ensinaram que é preciso praticar a compaixão nesses novos contextos de aprendizado. (...) Praticamos não só o questionamento das ideias como também o dos hábitos de ser. Por meio desse processo, construímos uma comunidade”. (HOOKS, 1994, p. 60-61).

Dito isso, nem sempre é fácil o processo de se autoatualizar enquanto docente, principalmente diante das adversidades encontradas no ambiente educacional. São diversos os empecilhos que impedem uma transformação e uma liberdade na práxis do professor, seja dentro do sistema bancário, seja perante as dificuldades dos alunos de se engajarem, ou até mesmo a alta demanda do sistema em si (muitas atividades no qual o docente se torna encarregado, pouco horário com os alunos, projeto de vida, itinerários formativos, etc.). A grande questão é que, dentro de sala de aula, o professor deve estar disposto a se entregar para uma possibilidade de unir seus conhecimentos (e teorias) com a sua prática, a fim de promover um bem coletivo, no sentido de que essa possibilidade possa promover uma liberdade tanto no seu jeito de exercer a docência, quanto na maneira com que os alunos se engajam em sala de aula e aprendem de maneira efetiva através dessa aula; a

práxis só é libertadora quando o professor está disposto a rever o processo da sua teoria e prática, bem como está disposto a se autoatualizar, caso necessário for:

“Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim”. (HOOKS, 1994, p. 85-86)

Um dos pontos que pode ser destacado também, é que, a aula pode seguir por caminhos diferentes daqueles estabelecidos inicialmente pelo professor e através do seu plano de aula; e principalmente em uma aula de filosofia (devido aos questionamentos e apontamentos), a aula pode seguir por diversos percursos. Dentro de uma educação inclusiva, onde todos têm voz, são ouvidos e compõem esse cenário educacional, é esperado que todos possam partilhar e participar de alguma forma, e consequentemente, essa aula pode mudar o percurso algumas vezes, e o professor deve estar aberto a isso. “Um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte do professor, de mudar o programa predeterminado”. (HOOKS, 1994, p. 208). Dentro do processo de autoatualização e revisão da sua práxis, é preciso que o professor esteja disposto a encarar as mudanças dos seus planos, e isso de certa forma, também promove uma práxis libertadora; essa aceitação faz parte de uma educação progressista libertadora e é uma maneira de fazer com que os alunos possam se sentir acolhidos diante das suas necessidades de mudanças. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2010, p. 39).

No âmbito da filosofia, essa liberdade na práxis do professor se torna de suma importância para determinar como vai ser o fluir de uma aula de filosofia. Na filosofia, os assuntos são complexos e requerem, muitas vezes, de liberdade, seja a abordagem ou no questionamento dos assuntos estudados. É preciso que o professor e os alunos se engajem nos conceitos e no decorrer de uma aula de filosofia. Os conteúdos devem ser ministrados, mas a maneira com que ela é ministrada, deve ser feita de forma libertadora pelo professor. No pensamento hegeliano, “Quando se conhece o conteúdo da filosofia, não só se aprende a filosofar, mas já se filosofa realmente”. (Hegel apud Gelamo, 2008, p.161), dessa forma, perante ao ensino de filosofia, o aluno não iria se deparar apenas com os conteúdos da filosofia de maneira abstrata, mas também, a filosofar de maneira libertadora e autônoma, que seria então, o propósito de uma filosofia efetiva. Claro que o

ensino de filosofia é complexo, por isso, o professor deveria que ter a possibilidade de escolher (de maneira livre) as suas metodologias, para de forma fluida, ensinar de maneira crescente, uma filosofia que pudesse amparar o aluno:

“Em geral se distingue um sistema filosófico com suas ciências particulares do filosofar mesmo. Segundo a obsessão moderna, especialmente da Pedagogia, não se tem de instruir tanto em relação ao conteúdo da filosofia, quanto se tem de procurar aprender a filosofar sem conteúdo; isto significa mais ou menos o seguinte: deve-se viajar e sempre viajar, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens etc. (Hegel, 1991, p. 139).

Dito isso, é de suma importância não só que se tenha liberdade nas metodologias escolhidas para ensinar os conteúdos da filosofia, mas também, que o professor possa ensinar o método filosófico do pensamento, a fim de o aluno possa levar a filosofia para além da escola, e que através da liberdade em sua práxis, os alunos se engajem cada vez mais nas aulas de filosofia e se interessem cada vez mais pelos assuntos filosóficos, que inclusive estão presentes em diversos âmbitos da vida.

E claro, a partir dessa constante tentativa de promover uma educação efetiva, que o docente deve fazer de maneira recorrente uma reflexão sobre a sua própria atuação e se manter disposto a se atualizar para enfim, promover uma práxis ativa e libertadora, visando sempre um único propósito: ser um bom professor e propiciar uma educação de qualidade, ressaltando a fala de Paulo Freire: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 2010, p. 58).

3.3 - CRIANDO UMA COMUNIDADE EDUCACIONAL PARA A LIBERDADE

Como visto anteriormente, dentro de uma tendência progressista libertadora, rompe-se com uma hierarquia e uma relação verticalizada, conseqüentemente, inicia-se o processo para uma relação horizontal e forma-se então, uma comunidade. Promover uma comunidade é uma das formas de se criar um ensino libertador, onde todos são responsáveis pelo cenário educacional, e também, nessa comunidade, todos possuem voz e são ouvidos, e juntos, proporcionando uma educação digna e de qualidade, e claro, um espaço onde os membros se desprendem das opressões e das desigualdades que são acentuadas dentro do sistema educacional. Dentro dessa comunidade, um dos aspectos é estar aberto para os conhecimentos empíricos dos membros dessa comunidade; todas as experiências são

significativas para a construção desse cenário. É notável que a educação atinge um nível de maior eficiência quando feita em coletividade e exercendo o senso crítico junto a outras pessoas, e também, sentimos mais entusiasmo a partir das experiências de outras pessoas: “Na comunidade em sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”. (HOOKS, 1994, p. 17). Dessa forma, sentimos mais vontade de aprender e de estar na escola quando estamos com as outras pessoas. Estar aberto ao conhecimento empírico dos membros dessa comunidade pode ser uma experiência enriquecedora tanto no sentido conteudista, quanto no sentido do mundo fora da escola; a experiência é mais uma variação de como sabemos o que sabemos, e estar aberto ao conhecimento do outro pode agregar de maneiras grandiosas na liberdade do ensino:

“Sei que a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos. (...) Muitas vezes, a experiência entra na sala de aula a partir da memória. As narrativas da experiência em geral são contadas retrospectivamente”. (HOOKS, 1994, p.122-123).

Essa troca empírica além de enriquecer o ensino em si, possibilita o aprofundamento da relação horizontal entre professor e aluno, além de que, de alguma maneira, conseguimos nos aproximar da realidade das pessoas que nos cercam cotidianamente. Unindo uma pedagogia engajada com a criação de uma comunidade educacional para a liberdade, podemos criar um ambiente onde promove não só o crescimento do aluno, mas do professor também, em simultaneidade.

“A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudante que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum”. (HOOKS, 2020, p. 51).

Uma das características principais de uma tendência progressista libertadora (Também na visão de Freire e hooks), é que uma educação para ser efetiva, deve impulsionar os alunos a pensarem de forma crítica e de maneira emancipatória, e se conseguirmos unir isso com a filosofia (que tende a ajudar no desenvolvimento da criticidade), mais efetivo será. Dentro de uma comunidade, através de um pensamento crítico e de um trabalho coletivo, sair das amarras das doutrinações postas pelo sistema,

bem como pelas opressões que inibem a liberdade, seja a liberdade do indivíduo ou do ensino, e claro, resistirem a processos que os impeçam de pensar de forma crítica:

“Devemos ressaltar todas as recompensas positivas e transformadoras resultantes de esforços coletivos para mudar nossa sociedade, sobretudo a educação, para que esta não seja espaço para afirmação de nenhuma forma de dominação. Precisamos que movimentos políticos de base convoquem os cidadãos a sustentar a democracia e os direitos de todos à educação e a trabalhar em prol do fim da dominação em todas as suas formas – a trabalhar por justiça, mudando nosso sistema educacional para que a escolarização não seja um cenário onde alunos e alunas são doutrinados a apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco ou qualquer ideologia, mas, sim, onde aprender a abrir a mente, a se engajar em estudos rigorosos e a pensar de forma crítica.” (HOOKS, 2021, p. 26).

Criar uma comunidade educacional traz a sensação de transmitir pertencimento aos alunos. Dentro desse formato de educação, ele não está sendo apenas um receptor passivo – como na educação bancária, ele faz parte de algo maior, ele se torna responsável pelo que acontece naquela sala de aula. Dessa forma, a sua voz importa, o seu conhecimento importa. A educação se torna democrática através de uma parceria professor-aluno. Nada que o aluno faz nesse formato de ensino é desperdiçado, tudo pode ser aproveitado. Os alunos se sentem pertencentes, empoderados e a educação atinge o máximo da utilidade, e a comunidade tem a capacidade de elevar a autoestima dos alunos, possibilitando o desejo deles de engajarem cada vez mais na dinâmica em sala de aula, propiciando ainda mais a liberdade no ensino.

“Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera”. (HOOKS, 2020, p. 36).

Dessa forma, criar uma comunidade educacional é de suma importância para construir um ambiente onde os alunos se sintam seguros e acolhidos, bem como um ambiente que visa uma educação voltada o estímulo da autonomia, da formação de uma sociedade mais justa e democrática (visto que nesse formato, os alunos estão em uma educação que abraça a coletividade). A perda desse sentimento de comunidade afeta um sistema educacional, visto que uma escola deveria ser vista como um espaço acolher e que abraça as diferenças e vulnerabilidades dos alunos. Dito isso, a partir de um compartilhamento de histórias pessoas, do multiculturalismo abraçado em sala de aula, do sentimento de pertencimento, podemos criar uma comunidade que visa promover uma educação utilitária e libertadora, e lembrando constantemente que, o indivíduo é ser que

relações, tanto com as pessoas, quanto com o mundo, como diria Paulo Freire: “Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo[...] o animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo” (FREIRE, 2010, p. 30). E a partir dessas relações e dessa comunidade, temos a possibilidade de transgredir e transformar a educação.

3.4 – O PRAZER E O AFETO EM SALA DE AULA

Quando estamos em sala de aula, temos uma tendência a acreditarmos que aquele ambiente não pode ser um ambiente prazeroso, feliz, com afeto e que as pessoas se sintam bem nele. Geralmente, existe aquela tendência dos professores e alunos se sentirem cansados, esgotados e desanimados perante as longas horas e conteúdos ministrados em sala de aula; trazer os nossos afetos, paixões e prazeres para dentro de sala de aula, pode ser uma ferramenta efetiva para conseguir mudar o cenário da educação, engajar os alunos, além de ser uma maneira de manter resiliente ao desinteresse e esgotamento em sala de aula.

“Ressaltar que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula”. (HOOKS, 1994, p. 21).

Quando trazemos ao afeto para dentro de sala de aula, de forma conjunta, conseguimos aprofundar as relações já existentes nesse cenário. Quando o professor está disposto a ser vulnerável e demonstrar suas paixões e tentar trazer as paixões de seus alunos, esse afeto pode ajudar na conexão e propiciação de uma educação mais plena e libertadora. A educação pode (e deve) ser feita com amor, e se feita com amor, pode gerar liberdade, e vice-versa, como diria Paulo Freire: “Não se pode falar de educação sem amor”. (FREIRE, 1996). Dessa forma, além de aprofundar a relação horizontal professor-aluno, ainda reestabelecemos cada vez mais uma comunidade educacional e os seus benefícios para a educação:

“Quando levamos nossa paixão à sala de aula, nossas paixões coletivas se juntam e frequentemente acontece uma reação emocional, que pode ser muito forte”. (HOOKS, 1994, p. 207).

Quando o professor está em sala de aula, é de suma importância que ele esteja por inteiro. Muitas vezes é difícil nos entregarmos por inteiro aos alunos e as dinâmicas em sala de aula; é como se por vezes, apenas o mental estivesse presente, e nos esquecemos

a importância de estar presentes em dualidade - corpo-mente, e demonstrar para os alunos que, para a aula ter um fluir efetivo e utilitário, temos que estar entregues por completo.

“Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo”. (HOOKS, 1994, p. 253).

Dito isso, não é apenas importante possuímos conhecimento e pensamento crítico, mas sim estar presentes tanto mental como fisicamente em sala de aula enquanto docentes. Mostrar que estamos presentes através do nosso corpo pela nossa didática, é uma maneira de engajar nossos alunos, e uma das formas de demonstrar isso é através das nossas paixões e dos nossos afetos. “Para além da esfera do pensamento crítico, é igualmente importante que entremos na sala de aula “inteiras”, não como “espíritos desencarnados”. (HOOKS, 1994, p. 255).

Quando nos entregamos a uma pedagogia afetiva, conseguimos nos aproximar de possibilidades que nos auxiliam com mais facilidades em diversos processos. O processo de autoatualização da práxis se torna mais leve devido ao afeto, a comunidade se sente mais engajada em desenvolver as discussões e exercitar a criticidade, bem como promover uma educação mais utilitária. Esse afeto vem como uma tentativa de reestabelecer aquilo que antes o tradicionalismo rompia, ou seja, possuir uma coletividade, romper uma hierarquia e um bancarismo, se autoatualizar enquanto docente, e promover uma educação emancipatória e visando a liberdade do pensamento crítico:

“A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica”. (HOOKS, 1994, p. 258).

Dessa forma, quando trazemos o amor para dentro de sala de aula, podemos transgredir e transformar a educação. Não há necessidade de criar um abismo entre professor e aluno, visto que a relação entre eles pode acentuar em um benefício grandioso tanto para os membros desse cenário educacional quanto para a educação em si. No âmbito da filosofia, propriamente dito, unindo as teorias filosóficas com o Eros, podemos propiciar um ensino filosófico utilitário não só dentro da educação, mas fora dela, e se possível, ensinando o aluno a filosofar de forma efetiva. A paixão, dessa forma, aparece como uma maneira inevitável de aprofundar os laços e criar uma comunidade cada vez mais afeituosa e libertadora. “Quando o Eros está presente na sala de aula, é certo que o amor vai florescer”. (HOOKS, 1994, p. 262).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho de conclusão de curso, foram analisados problemas na liberdade no ensino de filosofia impostas perante as implicações do cotidiano dentro de um sistema educacional, e através dessas análises, dialogamos constantemente com Paulo Freire e bell hooks a fim de obter fundamentos e metodologias que nos possibilitem, enquanto docentes, a obter maior liberdade em nossa práxis, transgredindo e transformando não só a educação, mas também a maneira com que transmitimos uma educação efetiva e nos relacionamos de maneira horizontal com nossos alunos.

No primeiro capítulo “Onde Paulo Freire e bell hooks se encontram”, de maneira breve e explícita, foi analisado vida e obra dos autores que dialogamos durante o trabalho de conclusão de curso. No tópico “Vida e Obra de Paulo Freire” perpassamos pelos principais pontos da vida do autor, por exemplo, o seu exílio durante a ditadura militar no Chile, onde o mesmo escreveu a obra que usamos como referência para essa pesquisa: “Educação como prática da liberdade”. No tópico seguinte, “Vida e Obra de bell hooks”, perpassamos também pelos marcos da trajetória de hooks, como sua escrevivência e de quais maneiras a sua experiência enquanto docente e sua concepção de docência pode nos amparar nessa busca de metodologias para obter um ensino pleno e libertador. E por fim, no último tópico do primeiro capítulo, “O diálogo entre Paulo Freire e bell hooks”, conseguimos refletir sobre o entrelaçamento entre os autores, que não só dividem os mesmos ideais e pensamentos a cerca de uma educação, mas de fato, dialogam sobre uma educação progressista e libertadora, e por vezes, nos fornecerem caminhos efetivos para serem seguidos enquanto docentes, visando sempre uma educação efetiva e emancipatória.

No segundo capítulo “As implicações na liberdade do ensino de filosofia”, podemos tratar então, diretamente, das questões que implicam de maneira acentuada na liberdade do ensino de filosofia e na práxis do professor. Esse capítulo, como o anterior, foi dividido em tópicos e podemos destaca-los da seguinte maneira: “O Novo Ensino Médio, a BNCC e as implicações no ensino de filosofia”, onde analisamos a implementação repentina de um novo sistema educacional e uma tentativa de igualização do ensino em instituições educacionais, que com a falta de preparo, ocasionou na inibição da liberdade do ensino de filosofia (e de outras disciplinas) e também, em um ensino ineficiente e de certa forma, sobrecarregado; “A relação vertical entre professor e aluno”,

onde analisamos as consequências de uma relação em que o professor se mantém hierarquizado, inibindo qualquer possibilidade de aprofundamento da relação professor-aluno e possíveis melhorias que advém dessa relação; “A educação bancária”, que aparece nessa pesquisa como uma das principais implicações para que essa liberdade na educação aconteça, já que ela vem como o oposto do que foi implementado por Freire e hooks, e defende uma relação horizontal entre os membros desse cenário educacional; “A ausência de uma comunidade educacional”, que é um dos conceitos fundamentados por hooks, e que, diante de sua ausência, interfere diretamente na inibição dessa liberdade, já que em comunidade, agregamos não só na educação, mas em outros âmbitos da vida também; e por fim, “As implicações na liberdade do ensino de filosofia”, onde analisamos, de forma direta, como as pontos levantados anteriormente podem afetar no pleno exercício da filosofia e na maneira com que o professor a exerce em sala de aula.

Por fim, no último capítulo, intitulado como “Liberdade no ensino de filosofia e uma educação para a liberdade”, trazemos, juntamente aos autores, as metodologias e teorias que podem nos ajudar na obtenção dessa liberdade do ensino de filosofia em si e também na práxis do professor de filosofia. No primeiro tópico “A ruptura da educação bancária e a implementação de uma educação progressista libertadora” aparece nessa pesquisa como uma das principais teorias a ser adotada para conseguir obter uma educação libertadora, ela dialoga não só com os conceitos dos autores pesquisados, mas também com as teorias filosóficas escolhidas nesse trabalho (perspectiva kantiana e hegeliana acerca da educação). No segundo tópico “A liberdade na práxis do professor”, sugere então, que apesar do conteúdo proposto ter que ser ministrado, o professor deveria ministra-lo de maneira libertadora, podendo sempre fazer isso em conjunto com os seus alunos, alcançando não somente a sua autonomia, mas de todos presentes nesse cenário educacional. No terceiro tópico “Criando uma comunidade educacional para a liberdade” analisamos as vantagens de se criar uma comunidade dentro desse ensino, estabelecendo uma relação horizontal entre professor-aluno, e claro, não só os benefícios dessa relação para a educação, mas para o enriquecimento enquanto indivíduos. E por último, mas não menos importante, “O prazer e o afeto em sala de aula”, nesse tópico, analisamos como o amor e o prazer de educar e ser educado pode resultar numa educação proveitosa, bem como na satisfação em aprofundar os laços com as pessoas que nos cercam cotidianamente, fortalecendo a escuta e a percepção sobre a vivência do próximo, e dessa

forma, resultando em uma educação mais proveitosa, e acima de tudo, libertadora, como foi proposto desde o início por essa pesquisa.

Dessa forma, esse presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo ir em busca de metodologias que abraçassem não somente a liberdade do pleno exercício da filosofia, mas também, da educação em si. Apesar das adversidades, é preciso sempre ansiar e esperar uma educação que possa transformar e transgredir a vida dos nossos alunos, e lembrar que, acima de tudo, a educação é um ato de resistência contínua, como dizia Paulo Freire: “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Tradução de Bhuvil Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HEGEL, F. (1809-1822) Escritos pedagógicos. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? [Aufklärung]. In: Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília, 2014.

SITES:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/paulo-freire#:~:text=O%20educador%20sofreu%20persegui%C3%A7%C3%A3o%20do,mais%20conhecidas%2C%20Pedagogia%20do%20Oprimido.>

https://www.ebiografia.com/bell_hooks/

<https://lunetas.com.br/novo-ensino-medio/>

<https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam/>