



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

EZEQUIEL MATOS MONTEIRO

**O FILOSOFAR E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE
FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA EM SALA DE AULA**

**CUIABÁ-MT
2021**

2021

EZEQUIEL MATOS MONTEIRO

**O FILOSOFAR E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE
FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA EM SALA DE AULA**

UFMT

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

EZEQUIEL MATOS MONTEIRO

**O FILOSOFAR E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE
FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA EM SALA DE AULA**

**CUIABÁ-MT
2021**

EZEQUIEL MATOS MONTEIRO

**O FILOSOFAR E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE
FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Theobaldo

**Cuiabá-MT
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M775f Monteiro, Ezequiel Matos.
O FILOSOFAR E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA : UMA
PERSPECTIVA EM SALA DE AULA / Ezequiel Matos Monteiro. -- 2021
139 f. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Cristina Theobaldo.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Filosofia. 2. Filosofar. 3. Livro Didático. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTERIO DA EDUCACÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - PROFILO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : - Email : rdefreire@uol.com.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "O filosofar em sala de aula: uma perspectiva do livro didático de filosofia."

AUTOR: EZEQUIEL MATOS MONTEIRO

defendida e aprovada em 19/05/2021.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Maria Cristina Theobaldo
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Examinador Interno	Doutor(a)	CLERISTON PETRY
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Examinador Externo	Doutor(a)	ROBERTO RONDON
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
Examinador Suplente	Doutor(a)	Roberto de Barros Freire
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ,15/06/2021.

RESUMO

O ensino de Filosofia no ensino básico é um problema filosófico que pode ser sintetizado na pergunta: o que é ensinar Filosofia no ensino médio? Portanto o tema central é o ensino de Filosofia. Dado a generalidade do problema, optamos por pesquisar o ensino de Filosofia a partir de uma outra pergunta: é possível filosofar usando o livro didático como recurso? Buscar resposta ao problema se justifica na docência da disciplina de Filosofia, que na maioria dos casos tem uma quantidade pequena de aulas por turma, o que resulta em mais turmas, estudantes e burocracia. O que se intenta é um ensino de Filosofia filosófico, amparado no filosofar, utilizando um recurso disponível, na escola pública, o livro didático de Filosofia. Para respondê-la, é composto um quadro teórico definindo o que é filosofar, contendo conceitos de epistemologia e didática do ensino de Filosofia e discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum, no primeiro capítulo. No segundo capítulo justificamos o uso do livro didático como uma opção viável às atividades docentes, e elaboramos possibilidades sobre a leitura dos livros e escrita como exercício do pensamento. No terceiro capítulo há a elaboração dos planos de aula, e no último capítulo a descrição de como se deram as aulas e reflexões acerca do encontro entre as bases teóricas e a prática de sala de aula. O conceito inicial de filosofar é extraído da obra de Ghedin (2009) e passa por uma ponderação ao longo da pesquisa. Trazemos a reflexão do filosofar para o momento pandêmico (2020-2021), discutindo alguns aspectos do impacto da crise sanitária na educação.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia. Filosofar. Livro Didático.

ABSTRACT

Philosophy teaching in high school is a philosophical problem that can be summed up in the following question: what is teaching philosophy in high school? Thus, the central theme is philosophy teaching. In face of the generality of this problem, we choose to research teaching from another question: is it possible to philosophize using textbooks as a resource? The search for this answer finds its justification in Philosophy teaching, which in the majority of cases is constituted by a small quantity of philosophy classes, which results in more groups of students, students, and bureaucracy. The intention is to teach philosophy supported by the philosophizing act, and using Philosophy textbook, available in public school. To answer the question, a theoretical framework is composed defining what is to philosophize, in which epistemological and didactical concepts are presented, as well as a discussion about the Base Nacional Curricular Comum, in the first chapter. In the second chapter, the use of philosophical textbooks in order to teach philosophy is justified as a feasible option. In the third chapter there is the lesson plan's elaboration, and in the last one there is a report about the classes that were teaching and the reflections about the encounter between theoretical foundation and teaching practice. Philosophize's initial concept is extracted from Ghedin (2009) and faces a ponderation throughout the research. Philosophize reflection is brought to pandemic context (2020-2021), promoting a discussion about the impact of this health crisis to education.

Keywords: Philosophy Teaching. To Philosophize. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Livros mais escolhidos nas cidades polo de Mato Grosso.....	54
Quadro 2 – Exemplo de planejamento da aula.....	94
Quadro 3 – Aula 1: Apresentação da pesquisa.....	94
Quadro 4 – Aula 2: Política - data 19/03/2021, Turma 1.....	95
Quadro 5 – Aulas 3 e 4: Política - data 26/03/2021, Turma 1.....	97
Quadro 6 – Aula 2: Ética - data 19/03/2021, Turma 2.....	101
Quadro 7 – Aulas 3 e 4: Ética - data 26/03/2021, Turma 2.....	102
Quadro 8 – Aula 5: Encerramento - data 16/04/2021.....	106

ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	18
1. ENTRE O FILOSOFAR E A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA	18
1.1. Ensino de filosofia e filosofar.....	18
1.2. Base Nacional Curricular Comum e outros marcos legais	24
1.3. Em busca da epistemologia e da didática do ensino de Filosofia.....	36
CAPÍTULO II.....	43
2. NA BUSCA DO FILOSOFAR: LEITURA, ESCRITA E LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA.....	43
2.1. Leitura Filosófica: investigação acerca do livro didático de Filosofia.....	43
2.1.1. Leitura Filosófica: o Livro didático como opção.....	45
2.1.2. O contexto do livro didático	47
2.1.3. O livro didático: justificativa para os títulos.....	51
2.2. Método de leitura e escrita.....	54
2.2.1 A leitura na aula de Filosofia	54
2.2. A escrita na aula de Filosofia.....	62
CAPÍTULO III	68
3. PRÁTICA: LINGUAGEM, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AULA DE FILOSOFIA	68
3.1. Linguagem e BNCC	68
3.1.1. Linguagem	69
3.2. Livros didáticos, uma proposta de ensino de Filosofia	73
3.2.1. Os três livros da pesquisa.....	73
3.3. A pesquisa em sala: sequência didática	80
CAPÍTULO IV	90
4. DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA	90
4.1. A sala de aula: contexto	90
4.2. A sala de aula: prática.....	93
4.3. Sequência didática: reflexões	107
CONSIDERAÇÕES	117
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS.....	126

INTRODUÇÃO

O que compõe uma pesquisa para dissertação de mestrado profissional no ensino de Filosofia? Das respostas possíveis, escolho uma que descreve três elementos: a pesquisa teórica, a prática em sala de aula e o ambiente da aplicação. Começo a apresentação da dissertação tratando sobre o ambiente da aplicação. Em 2018 iniciei a minha atividade como docente na Escola Estadual Alfredo José da Silva, que fica situada no município de Barra do Bugres, cidade do interior de Mato Grosso, distante a aproximadamente 180 km de Cuiabá, a capital. Após o período de formação na Universidade Federal de Mato Grosso, lá estava eu em sala de aula, com os manuais de Filosofia e outros textos que versavam sobre ensino de Filosofia. Descobri que acervo teórico é importante, mas não suficiente. Nada conhecia sobre a dinâmica da escola pública, sobre a realidade dos estudantes, sobre a estrutura da Secretaria de Educação do Estado. Muitas situações me causaram estranheza, espanto, algumas um certo desconforto, e não posso dizer que foram experiências negativas ou ruins, pois era um ambiente novo, que tinha em si as normas explícitas e as tácitas.

Nos eventos que seguiram naquele ano, um me causava mais inquietação. Em algumas situações ficava a impressão de que havia um abismo entre o texto e os estudantes. Como ensinar filosofia se não há proximidade entre o estudante e o texto? A inquietação mudou de figura e foi ganhando contornos de reflexão. O primeiro impulso é o de tentar achar o problema, que é um eufemismo sobre a busca de um culpado. A tentação de ter alguém para culpar não só alivia a própria consciência como cria condições para manter o estado das coisas. Então é possível culpabilizar o estudante, os professores dos anos anteriores, a sociedade, enfim, criar um inimigo é a possibilidade de expiação das minhas próprias limitações ao mesmo tempo que crio uma camada envernizada de decência e indignação. Após superar a tentação de estabelecer um culpado, iniciei uma nova fase da reflexão, a de tentar compreender o mundo da escola.

Tal deslocamento, do incômodo inicial para o mundo da escola, não implica, de modo algum, uma perspectiva determinista. Ou seja, a inferência de que o estudante é resultado do meio. Tentar compreender o mundo da escola é ampliar a visão, é tentar observar as relações, como elas se dão e como o professor ou professora pode atuar.

Originada de atividade extrativista da poaia, Barra do Bugres deixa a condição de distrito para município independente na primeira metade do século XX. Nos anos da década de 1980 a cidade tem crescimento por conta da infraestrutura da Rodovia MT 246, que

interliga vários municípios da região, e da monocultura da cana-de-açúcar. A cidade que tem hoje, um pouco mais de 35.000 (trinta e cinco mil) habitantes, segundo dados do IBGE (2020), abriga a Escola Alfredo José da Silva, que leva o nome do primeiro prefeito do município. Situada no bairro Maracanã, tem, em sua maioria, estudantes que moram próximos a escola. Grande parte desses estudantes são filhos de funcionários da usina de cana-de-açúcar, ou de atividades comerciais e prestação de serviços. Nos anos de 2018 e 2019 havia quatro modalidades de ensino na escola: Plena, Técnico Profissionalizante, Inovador, Regular. A modalidade Plena funciona em período integral, a Profissionalizante com algumas aulas no contraturno, e Inovador e Regular em um único período, sendo o primeiro diurno e o segundo noturno.

As minhas turmas eram, no período de 2018 a 2019, da modalidade Inovador e Regular, dois cenários de turnos distintos mas com uma característica comum: estudar em um único turno se dá por necessidade, ou por ter que trabalhar ou por ter responsabilidades outras, como o cuidado com um familiar, por exemplo. Trata-se de uma generalização e que casos particulares escapam, mas grande parcela dos estudantes não possuía tempo para dois períodos dentro da escola. Não era raro ver crianças pequenas em sala de aula, em companhia das mães estudantes, sendo mais comum no período noturno. A faixa etária dos estudantes compreendia dos 15 aos 19 anos, mais ou menos, e não havia diferença gritante entre a quantidade de meninos e meninas. A apresentação da escola e seu contexto são feitas no passado porque é a época em que surgiu a motivação para a pesquisa e o primeiro ano na pós-graduação, antes da pandemia do corona vírus¹, no início de 2020, que alteraria as relações escolares.

O que se pode inferir desse ponto de observação é que a escola é uma das atividades desses estudantes, que disputa atenção e energia com outras demandas do cotidiano. O que pode resultar em um distanciamento, não apenas entre o estudante e a disciplina de Filosofia, mas entre a escola e outras urgências da vida. Nesse cenário, como ensinar Filosofia?

O argumento inicial para justificar a parte teórica da pesquisa poderia ser: “o ensino de filosofia ainda não é suficientemente discutido, portanto a pesquisa acadêmica se faz

¹ No início de 2020, uma variante de coronavírus, que causa a doença COVID-19, espalhou pelo mundo um quadro pandêmico. Em consequência surgiram várias discussões no campo da ciência sobre a capacidade infecciosa do vírus, pesquisas de desenvolvimento de vacinas, métodos de contenção da disseminação. Até que se alcance a imunização por vacina, o método de contenção mais recomendado foi o isolamento social, logo, alguns espaços sociais foram readequados, como é o caso das escolas públicas em Mato Grosso, que tiveram seus calendários acadêmicos alterados, e o desenvolvimento de alternativas educacionais em formatos não presenciais.

necessário”, mas não há intenção de pesquisar se há ou não literatura abundante, suficiente, de boa ou má qualidade, sobre o tema. A proposta é outra. É tentar transformar uma inquietação pessoal em uma pesquisa acadêmica.

Ao entrar em sala, na rede pública de ensino, diante das adversidades, perguntas ecoavam internamente: “Por que aprender Platão, Aristóteles, Kant? Qual a contribuição das aulas de Filosofia para o estudante? O que ensinar e como ensinar? Como saber se o estudante aprendeu Filosofia?”. Em alguns casos essas perguntas perdiam sentido quando me deparava com estudantes com grande carência formativa. Como apresentar um texto filosófico se há dificuldade de leitura? Nesse sentido o mestrado profissional em filosofia se mostrou uma alternativa de reflexão e ação, pois havia a crença de que o rigor da pesquisa acadêmica pudesse superar as tentativas que por vezes eram intuitivas, outras empíricas, e invariavelmente não sistemáticas, de ensinar Filosofia.

A primeira grande dificuldade foi a de elaborar um problema, uma questão com força gravitacional suficiente para fazer os capítulos orbitarem em sua volta. O ponto de partida residia num desconforto. Acreditei que encontrar um método de ensino e um sentido para o ensino de Filosofia, traria algum benefício para os estudantes da escola pública. Restava transformar algo pessoal, subjetivo, em objeto de pesquisa acadêmica. Então, para iniciar a pesquisa o problema foi formulado provisoriamente da seguinte maneira: “É possível filosofar em sala de aula usando o livro didático como recurso?”. Com a pergunta inicial elaborada foi preciso pensar objetivamente em como respondê-la, ou seja, os conceitos precisariam ser definidos e amarrados uns aos outros. Eu precisava conceituar o filosofar, e ao me referir a sala de aula precisava de um conceito de ensino de Filosofia, sem esquecer que era preciso também delimitar o que entraria na pesquisa como livro didático. Pensar no estudante de escola pública, na sua formação dentro da aula de Filosofia é o pano de fundo na procura de método e sentido.

O corpo da dissertação tem a intenção de responder a pergunta seguindo uma estrutura de três capítulos. O primeiro capítulo inicia com uma reflexão sobre o ensino de Filosofia. Na literatura sobre ensino de filosofia é recorrente a apresentação de um problema sobre o filosofar e o ensino de filosofia, que comumente é atribuída à teoria kantiana, logo teóricos do ensino de filosofia são chamados a esclarecer, de perspectivas diferentes, sobre o ensino de filosofia e o filosofar. Haverá um abismo entre o ensino de filosofia e o filosofar? Onde termina um e começa o outro? É pensando junto com os teóricos que se tenta responder essas duas perguntas. Se, hipoteticamente, eu tenha chegado a um bem definido

posicionamento sobre o ensino de Filosofia o cuidado com a dimensão institucional da educação deve ser levado em conta, e assim a pesquisa vai até a engenharia legal que sustenta as instituições educacionais, entre elas a escola. Há uma atenção especial para a leitura da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), pois a expectativa é que em breve ela esteja completamente implementada, e vale a pena refletir se as condições para o ensino de Filosofia se mantêm, ou se alteram. Na sequência, procuro uma epistemologia e uma didática do ensino de Filosofia. Vale lembrar que esse ponto é alicerçado com trabalhos pertencentes a teóricos do ensino de Filosofia, epistemologia do ensino e didática específica da filosofia, por exemplo Evandro Ghedin (2009), e Ronai Pires da Rocha (2015), me esquivo de teorias cognitivas caras aos pedagogos, pois não sei se há tempo de pesquisar sobre as várias correntes, escolher uma delas e articular com a prática de sala de aula. Talvez estudar os processos cognitivos seja imprescindível, mas exigiria um tempo de pesquisa mais alargado. Com os pressupostos elaborados, a saber, concepção de ensino de Filosofia, dimensão legal do ensino e fundamentação epistêmica e didática, o trabalho continua ao elaborar uma proposta de ensino de filosofia com foco no filosofar.

O segundo capítulo inicia com um levantamento de informações acerca do livro didático. Além de breve comentário panorâmico sobre os livros didáticos, a primeira parte do capítulo trata do histórico dos livros didáticos de Filosofia em paralelo com a leitura das leis envolvidas. É importante salientar que o capítulo tenta justificar o uso do livro didático, e não outro meio. O ensino médio abre espaço para muitos recursos didáticos, e pode parecer que o livro didático não traz nada de inovador a metodologias de ensino. O que se tenta apresentar é o livro didático como possibilidade real, como elemento presente na escola, na vida dos estudantes, logo, a novidade não está na base material, mas em tentar estabelecer uma nova relação entre o estudante e seu livro. Segue justificando a escolha dos títulos para a composição da pesquisa. O próximo item fala sobre método para o filosofar, trabalhando com concepções de leitura e escrita em sala de aula.

Para compor a discussão sobre método na parte prática da pesquisa, Paviani (2013b) veem à cena. A sua obra sobre método científico é relevante nessa pesquisa, pois com uma linguagem clara a abordagem dos conceitos torna-se um facilitador quando o assunto é a intersecção entre elaboração teórica e a aplicação prática. E não só, pois auxilia o pesquisador a transformar a leitura, a pesquisa bibliográfica, os fichamentos, em uma dissertação. Em se tratando de pesquisa acadêmica envolvendo a prática docente no ensino médio, a escolha do

método faz parte, tacitamente ou não, do tipo de proposição que o pesquisador intenciona para o seu problema. Paviani (2013b) escreve:

O método de pesquisa não pode ser adquirido como se fosse uma receita. Ele é construído em cada caso, em cada projeto de pesquisa. Mesmo quando se parte de experiências científicas já realizadas, o método é criado e recriado e pensando no próprio projeto de investigação. O método científico, portanto, faz parte do projeto de pesquisa, não como uma peça isolada, mas como algo integrado a outros elementos, formando um sistema coerente e eficaz. Por isso, a questão do método é tão polêmica que filósofos e cientistas não se cansam de debatê-la. Basta mencionar Bacon, Descartes, Popper, Lakatos, Feyerabend, Bachelard. (PAVIANI, 2013b, p.62)

Portanto, o método de pesquisa não é estanque. Inicia quando o problema de pesquisa é definido e enquanto durar a pesquisa, sendo reformulado sempre que o processo exigir. É necessário que seja assim, do contrário há duas possibilidades. A primeira é que na ausência de um método, a cientificidade e o caráter filosófico da pesquisa podem ficar comprometidos academicamente. A segunda, aponta na direção oposta, fazendo com que o rigor com o método se torne maior do que os objetivos da pesquisa, correndo o risco de inviabilizá-la. Que fique registrado, portanto, que se entende o método como parte ativa da pesquisa, que se molda as circunstâncias da realidade, que não é apenas um ponto de partida para a resolução do problema proposto, mas caminho de resolução.

O terceiro capítulo faz uma articulação entre temas abordados nos dois capítulos anteriores e a aplicação da didática em sala de aula com o livro didático. Uma das questões neste capítulo é a dificuldade em saber se o estudante filosofou ou não filosofou, pois acredito que não é possível uma categorização, uma tabela que enquadre o filosofar. Para tentar resolver esse problema o capítulo inicia tratando da linguagem como um ponto de encontro da Filosofia, do ler e escrever, do livro didático, da BNCC, indicando que na escrita do estudante o pesquisador observa, procurando o filosofar.

O quarto capítulo descreve as aulas ocorridas, com a apresentação de datas e quantidade de estudantes participantes, aponta os recortes dos livros didáticos de Filosofia, e traz, por amostragem, textos dos estudantes. A seguir é feita uma reflexão recuperando as elaborações teóricas, as habilidades da BNCC como luz na leitura dos textos dos estudantes e dos recortes dos livros didáticos.

A última parte da dissertação será de considerações finais. Um apanhado do percurso da pesquisa e da aplicação, um olhar panorâmico e conciso, alusivo aos pressupostos

elencados, as pretensões iniciais, os desdobramentos e o resultado final, e assim como a introdução, apresenta uma redação menos formal.

Expressei como está dividida a dissertação e apresentei brevemente o que contém cada capítulo, mas algumas advertências são necessárias antes que se continue a leitura. Advertência 1: ler, estudar, pesquisar, são ações que podem ter impacto no sujeito, mas ao transformar a pesquisa, o estudo, em texto a ação deixa o campo do particular e ganha a esfera pública, e a possibilidade de que outras pessoas possam ter contato com os desdobramentos da minha investigação me faz pensar sobre as consequências dos meus atos.

Destaco ao leitor que tentei cuidar da escrita. A dissertação em algum momento torna-se pública, mas pública também é a escola que me motivou a pesquisar, pública também é a instituição que abriga o Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PROFILO, portanto nas páginas a seguir o tom não será necessariamente descontraído, como em um bate papo, mas também não é rígido como um discurso dogmático. A introdução é escrita em primeira pessoa e os capítulos tendem a um texto impessoal. Não por acreditar que o conhecimento é neutro, mas por entender que é um bom modo de explicitar as ideias, os argumentos e reflexões, evitando a grafia panfletária.

Advertência 2: tentei escrever de modo simples, se não consegui foi por limitação intelectual, não tome o texto como arrogante ou pretensioso, pois é possível que o vício seja outro, confusão ao escrever. No mais, faço das palavras de Roberto Barros Freire (2009, p.9) as minhas quando ele escreve: “Este texto foi escrito para pessoas de boa vontade, mas as pessoas de má vontade também podem ler. Não espero a concordância, basta o entendimento.”. A tentativa é ser compreendido. Que as inquietações da profissão se transformem em pesquisa e que a pesquisa se transforme em algo inteligível.

A construção da dissertação é um ato de subir nos ombros dos gigantes para enxergar mais longe a minha própria prática docente. Para resumir as minhas pretensões, concordo com Bernardo Soares, heterônimo de Fernando Pessoa, (2016, p. 13), no *Livro do Desassossego*, quando escreve: “Se o que deixar escrito no livro dos viajantes puder, relido um dia por outros, entretê-los também na passagem, será bem. Se não o lerem, nem se entretiverem, será bem também.”. Se a dissertação puder contribuir para o debate sobre ensino de Filosofia será motivo de contentamento, mas se passar em brancas nuvens perante os meus pares, não será motivo de tristeza.

CAPÍTULO I

1. ENTRE O FILOSOFAR E A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA

1.1. Ensino de filosofia e filosofar

Na iminência de entrar em sala de aula, o professor de Filosofia tem diante de si uma questão filosófica a resolver: o que ensinar na aula de Filosofia²? A pergunta pode parecer trivial ou sem sentido, mas basta olhar para ela com atenção que será possível perceber por quê ela é uma questão filosófica. Para respondê-la será preciso compreender que existem outras perguntas contidas nessa primeira, tais são elas: qual a concepção de Filosofia que o professor optou? Que tipo de abordagem o professor fará, ou seja, trabalhará cronologicamente, por temas ou problemas? E em última instância, o que é ensinar filosofia? Portanto, subsumir outras questões à primeira é evidenciar que o ensino de filosofia é um problema filosófico.

Tentar responder a última pergunta é o ponto de partida para se pensar o ensino de Filosofia. O que há de comum entre Tales e Wittgenstein? Como afirmar que Aristóteles, Montaigne e Nietzsche produziram filosofia? Se os problemas e as abordagens são tão diferentes de um filósofo a outro, qual o critério para determinar o que é filosofia? Ao invés de enredar-se numa busca ontológica, que desvele a verdadeira filosofia, dá-se um passo – de prudência – atrás e busca-se auxílio. Jayme Paviani (2002), no artigo *Filosofia do ensino da filosofia*, afirma que “Pode-se dizer que há tantos modos de ensinar filosofia quantas são as filosofias”, fazendo referência aos vários problemas filosóficos ao longo do tempo, incluindo nessa reflexão a variedade de autores e autoras, seus estilos, problemas surgidos por eventos históricos ou subjetivos. Concordando com Paviani (2002), adota-se a defesa de que não há uma Filosofia, mas Filosofias, que variam no tempo, nos temas, nos métodos, nos filósofos e filósofas. Admitindo a pluralidade que a palavra carrega, falta solucionar como esse objeto

² Talvez não seja imediatamente evidente, mas ao perguntar sobre o ensino de Filosofia está em jogo a pergunta: o que é Filosofia? Alejandro A. Cerletti e Walter O. Kohan apontam que a tal pergunta tem poder de mobilizar a própria Filosofia, de pôr em questão a si mesmo e que as tentativas de respondê-la não a encerram, mas ao contrário, a cada modo novo de perguntar surge uma nova possibilidade de exercício filosófico. Por essa característica os autores definem a Filosofia como algo que está em oposição ao *status quo*, a ordem naturalizada das coisas. Afirmam ainda que “Pelo menos desde de Platão, a filosofia tem sido consciente desta histórica e ainda vigente oposição. O retrato platônico de Sócrates mostra, precisamente, os riscos que a filosofia implica – e sofre – quando essa oposição é exercida com implacável coerência e obstinação.” (CERLETTI (1999), KOHAN (1999, p.76).

multifacetado entra em sala de aula. Para isso é necessário estabelecer alguns pontos: 1- o que é didática, 2- e se há uma didática específica para o ensino de filosofia; 3- a fundamentação epistemológica do ensino de filosofia.

Como é de conhecimento comum, o filósofo surge antes da filosofia quando Pitágoras descreve a si indicando uma ação, amar a sabedoria. A relação de “amor à sabedoria” foi revista muitas vezes, mas o agir permaneceu. Definir filosofia como “usar a razão”, “buscar compreender a realidade”, “afastar-se do senso comum”, é entendê-la como ato, e por isso é imprescindível que o seu ensino esteja amparado pelo conceito de didática e de epistemologia de ensino, ou seja, que conjunto de elementos torna possível a ação filosófica. Se a justificativa ainda não foi suficiente para tornar claro o proposto, outra será apresentada.

O que se pretende nessa investigação é tentar compreender, a partir das filosofias, o seu ensino. Será que ensinar Filosofia é apresentar ao estudante a história da Filosofia, seus problemas, a sequência polissêmica e histórica do vocabulário próprio da disciplina? E o que seria aprender Filosofia? Seria dominar satisfatoriamente aquilo que é ensinado de conteúdo pelo professor? Persistindo que Filosofia é ato, é possível identificar se alguém aprendeu filosofia? No caso do ensino básico, como saber se o estudante aprendeu filosofia? A resposta corriqueira, e de uma certa sensatez, é afirmar que aprendeu na medida em que saiu bem nos testes da disciplina. Ora, é preciso fazer uma distinção entre os termos. Fazer a prova, teste, seminário – seja lá qual for o método avaliativo – mensura o quanto o estudante apreendeu de Filosofia? Se sim, o ato de filosofar na educação básica é o mesmo que fazer, responder ou resolver testes? É óbvio que a sequência das perguntas possui um problema de ordem lógica, mas servem para chamar a atenção para uma questão real: há um encontro entre o ensino de Filosofia e o ato de fazer Filosofia, no ensino médio?

Não é raro em uma sala de aula do ensino médio algum estudante levantar a mão e perguntar: “Professor, quem disse: “só sei que nada sei”?”. A famosa frase socrática pode ser comparada, por analogia, na academia a: “Não se ensina filosofia, se ensina a filosofar”. Nos exemplos hipotéticos as expressões denotam conhecimento de problemas filosóficos, mas não há garantia de que o agente da fala conheça os meandros e as implicações delas. O estudante de ensino médio talvez ignore a importância da ignorância, se prendendo ao gracejo que a frase proporciona, bem como o acadêmico, que talvez não possua a dimensão da articulação entre Filosofia e filosofar, e monte acampamento no mundo superestimado e etéreo dos iniciados que filosofam. Há de se ter um cuidado para que as expressões filosóficas, que se

tornam populares, não sejam reduzidas a palavras de ordem, nesse sentido a investigação se volta para os conceitos de “ensino de filosofia” e “filosofar”.

Não há originalidade ao propor uma reflexão entre o ensino de Filosofia e o filosofar, Kant já fez isso. O que há de novo é tentar apropriar-se de um debate existente e trazê-lo à realidade contemporânea. Professores e teóricos da Filosofia se debruçaram sobre o mote kantiano e neles busca-se apoio, iniciando com Lidia Maria Rodrigo (2009). Em seu livro *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, ela tem a felicidade de construir um corpo teórico sobre o ensino de filosofia, para logo em seguida apontar caminhos para a prática docente, fornecendo bibliografia, trechos de textos filosóficos e sugestões metodológicas. No que concerne ao recorte do problema kantiano, ela aborda a questão da seguinte maneira:

Portanto não se pode simplesmente imputar a Kant a paternidade pela oposição entre o filosofar e o aprender filosofia, embora essa ideia tenha se banalizado nos últimos tempos. A dicotomia presente no texto kantiano parece ser de outra ordem: ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como um comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção. Se esta interpretação estiver correta, produz-se um deslocamento no aspecto central da questão, que deixa de situar-se no dilema de estudar-se ou não o produto da reflexão elaborada pelos filósofos, para incidir sobre os diferentes modos de se relacionar com essa tradição. (RODRIGO, 2009, p. 49).

Segundo a autora não há separação de fato. O contraditório, se há, é aparente e fruto de uso pouco aprofundado do texto. O que ela apresenta é que a aprendizagem filosófica prescinde da história da Filosofia. O que podemos destacar do comentário da autora é: a tradição filosófica é importante, cabendo ao professor buscar modos de mediá-la em suas aulas. Para que não exista a separação entre o ensino e o filosofar, na mediação escolhida pelo professor o critério pode ser a pergunta: o estudante está na condição de receptáculo do conteúdo filosófico ou há por parte dele uma apreensão³, no sentido de aprender e ressignificar, o que é ensinado? Talvez o uso de textos possa ajudar na mediação, em dar oportunidade para que a aula de filosofia não seja um processo análogo ao de fotocopiar. Para

³ Há de se levar em conta que esse ato de apreensão não separa o indivíduo do coletivo. O ato de apreender se dá em um contexto escolar, ou seja, estão presentes e participantes do ato de apreensão a escola enquanto instituição, o professor, o estudante e seus colegas. Logo essa apreensão, não é um retirar privadamente um pedaço de conhecimento exposto na “vitrine da educação”, mas uma ressignificação que perpassa a relação com a coletividade, com a comunidade escolar, que se dá, acontece e se constrói em público.

tentar vincular a questão kantiana com o uso de textos, recorre-se a Paviani (2002) quando ele escreve:

Diante disso, podemos afirmar que os textos filosóficos fornecem, ao mesmo tempo, os argumentos filosóficos e os modos de ensiná-los. Quando Kant afirma que só se pode ensinar a filosofar, ele está dizendo ao mesmo tempo, que seu texto não pode ser visto como um fim em si, mas como condição para o filosofar. Assim, tanto um diálogo de Platão, como um tratado de Aristóteles ou um aforismo de Nietzsche implicam um método de ensinar a filosofar, e não apenas uma filosofia. (PAVIANI, 2002, p. 46).

O que Paviani (2002), alerta é que para cada filósofo existe uma didática, um método de ensino, ao mesmo tempo em que mostra ao pesquisador professor a pluralidade do ensino de Filosofia a partir da imersão em textos filosóficos. Para o autor, quando o professor disponibiliza a leitura de Platão não está restringindo o ensino a apresentação da Filosofia platônica, está ofertando um modo argumentativo e uma porta aberta para o filosofar.

Como foi dito, o tema já foi abordado por prismas diferentes, e a bibliografia permite que outros autores sejam chamados à composição da investigação. Ainda seguindo o tema kantiano, pode-se recorrer a Celso Favaretto (2017). Em um artigo que problematiza a Filosofia do ensino de Filosofia, ele atribui a pecha de mito a separação entre filosofar e ensinar Filosofia e na sequência escreve:

Entretanto, se Kant afirma que não há um saber filosófico aceito, como o da matemática, por exemplo, filosofar implica tentativas de saber, em doutrinas, textos etc. Fazer o uso livre da razão nestas tentativas, exercitar o talento sobre os sistemas existentes, põe em relevo a experiência do pensamento como experiência pessoal da razão: como formação, portanto. Uma experiência em que o sujeito que expor uma questão, que formula uma interrogação, é interrogada por ela.

No fundo, essa diferenciação entre ensinar e aprender filosofia é um falso problema. Não é possível fazer da filosofia alguma coisa com especificidade própria sem a referência ao pensamento que os homens vem elaborando desde o momento em que o pensamento se tornou mais formalizado, quando passou a ser escrito, na Grécia clássica. (FAVARETTO, 2017, p.126).

Favaretto (2017) contribui significativamente quando dá sentido ao filosofar como “tentativa de saber”. Essa tentativa de saber, segundo o autor, possui três particularidades: 1- diz respeito ao pensamento, à racionalidade, sendo algo pessoal; 2- o pensamento está ligado a um contexto histórico que se inicia na Grécia Antiga; 3- o pensar e o contexto histórico do pensamento se vinculam à palavra escrita. A contribuição continua, pois ele observa que a

Filosofia tem interesse nos mais variados assuntos, e se encontra em diversas formas. Uma dessas formas é a educação básica. Sobre essas formas da Filosofia ele escreve:

[...] para se filosofar, não há necessidade exclusiva de se partir do trabalho filosófico estrito, dos textos que a tradição reconhece como filosofia; ou seja, ela pode se fazer, refletir, diretamente sobre os acontecimentos humanos, sobre a experiência humana, sobre qualquer fato humano. [...] Porém, o filosofar que mais nos interessa e que interessa mais especificamente na educação, seja na educação básica, seja na universidade é aquela atividade de filosofia que necessariamente trabalha com certos pressupostos, trabalha com certas formalidades – esses pressupostos e essas formalidades estão dados nas pesquisas mais específicas. (FAVERETTO, 2017, p.127).

Não há, segundo Favaretto (2017), exclusividade acadêmica para o ato de filosofar, pois faz parte da experiência humana, entretanto, quando se fala sobre ensino de Filosofia, o filosofar apresenta especificidade. O filosofar na educação ocorre sob procedimentos investigativos que requerem formalização. Unindo as duas citações de Favaretto, pode-se inferir que o ensino de Filosofia e o filosofar são indissociáveis, e que dentro do âmbito educacional o pensamento e a história desse pensamento devem ser pautados por uma estrutura metodológica própria. Em outras palavras, o que o autor aponta é que há algo de próprio da Filosofia – a saber, pressupostos e formalidades – que se liga ao ensino de Filosofia por meio da história do pensamento.

Para cada autor convidado a participar da reflexão uma nova possibilidade se apresenta. As abordagens sobre a questão kantiana são diferentes quanto à forma, mas nem por isso podem ser consideradas antagônicas, e trazer reflexões diferentes envolvendo a mesma questão faz surgir aspectos distintos da mesma realidade. Para ampliar a discussão, a investigação se volta para Ronai Pires da Rocha (2015), e o que ele tem a dizer sobre a questão kantiana:

Kant afirma que não podemos aprender Filosofia como se ela fosse um conjunto de conhecimentos positivos, semelhante à Matemática ou à Física, nas quais o estudante tem como tarefa mergulhar no estado da arte da disciplina. Nessas áreas o estudante não precisa gastar energias com perguntas sobre a história ou o campo da natureza do campo do conhecimento que estuda. É nesse contexto que surgem as advertências de Kant sobre o risco de o estudante de Filosofia ter uma relação externa e improdutiva com a história da mesma. O conhecimento da história não garante que sejamos mais que eruditos e com ele corremos o risco de obter uma ciência de empréstimo, um saber apenas armazenado na memória. Com essas ideias ele nos adverte contra certos riscos no ensino da história da Filosofia. Filosofar, ele diria, não consiste na apropriação de afirmações sábias. Para que possamos avaliar a verdade do que os pensadores

escreveram precisamos ser capazes de pensar por nós mesmos. (ROCHA, 2015, p. 111).

Rocha (2015) clarifica uma questão importante. O ensino de Filosofia e a história da Filosofia possuem um ponto de encontro, mas não se pode tomar um (o ensino de Filosofia) pela outra (história da Filosofia). A história do pensamento filosófico deve fazer parte do ensino de Filosofia, mas não pode limitá-lo. O preço de focar o ensino na história da Filosofia pode ser uma erudição restrita a datas, nomes e uma ou outra citação. O ensino de Filosofia deveria disponibilizar ao estudante meios para que ele pudesse avaliar o que os filósofos e filósofas escreveram, ou seja, o ensino de Filosofia não deveria ser um exercício de apresentação dos filósofos e das filósofas por parte do professor e memorização do que disseram, por parte dos e das discentes, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar, de julgar o que outros escreveram. O que está implícito na reflexão apresentada, é que a Filosofia pode ser entendida como uma capacidade racional, e que o seu ensino deve oportunizar ao estudante o desenvolvimento dessa capacidade.

Então, retomando o problema inicial, o que ensinar na aula de Filosofia e seus desdobramentos, a saber: 1- a concepção de Filosofia que o professor optou, 2- que abordagem será feita, 3- o que é ensinar Filosofia; apresenta-se a seguir, em síntese, o que foi discutido nessa subseção.

Na tentativa de resposta o primeiro movimento foi associar “o que é ensinar Filosofia” ao problema kantiano apresentando o que quatro teóricos argumentam sobre o ensinar Filosofia e ensinar a filosofar. Para esclarecer o filosofar como ação, um fazer Filosofia, é necessário evidenciar dois pressupostos. Primeiro, o filosofar enquanto palavra que indica ação é entendida como atividade, logo, a escolha lexical pelo verbo “fazer” pode ser entendida analogamente como construir, elaborar, criar, o que leva ao segundo pressuposto de que esse “fazer” não é uma atividade que tem como finalidade um produto, portanto, o filosofar não é, exclusivamente, um meio. Explicando melhor: ao observar o cotidiano é possível perceber em algumas situações a força do consequencialismo. O que está posto como consequencialismo são as ações que tem valor por aquilo que delas advém, pois, o que vale ou importa, é a consequência ou produto, que resulta de uma ação. Dito de outro modo, na vida cotidiana é possível perceber que muitas ações são condicionadas a um para quê, que fazer é um fazer visando o resultado final. O filosofar, no âmbito dessa dissertação, é uma ação que tem valor em si, e provisoriamente, será definido como algo entre o que Rodrigo chama de

prática da Filosofia como um exercício da razão, e o que Ronai compreende como desenvolvimento da capacidade de pensar por si.

O segundo movimento tenta iniciar um delineamento da opção por uma concepção de Filosofia. A reflexão com os autores evidencia que Filosofia não é uma coisa só. Logo, há múltiplas Filosofias. Filósofos e filósofas estão abrigados e abrigadas sob um termo guarda-chuva. A Filosofia é múltipla na medida da multiplicidade de seus filósofos e filósofas, então o terceiro movimento reflete sobre a relação entre história da Filosofia e o ensino de Filosofia. Rodrigo (2009) defende que o conhecimento da história da Filosofia não deva ser ensinado como uma memorização de nomes, datas, correntes, palavras-chave, mas que o contato com o modo de pensar filosófico é um modo de ensinar Filosofia. Portanto, acessar o texto filosófico pode ser compreendido como acesso ao contexto em que foi escrito (localizando o seu tempo, seu lugar na história) e em como o filósofo ou a filósofa tentou responder problemas, conforme encontramos no escrito de Paviani.

O quarto movimento, por fim, articula Favaretto e Ronai na pretensão de trazer para a discussão aspectos operativos do ensino de Filosofia. Enquanto Favaretto concebe que há algo de específico na Filosofia, e por consequência em seu ensino, a saber, um modo peculiar de exercício da razão que se converte em “certos pressupostos” e “certas formalidades”, em outras palavras, para que se ensine Filosofia é necessário por parte do professor um exercício de entendimentos dos pressupostos e formalidades; Ronai afirma que o ensino da Filosofia não poder se resumir a erudição, ao armazenamento de sentenças sábias, logo, ensinar Filosofia não é operar um jogo da memória, exclusivamente, mas um exercício do pensamento que seja capaz de se aproximar dos problemas filosóficos.

Uma vez estabelecido qual o ponto de partida para o ensino da Filosofia é preciso retomar as questões didáticas e epistêmicas. Como as questões didáticas e epistêmicas não se resumem às teses da Pedagogia e da Filosofia, faz-se necessário uma visita a outras referências. A educação formal, aquela que se encontra na escola, nas faculdades e universidades, é precedida por normativas oriundas do poder público, então não é prudente contornar ao longe o campo das normativas. Para tanto, para realizar a tal visitação, o tópico a seguir se debruçará sobre o engenho legal concernente ao ensino de Filosofia.

1.2. Base Nacional Curricular Comum e outros marcos legais

Há, fundamentalmente dois objetivos nessa seção: evidenciar que a legislação, em especial a BNCC, possui uma área cinza, e essa área cinza pode ser considerada como falta de

clareza, inconsistência ou contradição; enquanto o segundo objetivo é tentar elaborar alternativas, ou proposta de ação em sala de aula, que surja justamente da busca de clarificação da área cinza.

Pois bem, está em curso na educação básica brasileira a implantação da BNCC e o Ministério da Educação publicou o Documento Orientador da Portaria nº 649/2018. Ao iniciar a leitura de tal documento é possível perceber a elaboração de uma engenharia, no que diz respeito à educação, pois de início é citado o Plano Nacional de Educação (2014), que por sua vez versa não só sobre as metas no campo educacional, como também de onde virão recursos que possibilitem atingi-las. Ao falar de recursos a amarração continua, pois existe legislação que regulamenta o orçamento da União. Não é intenção desta pesquisa esmiuçar o projeto de engenharia e expor sua complexidade, pois neste ponto a intenção é demonstrar que a atividade de sala de aula é indissociável ao conjunto maior de políticas públicas, logo, tratar de temas, como LDB por exemplo, se dará de modo sucinto e secundário.

Em 2017 entra em vigor a Lei 13.415 e a Filosofia perde o *status* de disciplina e se torna “estudos e práticas”. Tentando compreender essa mudança serão elencados alguns trechos da referida LDB para iniciar a discussão. No “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.”. Aqui é possível perceber que a LDB e a BNCC se amarram, sendo que a lei aponta para o documento da base a definição de “direitos e objetivos de aprendizagem”. A Medida Provisória (MP) 746/16, de setembro de 2016, altera a LDB, e como MP é recurso de urgência do poder executivo; causa certo estranhamento que a BNCC só tenha sido homologada em dezembro de 2018. Há longo histórico de tentativa de construção da base comum, e que os dissensos no trajeto aparentam ter maior volume que os consensos, o que poderia ser um dos argumentos em favor de uma MP, entretanto a Lei estabelece que os objetivos de aprendizagem serão estabelecidos em um documento posterior. A MP contempla vários aspectos de como será o ensino médio, a exemplo das áreas de conhecimento, entretanto como se estruturarão as áreas e os itinerários formativos, bem como a matriz curricular, fica a cargo de um documento que ainda não existia. A boa fé tenciona para que se acredite a educação como um grande projeto.

A Lei 13.415 de 2017, em seu Art. 35, §2 rege “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física,

arte, sociologia e Filosofia.”, o que facilmente leva a dedução de que a filosofia deixa de ser uma disciplina e poderá ser um “estudo e prática”, mas ao continuar a leitura, no Art. 35, §3 “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”, ou seja, os únicos conhecimentos com selo de obrigatoriedade são Português e Matemática⁴. A Lei parece diluir o que antes era tratado como disciplinas estanques em áreas do conhecimento.

Para que a reflexão não fique restrita à leitura da lei é necessário visitar a BNCC. A BNCC estabelece que o currículo seja composto por áreas do conhecimento, em conformidade com a LDB. O documento, ao apresentar sua estrutura, mostra mais uma amarração institucional. Dessa vez com o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009). No texto lê-se:

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, ‘não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino’. (CNE, 2009, p. 32).

O documento afirma que está em concordância com o parecer da CNE nº 11/2009, o qual diz que o conhecimento das disciplinas deve ser trabalhado na escola em sua contextualização, entretanto, o que gera certa preocupação é a combinação dos termos. O que pode resultar ao somar “obrigatoriamente estudos e práticas [...] de filosofia” com “não exclui necessariamente as disciplinas”? A BNCC, estruturada em áreas do conhecimento, itinerários formativos, competências e habilidades, demonstra um currículo no qual as fronteiras dos conhecimentos se diluem, que o ensino deve aproximar o conhecimento acadêmico da vida cotidiana, e não aponta em qual ano do ensino médio o estudante deve ter contato com o modernismo brasileiro, matriz, relevo, ética aristotélica, Primeira República, corrente elétrica, por exemplo⁵. É taxativo ao dizer que Língua Portuguesa e Matemática devem ser ensinadas nos três anos, mas o que acontece com as outras áreas do saber? Ou

⁴ Língua Inglesa também.

⁵ Na parte que trata do ensino fundamental a BNCC explicita os conteúdos relacionados às habilidades, entretanto o mesmo não ocorre na etapa do ensino médio.

ainda, o que os alunos devem aprender de português e matemática nos três anos do ensino médio? A primeira leitura requer um pouco de paciência e de persistência, pois as respostas não parecem surgir de imediato.

Como se sabe, a BNCC⁶ passou por longo processo até a sua homologação, e a pergunta a ser feita é: o que levou a necessidade da criação de um currículo comum? Talvez, a necessidade de acordos comerciais relacionados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), requeiram melhores índices no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁷. Ao consultar a BNCC encontra-se, não uma resposta pronta, mas indicativos:

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2018, p. 12).

[...]

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2018, p. 13).

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2018, p. 15).

⁶ Ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

⁷ Quando o poder institucional fala sobre educação, geralmente a referência é o desempenho dos estudantes nas avaliações, o que indica que a preocupação central do currículo, muitas vezes, é o resultado avaliativo. Essa reflexão vai ao encontro da balança referida anteriormente, pois o documento aponta para uma educação integral, do sujeito por inteiro, mas as falas oficiais são pautadas em resultado do PISA, por exemplo. Em 2016, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho declarou em entrevista: “O Brasil já está no final da fila. Pior do que está não fica. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) deixaram isso bem claro. Somos a oitava economia do mundo e ocupamos a 63ª posição do ranking da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É uma catástrofe”.

Entretanto, esses indicativos não passam despercebidos por leituras críticas. Monica Ribeiro da Silva faz um recorte histórico do conceito de competência, vinculando-o ao mundo da competição, da individualidade e do ensino com perspectiva utilitarista. Ela escreve:

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional [...]. A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (RIBEIRO DA SILVA, 2018, p.11).

A postura crítica diante da BNCC abre um caminho tentador. A aprendizagem e as particularidades culturais que a BNCC defende poderia ser tema de uma análise radical, pois focar o aluno e ignorar todo o contexto (professores, escola, por exemplo), teria qual intencionalidade? Entretanto o foco desse ponto da dissertação é propor uma reflexão acerca da generalidade dos termos presentes na BNCC.

Almejando atingir o primeiro objetivo proposto, elabora-se uma síntese do que foi apresentado elencando elementos que criam a área cinza. Com a BNCC, a Filosofia deixa de ser uma disciplina e passa a ser entendida como “estudos e práticas”. O que “estudos e práticas” quer dizer é incerto. É sabido que há toda uma cadeia de formação para que alguém se torne professor de Filosofia na educação básica, e fazer com que ela deixe de ser uma disciplina pode impactar toda essa cadeia formativa. Outro problema é que o termo “prática” é vago. Afinal, o que seria uma “prática” de Filosofia na escola?

Há, na linha temporal entre a LDB⁸ e a BNCC, um aparente descompasso, pois como foi mostrado, a LDB determina que objetivos da aprendizagem, itinerários formativos e outros tantos pontos da educação sejam elaborados no futuro. E quando a BNCC apresenta o currículo do ensino médio não fica delimitado o que os conceitos querem simbolizar. É possível inferir que não há mais nenhuma disciplina estanque, que o conhecimento a ser

⁸ Referente a Lei 13.415 de 2017.

trabalho é de natureza interdisciplinar, que leva em consideração os saberes do cotidiano dos estudantes, ao mesmo tempo em que é categórica ao afirmar Português e Matemática como obrigatórias durante todo o ensino médio. Há uma centralidade tão grande na figura do e da estudante que quase não é possível perceber a presença – ou importância – do professor e da professora na elaboração da BNCC.

A BNCC, quando trata do ensino fundamental, cruza as habilidades com conteúdos específicos, e o mesmo não ocorre no ensino médio. Desse modo é possível perceber que o documento centraliza seus esforços na aprendizagem, não estabelece vínculo entre o conhecimento específico e a formação docente, dividida em amplas áreas do conhecimento, para a Filosofia fica reservado o obscuro conceito de “estudos e práticas”. A percepção que pode gerar é que a BNCC se preocupa bastante com a aprendizagem (mesmo sem clarificar o que é aprender ou como aferir a aprendizagem) criando um desnivelamento, uma assimetria, com o trabalho de ensinar.

Ler a armação legal que sustenta a atual política educacional, pode resultar em desalento. A dubiedade dos textos, as lacunas entre o mundo oficial da lei e o cotidiano da sala de aula, podem e devem ser criticados. A intenção, entretanto, não é tecer uma lista infinda de mazelas, denunciar minuciosamente cada problema presente, quiçá problemas futuros, na BNCC, e sim contribuir para o debate público sobre o ensino de Filosofia no ensino médio. Portanto, a reflexão a seguir tem um caráter propositivo.

A BNCC Ensino Médio, respeitando a LDB, está seccionada em quatro áreas do conhecimento, e a Filosofia reside na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Antes de adentrar nessa área, uma visita a área vizinha pode começar a tornar claro o desenho da BNCC. O esforço é de distanciar-se do objeto imediato e, por comparação, realizar uma leitura mais panorâmica. Na área das Ciências da Natureza lê-se:

É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza. (BNCC, 2018, p. 547).

Pode-se considerar, num exercício imaginativo, que os “conteúdos conceituais” são os conteúdos específicos das diferentes esferas das ciências naturais, e o ensino⁹ de ciências da natureza deve ir para além desses conteúdos, pois há outros elementos que devem ser incorporados, sendo eles da vivência imediata do estudante, e o ensino de “processos e práticas de investigação e às linguagens da Ciência da Natureza”. Fica evidenciado que não basta conhecer conteúdos de Física ou Química, mas deve haver um elo entre eles e a vida do estudante, e uma malha procedimental e de linguagem as envolvendo. O elo e a malha são formados, dentro da base, a partir de habilidades e competências. Não há elementos que indiquem que as ciências humanas caminharão um percurso diferente das ciências da natureza quando se trata de currículo.

Quando o texto da BNCC começa a tratar das CHSA vem à tona o que se discutia a pouco sobre currículo:

Tempo e Espaço explicam os fenômenos nas Ciências Humanas porque permitem identificar contextos, sendo categorias difíceis de se dissociar. No Ensino Médio, a análise de acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas. [...].

Definir o que seria o tempo é um desafio sobre o qual se debruçaram e se debruçam grandes pensadores de diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão na Filosofia, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber. (BNCC, 2018, p. 563).

Ou seja, a exemplo do conceito de tempo, não há uma autoridade acadêmica que encerre em si a missão de tratar do tema em sala de aula. Mudando radicalmente o centro da discussão, mas mantendo o tema, uma questão se coloca, se várias disciplinas podem tratar do mesmo conceito, uma vez que, a exemplo do tempo:

O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. (BNCC, 2018, p. 563).

⁹ O texto da BNCC fala em aprendizagem, entretanto como o objetivo da dissertação é fornecer uma reflexão sobre ensino de filosofia junto com uma prática didática, e considerando a impossibilidade de aprendizagem, no âmbito escolar, sem a presença de ensino, optou-se em usar o verbo ensinar numa tentativa de comungar aprendizagem e ensino.

Como preparar o plano de ensino ou o plano de aula? Se não há uma fronteira definida entre o tempo abordado na Geografia, História, Física, Filosofia, como o conceito será enquadrado no artifício didático que permite ao professor e à professora planejar sua ação na escola? O desconforto gerado pelas perguntas reside no modo lacônico que a BNCC se apresenta. Uma vez que ela foca no aprendizado, dissolve as disciplinas e não determina quem terá a palavra final sobre a estruturação do currículo aplicado na escola, o professor tem o objetivo de ensino, mas não é evidente onde está a diretiva metodológica, a elaboração e execução do currículo.

As perguntas do parágrafo anterior denotam muito mais um desconforto entre a compreensão e aplicação da lei, do que um compêndio de questões sistematizáveis. Ao que parece, no momento ainda não é possível vaticinar um modelo de ensino de Filosofia que dialogue com a BNCC, o que exige, por consequência, que se continue sua leitura e análise.

Levando em conta o que já foi exposto, e continuando a leitura, é possível chegar ao entendimento de que a BNCC é um guia generalista que aponta o destino desejado para o e a estudante ao final do ensino básico, logo, a parte curricular da Base, na amarração de engenharia, direcionará os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas de ensino básico, que por sua vez, direcionará os planos de ensino e de aula, portanto o dia a dia em sala de aula. Tentando deixar mais claro: a BNCC não trata especificamente de conteúdos, trata do que é desejável que o estudante aprenda, portanto, na elaboração do currículo, que fica a cargo das instituições de ensino, ela definirá os objetivos. Ao jogar luz sobre a articulação entre a BNCC e o PPP, a refração faz emergir a imagem da importância da comunidade na educação básica. Para elaborar o PPP espera-se que haja proximidade entre os e as profissionais da escola e a comunidade, que gestores e gestoras, professores e professoras, demais trabalhadores, pais e estudantes, discutam e sejam propositivos no intuito de elaborar um projeto político que assegure o direito à educação. Ao elaborar o PPP ficam evidenciados quais os parâmetros éticos da comunidade e o que se entende por educação. Retorna-se, após essa breve digressão, à reflexão sobre os objetivos contidos na BNCC.

Para compreender como esses objetivos se dão, faz-se imprescindível abordar o conceito de competência. Na tentativa de evitar problemas futuros de ordem da linguagem, a palavra “competência” está sendo utilizada para referir-se restritamente ao dispositivo da BNCC, eliminando, portanto, dubiedades ou polissemia. Há na BNCC dez competências gerais, uma espécie de guarda-chuva ao abordar aprendizagem, ao mesmo tempo que cada área do conhecimento terá as suas competências específicas. O documento especifica que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, p. 8).

Ou seja, competência é um conjunto em ação, pois nele estão contidas atitudes procedimentais, elaboração e, ou, utilização de conceitos, atividades cognitivas, sem esquecer que o documento trata de uma educação integral, ou seja, os espectros socioemocional, do mundo do trabalho e da cidadania, também estão contidos. Pode-se afirmar que a competência é o resultado da interação de três subconjuntos, podendo ser chamados também de dimensões. Sendo eles, conhecimentos, atitudes e habilidades. Conhecimento é o escopo daquilo que se sabe fazer, bem como o porquê fazer. Atitude está ligada à vontade de querer fazer. Por sua vez, habilidade é saber como fazer. Retomando para aprofundar a explicação: o conhecimento é a capacidade de alguém saber fazer algo e também conseguir justificar a ação. Um exemplo simplório, mas elucidativo: saber que uma chave abre uma fechadura, que a fechadura é composta de mecanismos de engrenagem, e que chave e fechadura são dispositivos de proteção. Atitude é querer abrir a fechadura, e habilidade é reconhecer que para cada fechadura há um tipo de chave e um movimento específico a ser feito para abri-la. Se é competente quando abre a fechadura usando a chave. Portanto, competência poderia ser resumido: saber o quê, querer e como fazer.

Para clarificar o que está sendo escrito recorre-se a um exemplo prático. Será feita uma análise da competência 1, habilidade 1 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Competência 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. (BNCC 2018, p. 571).

(EM13CHS101)¹⁰ Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de

¹⁰ A sigla é estruturada da seguinte maneira: EM13CHS101: (EM), o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio, (13) o primeiro par de números indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos, (CHS) a sequência de letras informa a área, nesse caso Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, (101) a última sequência de número informa a competência e a habilidade, no exemplo Competência 1, Habilidade 01.

ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (BNCC 2018, p. 572).

O texto da BNCC, à página 27, explica como é a estrutura de uma habilidade, sendo ela composta por verbo, complemento do verbo e modificadores, que se articulam da seguinte maneira: o primeiro explicita o processo cognitivo; o segundo quais objetos do conhecimento serão mobilizados; o terceiro explicita o contexto ou especificação do aprendizado. No exemplo escolhido identifica-se: verbo - “Identificar, analisar e comparar”; complemento do verbo - “diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens”; modificadores - “com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.”. O passo a seguir é entender como a habilidade, como um subconjunto ou dimensão, ocorre na competência.

A competência em análise apresenta alguns verbos no infinitivo que dão indicativos de seus subconjuntos. Por exemplo, quando se trata de “analisar processos” pode-se vincular isso ao conhecimento, que se relaciona com a atitude de “compreender e posicionar-se criticamente”, e complementando com “a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos”, que é apresentado na habilidade acima. Ou seja, de acordo com o exemplo adotado, os processos serão conhecidos por meio de métodos, possibilitando uma ação no mundo.

Como há uma intencionalidade propositiva é hora de engendrar a análise feita de competências e habilidades da BNCC com uma reflexão sobre currículo de Filosofia. O primeiro apoio que se pede é a obra *Ensino de Filosofia e Currículo* de Ronai Pires da Rocha (2015). O livro – leitura recomendável para aqueles que se preocupam em compreender a intersecção entre a legislação e a sala de aula – possibilita uma visão prática sobre diversos temas envolvendo ensino de Filosofia, tais como, formação e papel do professor e da professora, o que é ensinar Filosofia, e, claro, elaboração de currículo. Nele, lemos que:

O que se espera desse novo professor de Filosofia é que decline em detalhes a contribuição que pretende dar, que fale sobre as habilidades e competências típicas de sua disciplina, sobre sua metodologia, sobre o planejamento curricular que tem em mente e que não chateie os demais com discursos sobre a pretensa superioridade da Filosofia. Se ele quiser falar de forma consequente sobre a política de ensino de Filosofia no nível médio, precisa explicitar o lugar desde onde fala ou pouco será ouvido. (ROCHA, 2015, p. 28).

A Filosofia, enquanto conhecimento específico a ser trabalhado na educação básica, navega em um mar de incertezas; assim, adotar uma postura cheia de empáfia, olhando para os outros componentes curriculares e lhes dizendo o quanto deveriam ser gratos à tradição filosófica no ocidente, pouco ajudará na travessia. E acompanhando Rocha: a participação da Filosofia na BNCC requer debruçar sobre as competências e habilidades indicadas para a área de Ciências Humanas e articulá-las no PPP da escola. O autor também demonstra que tratar de currículo é pensar habilidades e competências, ou seja, trazendo consigo o conhecimento mínimo (porém necessário) sobre BNCC, passado pelo PPP da escola, o docente teria mais recursos para combinar o currículo com o conteúdo filosófico.

Para relembrar o que já foi exposto, pode-se sintetizar: houve uma breve retomada histórica do ensino de Filosofia tendo como ponto de partida a LDB, e depois a leitura da BNCC. A intenção foi realizar uma aproximação entre a legislação e a sala de aula. Esse modo de abordar a legislação e o exercício da docência tem referência em Rocha (2015), pois ele faz um extenso trabalho de análise de normativas e, implicitamente, desenha um modo de ler, pesquisar e interpretar as normas que dizem respeito à educação. Esse modo carrega interpretações do autor sem abandonar a formulação de inquietações. Ele escreve:

Tomando a sério a ideia de “sugestões de conteúdos”, ficamos autorizados a decidir o quê e como trabalhar, observando a orientação que uma aula de Filosofia na escola média não pode ser apenas uma simplificação do curso de licenciatura em filosofia. Entre as sugestões das Orientações Curriculares e o programa de ensino de uma escola média há uma distância que não pode ser percorrida apenas com bom senso e gosto. Como vamos fazer isso? Quais os critérios que usaremos para dar esse passos? Precisamos passar a limpo nossos pensamentos sobre currículo e o lugar da filosofia no mesmo. (ROCHA, 2015, p. 88).

Antes de lançar os problemas, Rocha (2015), trata de currículo pela negativa. Transpor, pura e simplesmente, os conteúdos acadêmicos de nível superior para o ensino básico; elaborar um currículo por afinidade pessoal do professor ou da professora, não são alternativas salutares. Para responder aos problemas é preciso que se fale sobre o conceito de currículo, e na tarefa recorre-se aos conceitos apresentados pelo autor quando escreve:

Se falamos em currículo, somos obrigados a falar em conteúdos e métodos de ensino; temos que falar sobre coisas mais particulares, que dizem respeito aos problemas decorrentes de sua aplicação concreta nas instituições escolares; devemos indicar certos princípios de planejamento e de avaliação a ser colocado em prática; e devemos, antes de tudo isso, falar de uma proposta educacional, pois o currículo é o conjunto das iniciativas, dos meios

e dos procedimentos com os quais, nas palavras de Stenhouse, tentamos colocá-la em prática. (ROCHA, 2015, p. 98).

O currículo, por si só, é uma entidade holista, pois visa a formação do ser humano, sempre em busca de sentido e graça, e poucas coisas são mais desprovidas de sentido e graça do que um currículo fragmentado e sem vasos comunicantes. A filosofia, como disciplina escolar, deve valorizar as demais disciplinas e atividades escolares. (ROCHA, 2015, p. 117).

As duas definições de currículo se comunicam e indicam perspectivas múltiplas. Uma delas propõe que tratar de currículo é tratar do quê e como ensinar, de como se consolida institucionalmente, e de um projeto de ação; enquanto a segunda afirma qual o caráter do currículo, em especial o de Filosofia, dentro da escola. As tais “coisas particulares” se juntam ao todo por meio dos “vasos comunicantes”. Logo, o currículo pode ser entendido como um gerador de sentido e unidade dentro da instituição escolar, levando em conta as atividades práticas do todo, e também as especificidades didáticas¹¹.

Para encerrar a subseção aviva-se a memória dos dois objetivos propostos no início: evidenciar que a legislação, em especial a BNCC, possui uma área cinza; enquanto o segundo¹² objetivo é tentar elaborar alternativas, ou proposta de ação em sala de aula, de clarificação da área cinza. Que a BNCC é lacônica ao deixar de lado aspectos relevantes da educação, a exemplo da ausência nominal do papel do professor e da professora e o ensino, foi explicitado. A proposta de ação não apresenta contornos definidos, mesmo porque espera-se que a elaboração mais consistente seja exposta quando finalmente a pesquisa adentra a sala de aula para a execução de sua parte prática. Contudo, o pouco que se tratou de PPP e currículo possibilita cogitar que há um encontro entre a política pública, nesse caso a BNCC, e a docência. O encontro se dá na escola, e em grande medida, na compreensão que a comunidade escolar entende por educação.

Na subseção a seguir a investigação se volta para a epistemologia e didática do ensino de Filosofia.

¹¹ As especificidades serão abordadas no próximo tópico (filosofar).

¹² A *Carta Sem Filosofia não tem base*, do Núcleo de Estudos da Educação Básica do GT Filosofar e Ensinar Filosofar da ANPOF, publicada em 20/05/2021 na página da ANPOF, apresenta a mesma preocupação de um dos pressupostos dessa dissertação, que é a dificuldade em elaborar o plano de aula a partir da BNCC, ou seja, depois que a Filosofia é diluída como disciplina, o que e como ensinar Filosofia. O que pode ser visto na referida nota é o esforço de elaborar a aproximação entre o ensino de Filosofia e as competências da BNCC. Críticas são válidas e necessárias, mas assim como a *Carta* nota, essa dissertação busca uma via de atuação do professor de Filosofia, pois uma vez que o ensino de Filosofia e a BNCC estão amarradas, por força da lei, dentro da escola, a escrita da dissertação se viu entre dois caminhos metodológicos, o da crítica ou o da atuação. Os caminhos metodológicos não são necessariamente excludentes, mas dada as limitações de tempo e recorte de pesquisa de um mestrado profissional de Filosofia, apenas um poderia ser devidamente aprofundado.

1.3. Em busca da epistemologia e da didática do ensino de Filosofia

Educar, ensinar, aprender, nem sempre são preocupações de quem pesquisa Filosofia. Os verbos apresentados geralmente são associados aos cursos e pesquisadores que tentam elaborar métodos para que o conhecimento humano seja sistematizado nas instituições de ensino e disponibilizados ao público. Uma vez que o graduado em Filosofia se torna docente os verbos ligados à educação tendem a ocupar-lhe o cotidiano. Poderá ele negligenciá-los, armar-se de máximas e seguir sua labuta acadêmica. “A filosofia é a mãe de todos os conhecimentos”; “a filosofia por si já é uma pedagogia”; “sem filosofia ninguém pensa direito”, pode dizer o professor a si mesmo enquanto recusa alargar sua visão sobre educação.

No sentido oposto ao do fictício professor, no tópico que segue se pretende investigar o campo didático e epistêmico do ensino de Filosofia no ensino médio, ao mesmo tempo procurar compreender se é possível articular as disposições legais, particularmente a BNCC, com o ato de filosofar em sala de aula.

A BNCC estabelece que o importante na conjuntura educacional é o aprendizado do aluno. As competências gerais e as competências específicas de cada área determinam que, dentro do conjunto de saberes sistematizados, o foco é o que o estudante aprenderá. Essa determinação deixa claro que não é a figura do professor ou da professora o centro da educação, que ele ou ela não deve entrar em sala, tal qual uma encenação cósmica, como o astro de luz própria que iluminará o aluno e a aluna, seres sem luz. O e a estudante *tábula rasa* sai de cena. O desafio é tornar o e a estudante peça central no seu processo de aprendizagem.

Dizer que essa proposta educacional é difícil de realizar é óbvio ululante, mas cabe ao pesquisador professor e à pesquisadora professora refletir sobre “como realizar”. É certo que há lírica, poesia, até uma dose onírica, ao tratar o e a estudante como um ser com volições, intencionalidade, capacidade e sede de aprender, destruindo a imagem do aluno e da aluna receptáculo, repositório frio. Entretanto, ao mudar o centro, a BNCC permanece com uma percepção dicotômica da educação. Ou um, ou outro, pois no centro, ao que parece, só cabe o estudante ou o professor. Ao centralizar o foco no estudante, a imagem do professor é observada por um referencial com astigmatismo, distorcido, nebuloso. Se ao tratar de currículo, conteúdos e estrutura do ensino médio, há áreas cinzas, o professor quase sai do campo de visão da BNCC, e o que aparece é a figura nebulosa de um auxiliar.

A primeira tarefa é determinar qual epistemologia sustenta esse modelo. Implicitamente ela já foi tratada. A fundamentação epistêmica deve pautar-se naquilo que o e a estudante pode aprender. O conceito de competência já foi anteriormente trabalhado, mas não custa lembrar que a competência, na BNCC, tem uma dimensão na ação, na atitude discente. Desse modo, o conhecimento não deve ficar restrito à memorização, mas que seja teoria e atividade, saber e movimento ao mesmo tempo.

A proposição epistêmica da BNCC está evidente, o aluno é o foco, mas cabe a essa investigação pensar o seu próprio parâmetro epistêmico, lembrando que já discutiu-se anteriormente que não há uma separação entre ensinar Filosofia e ensinar a filosofar, logo, o foco epistêmico do ensino é como o estudante filosofará. O filosofar pode ser considerado o saber filosófico em movimento. Evandro Ghedin (2009), no livro *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*, voltado para o ensino de Filosofia no ensino médio pode auxiliar na almejada fundamentação epistemológica. Ele escreve:

[...] Apresento o filosofar como uma postura epistemológica que possibilita uma construção reflexiva, crítica e criativa do pensamento, da prática e da práxis filosófica. Proponho uma epistemologia dos processos de ensino-aprendizagem como fundamentação da possibilidade de uma didática da Filosofia. (GHEDIN, 2009, p. 26).

O que se pode inferir do exposto é que uma epistemologia do ensino está ligada a uma didática. Fica evidente que o ato de filosofar é uma atividade do pensamento que envolve reflexão, crítica e criação. Clarificando o que se propõe a ser uma discussão sobre epistemologia do ensino, é possível afirmar que as atividades em sala de aula devem tender a atividades do pensamento. Vale destacar a coerência do texto de Ghedin (2009), pois mais adiante ele retorna ao tema da epistemologia ao escrever:

Na reflexão desenvolvida sobre o processo de ensino-aprendizagem neste trabalho, optei por uma abordagem didática centrada na aprendizagem do aluno, embora sem negligenciar a perspectiva do ensino. Examinando as questões da aprendizagem para compreendê-las e propor formas mais bem sucedidas de ensinar. Assim, o professor centra o processo no aluno e põe à disposição dele meios para aprender, ajudando-o a ultrapassar os obstáculos. O importante nesta proposta é estabelecer condições e situações de aprendizagem de maneira que os alunos aprendam e sejam mediadores da permanente relação com o saber. (GHEDIN, 2009, p. 94).

É possível inferir que para Ghedin (2009), o aluno não é uma *tábula rasa*, e sim um sujeito com capacidade de conhecer, mas que esse conhecimento é impresso de fora pra

dentro, sendo a figura de impressor o professor. O aluno, segundo o autor, é alguém ativo no seu processo de aprendizado, é o centro da aula, cabendo ao professor desenvolver meios para auxiliar o aluno na atividade de aprendizado. Em suma, a proposta epistêmica do autor por nós aqui assumida é a de que o aprendizado do e da estudante é de grande relevância, e fica a cargo do professor e da professora disponibilizar o conhecimento e a didática para que o estudante consiga responder pela sua aprendizagem.

Ao atribuir o filosofar o conceito epistêmico desenvolvido por Ghedin (2009), surge a possibilidade de dialogar com o que determina a BNCC. Na BNCC o objetivo é a aprendizagem, e há um encontro da preocupação de Ghedin (2009) com a aprendizagem do estudante. Mas, quando o autor escreve “sem negligenciar a perspectiva do ensino”, fica evidente que esse pensamento crítico e reflexivo que se almeja alcançar no ensino de Filosofia só é possível com presença do professor e da professora de Filosofia. É a professora ou o professor quem conhece a Filosofia¹³, e, portanto, o sujeito com capacidade para elaborar os meios para o aprendizado. Elucubrando sobre a importância do e da docente marca-se uma posição, mesmo que provisória, em relação a BNCC. Será levado para sala de aula o esforço para que o estudante aprenda, sem apagar, borrar, distorcer ou negligenciar o papel docente. Desse modo a dúvida quanto à atuação da professora e do professor, frente à nova BNCC, encontra uma resposta possível, parcial. O professor conquistou um conhecimento acadêmico que será colocado à disposição do estudante. O docente não intenciona fazer o estudante memorizar conceitos e sistemas, mas disponibilizar o saber de tal modo que ele seja um movimento, iniciando na intervenção do professor e ganhando perenidade na busca de saber do estudante. Ghedin (2009), não fala de conteúdos mas de “condições e situações de aprendizagem”, o que leva a discussão a outro patamar uma vez que se torna necessário pensar em como criar tais condições e situações traduzidas em recursos didáticos.

Compreendida a dimensão epistêmica, é hora de investigar a didática. Há duas possibilidades de pensar a didática: 1- como algo amplo, abrangente, um método que possibilite que qualquer professor ensine qualquer coisa a qualquer aluno. Explicando de outro modo, a didática pode ser vista como um método guarda-chuva, abrigando meios de ensinar as mais variadas formas de saber aos mais variados públicos. 2- a outra é entender a didática como um conceito abrangente no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem, articulada com a especificidade de cada área do saber. Mais uma vez, diante da espinhosidade

¹³ Esse conhecer se refere ao conhecimento acadêmico e as imbricações da educação com o ensino de Filosofia no ensino médio.

do tema, é necessário recuar. Didática¹⁴ é um conceito caro quando se está discutindo educação, portanto, na tentativa de evitar o uso inapropriado do conceito, alguns autores participarão das reflexões.

Mariano Narodwski (2006), no livro *Comenius e a Educação*, traz uma reflexão acerca de Comenius, apontando as possíveis motivações que impeliram o autor do século XVII a pensar métodos de ensino, sobre a leitura particular desses métodos a partir da *Didática Magna*, Narodwski (2006, p. 26) escreve: “[...] O ideal educativo que Comenius persegue está condensado naquilo que ele denominou ‘o ideal pansófico’. Esse ideal encerra em si uma pretensão abarcadora, ‘todos tem que saber tudo’; é assim que os educadores devem ‘ensinar tudo a todos’.”

O que Narodwski (2006), aponta como ideal em Comenius casa com o primeiro tipo de didática apresentado. Desse modo, o ensino de Filosofia estaria contido em um método de ensino mais amplo, e necessariamente deveria se enquadrar como parte de um todo. É certo que, do Renascimento aos nossos dias, muitas outras teorias envolvendo a pedagogia, a didática, os modelos de cognição, foram desenvolvidos.

Em se tratando de uma didática própria para o ensino de Filosofia pode-se recorrer ao que defende Lídia Maria Rodrigo (2009):

A didática de uma disciplina caracteriza-se, em última instância, como certa forma de articular a relação entre o saber próprio de uma determinada disciplina e o aluno; a dimensão didático-pedagógica da filosofia tem a ver precisamente com a necessidade de encontrar alternativas de trabalho pelas quais a tradição filosófica possa tornar-se um saber ensinável no quadro posto pela escola de nível médio. [...]. Fugindo de um didatismo meramente instrumental, uma didática da filosofia não pode ter sua espinha dorsal num conjunto de técnicas ou em procedimentos operatórios. A determinação das mediações didáticas subordinam-se a uma concepção do que seja a filosofia e seu ensino, como também aos fundamentos éticos-políticos e epistemológicos que embasam este último. Em termos sintéticos, uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica. Por isso não pode haver *uma* didática da filosofia; a diversidade de escolhas éticas, políticas e epistemológicas resulta em didáticas múltiplas e diferenciadas. (RODRIGO, 2009, p. 32-33).

A perspectiva trazida por Lídia Maria Rodrigo (2009), demonstra: 1- ainda que pareça óbvio, para ensinar Filosofia é preciso conhecer, saber Filosofia; 2- esse conhecer e

¹⁴ Uma ressalva a ser feita é que a reflexão que se faz do ensino de Filosofia acontece em zona limítrofe, pois na escola se encontram a Filosofia e a Educação. Tende-se nessa dissertação a compreender a didática como a didática do ensino de Filosofia, ou seja, no espaço de fronteira o escopo é predominantemente filosófico.

saber é também reconhecer que a Filosofia é múltipla, implicando em múltiplas didáticas; 3- para que o professor se dedique a uma ou muitas didáticas, na prática do ensino é necessário fundamentação filosófica. Entendendo os pressupostos é que houve a tentativa de definir o ensino de Filosofia a partir do filosofar, e buscar fundamentação epistêmica para esse ensino. Ainda que a postura da autora pareça razoável, erguer o restante da dissertação apoiado em uma só voz corre o risco de criar um monólogo, contradizendo a intenção de criar um diálogo reflexivo.

Na obra *O ensino de Filosofia como um problema filosófico*, Alejandro Cerletti (2009) elenca uma série de perspectivas que perpassam o ensino de Filosofia no ensino médio, uma delas é o conceito de uma didática própria do ensino de Filosofia, e escreve:

A “didática” da filosofia é uma construção (uma base conceitual teórica e prática) que deveria ter a vitalidade de atualizar-se todos os dias. Em cada atividade proposta, põe-se em jogo a relação que cada professor tem com o filosofar e seu ensino. Não seria admissível nem um ensinar nem um filosofar diante dos quais os próprios professores fossem mediadores passivos ou do qual se sentissem alheios. Devido a isso, aqueles que ensinam filosofia nunca poderiam ser simples técnicos que apenas aplicam receitas ideadas por especialistas. (CERLETTI, 2009, p.78).

Há de se notar que há uma aproximação com o pensamento de Rodrigo, pois ambos, Cerletti e Rodrigo, recusam o modelo de ensino de Filosofia como conteúdo exclusivamente, como algo limitado por operações técnicas que podem ser reaplicadas. Fica subtendido a relevância do professor, pois é ele quem excede e ultrapassa a formatação burocrática, restritivamente operacional, ao mesmo tempo em que ele ou ela, o professor ou professora, percebe o mundo que o estudante habita, adequando o ensino de Filosofia às possibilidades reais. Ao mesmo tempo, Cerletti distancia-se do ideal comeniano, onde não, não há um método que ensine tudo a todos.

Dando prosseguimento ao diálogo com autores, recorre-se mais uma vez a Ronai Pires da Rocha (2015). Quando trata de didática, ele faz um breve comentário sobre o conceito de “atitude filosófica”, emprestado de Marilena Chauí (2003)¹⁵. A atitude filosófica, segundo o autor, é a saída do senso comum, o estranhamento daquilo que é habitual, um afastamento de si mesmo, e segue afirmando:

¹⁵ A filosofia, diz Chauí (2003, p. 17-18), consiste na atitude de “não aceitar como óbvias e evidente as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana, em jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (ROCHA, 2015, p. 116).

Fazer didática da Filosofia implica ter uma noção sobre a natureza desse lugar para onde vamos quando nos distanciamos de nós mesmos. Precisamos, como professores de Filosofia, ter uma ideia das técnicas que usamos para distanciar-nos de nós mesmos em um sentido não estritamente biográfico. A técnica em questão, como se sabe, consiste em suspender os nossos juízos ordinários de primeira ordem para tematizar os conceitos que nele usávamos de forma tácita. Temos assim um avanço na explicitação dos mecanismos de análise e argumentação que nos permitem transformar as crenças silenciosas em “compreensão”, “investigação”. (ROCHA, 2015, p. 117).

É possível compreender no texto de Rocha, que a didática da Filosofia é intrínseca ao ato de fazer Filosofia. Destaca-se o que ele fala sobre a transformação das crenças silenciosas, pois para que haja ensino de Filosofia é exigido da professora e do professor uma atitude filosófica, que é capaz de refletir sobre si mesmo, de distanciar-se de seus conceitos enraizados. A técnica de ensino de Filosofia tem como pressuposto o manejo de mecanismos investigativos, analíticos, argumentativos, resultado da reflexão de si, do conceito de Filosofia e o que se acredita saber por ensino.

A leitura do conceito de didática da Filosofia nos autores pode levar à seguinte derivação: a premissa de uma didática da Filosofia contém o conhecimento da Filosofia enquanto conjunto básico de informações – história da Filosofia, filósofos e filósofas, sistemas, problemas – e a capacidade de movimento dessas informações – atitude filosófica. Para evidenciar: a postura didática assumida aqui em diante diz respeito a uma didática própria do ensino de Filosofia. A dinâmica do tema pede que se avance um pouco mais na discussão, como possibilidade de clarificação do que foi escrito.

A fundamentação epistêmica e a discussão sobre didática avançaram consideravelmente, então, pouco a pouco, o subsídio para a prática de sala de aula vai ganhando forma. Há três modos bem conhecidos de se abordar a Filosofia em sala de aula¹⁶: história da Filosofia, temas, problemas. Quando a opção é pela história da Filosofia, o estudante terá a oportunidade de conhecer o desenrolar do conhecimento ocidental pelos períodos históricos. Quando a opção é por temas ou problemas, a linha cronológica é

¹⁶ Ao tratar da Filosofia em sala de aula, ou de ensino de Filosofia, a premissa é a de que há tantas Filosofias quanto modos de ensinar Filosofia, que há tantas Filosofias quanto há filósofos e filósofas. Logo, aqui reside apenas um lembrete da premissa estabelecida anteriormente, sem, contudo, definir qual dessas Filosofias será elencada para a parte prática. Dessas muitas Filosofias, talvez eleja-se uma, ou mescle duas ou mais, afinal, adota-se metodologicamente a Filosofia como plural, e seguindo o que foi extraído de Paviani, a metodologia vai se construindo ao longo da pesquisa, e não será absurdo acolher mais de uma concepção filosófica para elaborar a parte prática se a pesquisa assim exigir.

parcialmente abandonada, sendo privilegiadas as argumentações dos filósofos ou a atualização conceitual de questões filosóficas.

Para finalizar, crava-se a afirmativa que, independente da aula ter como pano de fundo a história da Filosofia, temas ou problemas, a composição conceitual de epistemologia e didática será balizador da elaboração da parte prática da pesquisa.

CAPÍTULO II

2. NA BUSCA DO FILOSOFAR: LEITURA, ESCRITA E LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA

2.1. Leitura Filosófica: investigação acerca do livro didático de Filosofia

Em breve recapitulação da discussão, há três temas que foram contemplados até aqui: 1- o ensino de Filosofia e o filosofar; 2- a dimensão legal do ensino de Filosofia, com foco na Base Nacional Curricular Comum; 3- o burilamento dos conceitos de didática e epistemologia relativos ao ensino de Filosofia. O tema 1 problematizou, a partir de uma famosa proposição kantiana, se há uma separação entre o ensino de Filosofia e o filosofar, chamando para o problema a argumentação de estudiosos do ensino de Filosofia. O tema 2 tentou uma aproximação com os meandros da lei, apresentando aspectos da BNCC e refletindo sobre injunções entre a lei e a sala de aula. O tema 3 buscou definir posturas para o ensino de Filosofia, ou seja, uma proposição para um tipo de ensino levando em consideração qual didática e qual epistemologia fundamenta esse ensino.

A pesquisa agora começa caminhar em direção à aplicação, se deslocar para a parte prática do ensino de Filosofia. A travessia é necessária por dois motivos. O primeiro motivo diz respeito ao caráter do mestrado profissional que anseia a pesquisa teórica, tal qual o mestrado acadêmico, e um produto que diz respeito à articulação entre a parte teórica e a prática em sala de aula. Explicando de outra maneira; o mestrado profissional não abre mão da fundamentação filosófica – com pesquisa bibliográfica, apresentação de um problema teórico e reflexões acerca da questão proposta – e vai além, pois espera que a pesquisa teórica se converta em uma prática de ensino, portanto, um produto. O segundo é a necessidade intrínseca à pesquisa, pois o trabalho realizado nos três temas anteriores chama continuidade, pede que se aprofundem conceitos, por exemplo, o de “filosofar”. O trabalho continua.

O exemplo de conceito a ser trabalho não foi aleatório nem inocente. Escolher voltar ao “filosofar” é tentar criar uma coesão textual, engendrar as reflexões anteriores e possibilitar segurança no momento da execução, possibilitar que a intencionalidade da atividade em sala aula possa ser balizada por um corpo teórico coerente. Daqui em diante o profissional da educação se vê em dupla função: permanece como professor, responsável pelo ensino de Filosofia, e como pesquisador, tendo como objeto de investigação a sala de aula, os estudantes, o que é de Filosofia que está sendo ensinado, e também, a si mesmo enquanto

executor da elaboração teórica. O objeto concreto a ser observado é o processo de ensino de Filosofia que busca o filosofar dos estudantes, e vale lembrar que nessa situação o observador se constitui como parte do objeto, portanto a prática de pesquisa se revela distante de uma concepção positiva de conhecimento, do conhecimento neutro, pois mesmo sabendo que o que interessa é o filosofar do estudante e da estudante, a professora ou o professor é propositor das atividades, das leituras e exercícios. Investigar a indivisibilidade no processo de pesquisa é um excelente tema. Talvez, investigar o imbricamento entre o papel da professora e do professor e da pesquisadora e do pesquisador leve a uma questão ontológica, ou epistemológica, sem contar nas sutilezas éticas que o problema carrega. Mesmo instigante, o tema não evoluirá, pois a pesquisa se manterá na proposta de retomar conceitos.

Evandro Ghedin (2009), foi importante na elaboração de uma fundamentação epistemológica, e a sua obra favorece pensar possibilidades para o filosofar em sala de aula. No livro *Ensino de Filosofia no Ensino Médio* há um capítulo dedicado à pesquisa e a escrita como método para o ensino de Filosofia, é na apresentação do capítulo que se lê:

Proponho uma discussão e uma prática do filosofar como base na leitura e na escrita, como mediações fundadoras do exercício filosófico. De certo modo, a ideia motriz é a de que a escrita e a pesquisa sistematicamente utilizadas no ensino constituem condição para a autonomia no processo de aprendizagem da Filosofia. A proposta de articulação entre a leitura, a escrita e a pesquisa no processo de construção do conhecimento filosófico caminha no sentido de buscar possibilidades para a proposição de uma didática do ensino de Filosofia. (GHEDIN, 2009, p.135).

Concordando com a proposta de Ghedin (2009), de que a leitura e escrita tem significativa importância no ensino de Filosofia, a proposta didática começa a tomar corpo. Para que fique claro ao leitor, o filosofar que se busca em sala de aula é um ato ligado à prática de leitura e escrita. O objetivo deste capítulo é traçar uma proposta didática de ensino de Filosofia que tenha como centro a leitura e escrita filosófica. Não custa lembrar que a didática adotada se articula com uma visão epistêmica. A visão epistêmica entende a estudante e o estudante como capaz de aprender Filosofia, e aprender aqui corresponde a capacidade de dar sentido ao que experencia, de usar recursos imaginativos para compreender e ressignificar o que lhe é apresentado, explicitando que a professora ou o professor de Filosofia é quem elabora e proporciona a experiência com o conhecimento filosófico, dentro da escola. Por fim, dizendo de outro modo, a didática do ensino de Filosofia a ser trabalhada tem em seu contexto o uso de texto, não como pretexto, mas como mediador do ato de filosofar.

Levando em consideração o que se extraiu da obra de Ghedin (2009), pode-se dizer que a didática almejada requer que o professor disponibilize métodos de leitura e escrita filosófica aos estudantes. Com o objetivo clarificado e os pressupostos da didática estabelecidos, a investigação se desdobra em duas partes: 1- ao afirmar que leitura é importante para o filosofar, faz-se necessário apontar qual leitura será eleita, sem esquecer de justificar a escolha; 2- que tipo de escrita será considerada como filosófica.

2.1.1. Leitura Filosófica: o Livro didático como opção

Afirmou-se anteriormente que a proposta didática para o ensino de Filosofia tem como componente a leitura, restando definir qual o texto será adotado. Na história da Filosofia são raros os casos de filósofos e filósofas que nada escreveram. Sócrates ficou conhecido pelas obras, principalmente, de Platão, mas assim como Platão, a maioria escreveu e hoje a bibliografia filosófica é consideravelmente extensa. Além disso, se a Filosofia depende do espanto não é possível negar que uma obra de arte cause espanto. Ou seja, a literatura também pode ser fonte de leitura filosófica, e isso sem contar os casos de filósofos e filósofas que eram também escritores de literatura.

O que se está tentando dizer é que escolher o texto para realizar leitura filosófica é um problema amplo, afinal, se filosofar é pôr em marcha recursos racionais, reflexivos, críticos do sujeito, pode-se fazer isso numa obra de Platão ou de Machado de Assis, Aristóteles ou Fernando Pessoa, Kant ou jornal do dia. As comparações podem soar como desdém à Filosofia, pois, aparentemente a comparação vulgariza cânones ou grandes sistemas filosóficos, mas vale lembrar que a discussão não é sobre o conceito de Filosofia. A questão gira em torno do ensino de Filosofia no ensino médio, e a pergunta é “qual texto o professor leva para sala de aula?”.

A princípio não há objeções a nenhuma das opções, o que se faz é apontar outra opção. E, se ao invés da professora ou do professor ficar selecionando textos, diagramando material, imprimindo, carregando cópia de um lado para o outro, e essas atividades sendo conciliadas com reuniões pedagógicas, preparação e correção de avaliação, diário de frequência, e o traslado de uma escola a outra, adotar um material produzido especificamente para o ensino de Filosofia?

A proposta para a leitura é a utilização de livro didático de Filosofia. Porém, antes de formalizar a didática envolvendo o livro didático é preciso refletir sobre esse recurso. A

reflexão será pautada mais ou menos aos moldes da reflexão da dimensão legal do capítulo anterior, ou seja, tentar compreender a relação do livro didático com os marcos legais.

Nos anos oitenta do século XX, a Filosofia retorna, muito timidamente, para a sala de aula, e tem-se então a produção, nesse período, de alguns manuais. Mencionamos como exemplo o livro *Primeira Filosofia*, de 1984, que trazia temas da história da Filosofia e textos filosóficos comentados. O livro divide a história da Filosofia em quatro períodos sendo eles: Clássico, Medieval, Moderno e Contemporâneo. A cada recorte na história da Filosofia há um excerto de texto e comentários. Os comentários acerca do contexto histórico e das obras filosóficas apresentam conceitos acadêmicos e vocabulário especializado. A forma da obra, sua metodologia, ou seja, o trato com os textos, está ligada ao seu propósito. Ao que parece, as professoras e os professores que se propuseram a escrevê-la desejavam aproximar o rigor do trabalho acadêmico e filosófico com os textos, com o ensino médio, que à época era chamado de 2º grau. O que se destaca é a intencionalidade de produzir um material didático, ou paradidático, com o momento histórico, o retorno da Filosofia aos bancos da escola.

Há obras com a mesma intencionalidade no mercado editorial atual. Os professores Danilo Marcondes (2007), Evandro Ghedin (2003), as professoras Sônia Campaner (2012), Maria Lídia Rodrigo (2009), são exemplos de autores e de autoras de obras que fazem essa junção de comentário¹⁷ e texto filosófico. Em alguns casos há propostas de discussão após a leitura, em outros um esquema de leitura e produção textual. Para além de títulos dessa natureza existem os livros didáticos propriamente ditos, aqueles que estão na sala de aula por conta do Programa Nacional do Livro didático. O Programa é um braço do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O FNDE é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação e

¹⁷ Ao usar o vocábulo “comentário”, pode surgir o seguinte questionamento: excetuando os textos escritos por filósofos, porque os livros didáticos, em sua maioria, não são comentários? Recorre-se a exemplos para responder. No livro *Hume e a epistemologia*, João Paulo Monteiro (2009) apresenta uma série de artigos que estabelece diálogo com conceitos de Hume, portanto, considera-se – no contexto dessa dissertação – que é a obra de um comentador. Até poderia ser usado como material didático no ensino médio, mas não foi pensado para isso. No livro *A Filosofia e o Filosofar*, Evandro Ghedin (2003) parte de inquietações acadêmicas e cria uma obra que intersecciona reflexões acerca de textos filosóficos, com propostas didáticas para o ensino de Filosofia, portanto, considera-se como um livro paradidático. A obra não crava uma faixa educacional específica, ou seja, não se encontra no livro algo que indique que ele foi pensado para a educação básica, especificamente para o ensino médio, mas apresenta recursos que podem ser levados à sala de aula da escola. No livro *Filosofia: experiência do pensamento*, de Sílvio Gallo (2017), há reflexões acerca de textos filosóficos, mas essa é apenas uma parte da obra. O livro é pensado para o ensino médio, pois atende aos requisitos do PNL, apresenta uma gama variada de recursos textuais – imagens, letras de canções, textos filosóficos, reprodução de obras de arte – que visam estabelecer um contato filosófico entre o estudante e a Filosofia, mitigando a aridez da academia, e apresenta exercícios e atividades que levam em consideração a faixa etária e de formação do público. Considera-se, portanto, como um livro didático. Com os três exemplos tentou-se demonstrar que o livro didático difere de um livro de comentário – ou comentador – acadêmico por suas especificidades, sendo elas a intencionalidade de confecção, a forma e o processo de construção da obra.

está ligado diretamente ao repasse de dinheiro do governo federal para as instituições de ensino básico.

Como se sabe a Filosofia percorreu um longo caminho até retornar ao convívio da escola na modalidade de disciplina, com a necessidade de uma professora ou um professor com formação em Filosofia, um tempo próprio para as aulas, material apropriado. A lei nº 11.684 de 2008 mexe com a estrutura da educação no tocante à Filosofia, pois a Filosofia volta a escola na condição de disciplina, passa a integrar a lista de conteúdos de seleções para as universidades, essas, por sua vez, reestruturam ou criam espaços institucionais voltados à licenciatura em Filosofia. É nesse contexto que em 2012 a Filosofia inaugura a seleção no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 2017 o PNLD contemplou pela terceira vez¹⁸ consecutiva os livros didáticos de Filosofia, onde foram selecionados oito títulos. As oito obras foram disponibilizadas como títulos possíveis aos professores da rede básica. Cada professor, em sua instituição de ensino optou por um título e os livros foram distribuídos pelo FNDE. Em teoria, nas escolas de ensino básico existem exemplares distribuídos pelo governo federal de acordo com a escolha do corpo docente. A existência de um material didático específico para o ensino de Filosofia casa com a proposta de filosofar por meio da leitura e escrita.

2.1.2. O contexto do livro didático

Antes de falar sobre o processo de leitura e escrita, continua-se a falar sobre o livro didático, pois a reflexão sobre o amparo legal não está completa. Como já foi dito, a seleção de livros didáticos de Filosofia é incluída no PNLD em 2012 e representa um marco no ensino de Filosofia. Apesar do hiato de quatro anos entre a lei 11.684 de 2008 e o PNLD de 2012, é a partir de 2013 que estudantes da escola pública passam a ter contato com uma obra voltada especificamente para o ensino de Filosofia por meio de uma política pública de educação.

O Plano de 2018¹⁹ publicou um guia²⁰ (2017, p. 70) que trata, entre outras coisas, das obras selecionadas. O texto do Guia PNLD é relevante para a pesquisa por três aspectos: 1- o contexto histórico e legal que aborda; 2- a clarificação dos critérios para a seleção; 3- a

¹⁸ A primeira participação em 2012, a segunda em 2015 e a terceira em 2017.

¹⁹ O guia do PNLD de 2018 é publicado em 2017, de modo que os livros seriam para o triênio 2018, 2019 e 2020.

²⁰ Para acesso ao Guia de Livros Didático, vide referências bibliográficas.

análise dos livros didáticos. Quanto ao contexto histórico está escrito no PNLD (2017, p. 8 - 9):

[...] as autoridades atenienses, já sob domínio romano, no século II a.C., introduziram aulas de Filosofia no ensino oficial da cidade. As lições eram ministradas por algum destacado membro de uma ou outra corrente doutrinal, o qual provavelmente recebia uma gratificação por tal serviço. Esse ensino público e remunerado se difunde para outras cidades, e seu apogeu vem com a fundação, em 176 a.C., pelo imperador Marco Aurélio, de quatro cátedras imperiais referentes às principais escolas da época (platonismo, aristotelismo, epicurismo e estoicismo)

[...]

como os escritos dos mestres fundadores e de seus sucessores pressupunham, via de regra, um auditório iniciado ou conduzido por um preceptor da escola, multiplicaram-se as dificuldades de compreensão quanto aos dogmas daquelas doutrinas. A necessidade de explicá-las modificou a própria maneira como a Filosofia era ensinada: se antes havia uma preponderância da oralidade e do treinamento argumentativo, agora tratava-se, primeiro e acima de tudo, de explicitar o significado daqueles discursos na maioria das vezes enigmáticos para o público em geral. Para auxiliar a tarefa do professor, surgiram os primeiros manuais, os quais comentavam e resumiam as teses, a vida e a obra de um filósofo. Retrospectivamente, estes correspondem aos primeiros materiais “didáticos” no ensino de Filosofia.

[...]

Tal era a importância desses compêndios para a formação intelectual dos estudantes que René Descartes, o qual estudara por estes quando estudante de um destacado colégio jesuíta, decidiu, em sua maturidade, resumir as suas principais teses num manual intitulado *Princípios de Filosofia*, obra que, do ponto de vista editorial, ambicionava se contrapor e mesmo substituir aqueles materiais em voga. Todavia, o manual e a pedagogia escolástica se mantiveram preponderantes no ensino formal até meados do século XIX, quando as reformas educacionais influenciadas pela “revolução científica” se consolidaram nos principais centros da Europa. Tratou-se também de um momento em que a Filosofia, até ali entendida como o conjunto de todos os saberes, passou a designar apenas uma dentre outras áreas do conhecimento ou um tipo de saber transversal.

Em um texto acessível e direto o Guia PNLD (2017), faz uma correlação entre Filosofia, ensino de Filosofia e manual didático, apresentando elementos do período clássico e conduzindo o leitor até a modernidade. O que se pode inferir dessa leitura é que a sistematização didática é uma antiga busca da Filosofia, logo a construção de manuais é uma tentativa de mediar o conhecimento filosófico. O que se pretende é chamar atenção novamente para a importância de um suporte sistematizado, o livro didático. Não há fórmula, receita ou tabela para o ensino de Filosofia, portanto nenhum professor é obrigado a concordar com o uso do livro didático. E do mesmo modo, não há defesa irrestrita ao uso do livro didático, como se ele, o livro, fosse condição necessária para a realização da aula de

Filosofia. O livro didático é um recurso, e o que se propõe é abraçar esse recurso quando se trata de leitura e escrita como elementos do filosofar.

Seguindo com o fator histórico, o Guia PNLD (2017), sai do universal e se dirige aos elementos nacionais:

A pedagogia humanista era basicamente um programa de educação literária. No séc. XV, consolidou-se como um ciclo bem definido de ensino de Gramática, Retórica, Poesia, História e Filosofia moral com base na leitura criteriosa em latim de autores romanos e, em medida menor, gregos. O ensino secundário que perdurou no Brasil desde o Império até o início do Estado Novo tinha esse mesmo caráter. O movimento dos Pioneiros da Escola Nova, surgido ainda no início dos anos 1930, colocou em questão tanto o modelo de escola voltado exclusivamente para a educação das elites quanto o currículo escolar que supervalorizava a formação humanística – leia-se a formação moral e cívica – em detrimento da formação científica. Durante todo esse período, a Filosofia esteve presente no currículo da escola secundária, sempre no último ano, como no caso francês, ao lado das demais disciplinas humanísticas clássicas que, apesar das polêmicas motivadas pelos ideais escolanovistas, mantiveram incólumes nas reformas educacionais promovidas ao longo de todo o período democrático que se seguiu ao fim do Estado Novo. (PNLD, 2017, p. 10).

O texto relata ainda que nas décadas de 1930 e 1940 as missões francesas têm grande influência na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em São Paulo. Na década de 1960, com o governo militar, “As humanidades perdem espaço no currículo escolar e, com elas, o ensino da Filosofia.” (PNLD 2018, p. 11), e a proposta de ensino mira o mundo do trabalho, da tecnologia e da ciência. O governo militar chega ao fim e em 1985, acontecem as primeiras eleições diretas para presidente, o que não garante o retorno imediato de Filosofia à escola, e:

Em 2001, um veto presidencial impediu que a Filosofia e a Sociologia fossem incluídas como disciplinas obrigatórias no currículo. Já em 2006, uma resolução do Conselho Federal de Educação definiu a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. No entanto, como esta resolução não tinha força de lei, nem todos os estados a implementaram. Somente em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.684/08, que alterava o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, nacionalizando iniciativas que já estavam presentes em 17 unidades da Federação que ofertavam o ensino de Filosofia por meio de legislações estaduais. (PNLD 2018, p. 11)

[...]

Por tudo isso que a inclusão da Filosofia no PNLD a partir de 2012 representa, do ponto de vista pedagógico e acadêmico, um acontecimento da

mais alta relevância. Em torno dos trabalhos de parametrização e seleção das coleções de Filosofia ao longo das três últimas do PNLD, consolidou-se uma tradição e uma rede institucional de discussão e avaliação do material didático a ser utilizado no Ensino Médio, inaugurando assim uma atenção inédita às experiências de ensino e aprendizagem na área. Em torno dessa experiência, entrelaçaram-se as diversas concepções sobre a especificidade da Filosofia e do seu ensino, cujas raízes mais remotas tivemos oportunidade de reconstruir e percorrer nos parágrafos acima. Será o resultado desse trabalho coletivo e reiterado de autores, avaliadores e gestores do PNLD – cuja contribuição, ao longo de quase uma década, para o amadurecimento de um referencial curricular e didático para o ensino da Filosofia no país é inegável [...]. (PNLD 2018, p. 11).

O Guia PLND (2018), faz uma ponte entre o ensino humanista, com forte presença literária, e a educação brasileira até os primeiros anos da República, em seguida articula os marcos legais, o amadurecimento dos debates acerca do ensino de Filosofia e o livro didático, compondo um panorama histórico. Aqui já aparece um dos critérios para a escolha dos livros: o currículo de Filosofia. Explicando de outra maneira: o Guia do PNLD (2018), faz uma amarração entre a história da Filosofia, a história da educação vista pelos marcos legais, e a discussão que é própria do ensino de Filosofia no Brasil, pois leva em consideração não só o conteúdo do material didático, mas a sua aproximação com os debates contemporâneos sobre currículo de Filosofia.

Outro fator relevante para a escolha, por lei, é que o material didático deve levar em consideração a continuidade do aprendizado, ou seja, o livro didático deve permitir que o aluno continue a aprender aquilo que foi iniciado no ensino fundamental conforme lê-se:

Os princípios gerais e os critérios da avaliação pedagógica pautaram-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei no 9.394/96), a qual, em seu artigo 35, estabelece que as finalidades do Ensino Médio são:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
Outros critérios dizem respeito à abordagem que os livros fazem dos conteúdos filosóficos. Ora, só é possível afirmar se a obra atende aos critérios depois que lhe é feita uma análise, e chega-se ao terceiro aspecto do guia, a análise dos livros didáticos. (p. 12).

De acordo com o Guia as obras são classificadas de duas maneiras: obras temáticas ou obras sobre história da Filosofia. Dizer que uma obra é temática implica em dizer que a distribuição das unidades e capítulos será por questões filosóficas. Um livro didático temático apresentará ao estudante problemas como o amor, amizade, felicidade, morte e o filósofo, filósofos e filósofas ou corrente filosóficas que tratam do problematizado. Afirmar que uma obra segue a história da Filosofia é defini-la como um conjunto de unidades e capítulos que

apresentam uma cronologia da Filosofia, apresentando filósofos e filósofas, problemas filosóficos por períodos, o que pode levar a dedução que a obra iniciará com os mitos e a *pólis* gregos até os problemas de linguagem, ciência e ética contemporâneos. São duas classificações, entretanto elas não são excludentes. Nada impede que o livro tenha uma seção própria para os temas e outra para a história da Filosofia, ou que os dois temas caminhem lado a lado nas unidades e capítulos. O que se pode afirmar é que as oito obras possuem, algumas mais e outras menos, um referencial na história da Filosofia, e essa afirmação é consequência do texto do Guia.

As obras selecionadas no PLND de 2017 foram: *Filosofia e filosofias- existência e sentidos* de Juvenal Savian Filho, 2016; *Filosofia – experiência do pensamento; Reflexões: filosofia e cotidiano*, José Antônio Vasconcelos, 2016; *Filosofia: temas e percursos; Fundamentos de Filosofia*, Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, 2017; *Iniciação à Filosofia*, Marilena Chauí, 2017; *Filosofando: introdução à filosofia*, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, 2016; *Diálogo: primeiros estudos em filosofia*, Ricardo Melani, 2016.

Para sintetizar o que foi levantado sobre o livro didático é válido retomar algumas discussões anteriores. O professor ou a professora, como elemento intermediário entre a Filosofia no ensino médio e o estudante, tem a árdua tarefa de encontrar um meio de harmonizar a história da Filosofia, seus filósofos e filósofas, temas, vocabulário e problemas, com o que se anseia na educação básica. Concordando com os teóricos que estudam o ensino de Filosofia, defende-se que o estudante deve ter um papel ativo no seu aprendizado, e para isso adota-se uma postura epistemológica que reconhece a importância do aprendizado, ou seja, o estudante como alguém capaz de apreender e ser inventivo, sem deixar de lado o papel do professor e da professora de Filosofia, e entendendo que esse encontro se dá no ambiente escolar. A proposta didática, a proposição de prática de sala de aula, se fundamenta no exercício de leitura e escrita, no qual o estudante tem a oportunidade de ter contato com a Filosofia. O texto base do exercício didático é o livro didático, e apontam-se as razões para essa adoção: 1. é um material que, de acordo com a política pública, está disponível na escola, 2. na leitura do PNLND é possível encontrar critérios de avaliação que demonstram a preocupação com o ensino de Filosofia nas obras, 3. o livro didático é uma base sistematizada para que estudantes se lancem na leitura e na escrita orientadas.

2.1.3. O livro didático: justificativa para os títulos

Como anteriormente apresentado, as atividades práticas aqui propostas acontecerão com a presença do livro didático, novas variáveis são adicionadas ao problema de pesquisa. Pode-se formular algumas questões como um exercício de pensamento. Qual livro usar? Usar só um livro? Se mais de um, quantos mais? Elaborar uma proposta prática envolvendo os oito livros da lista apresentada no PNLD? As perguntas não parariam por aí, muito pelo contrário, pois foi informado que os livros divergem quanto ao modo, podendo ser temático ou centrado na história da Filosofia, e há casos que contempla os dois modos. Talvez, por exemplo, analisar como cada um deles aborda Platão, ou a ética, seriam categorias razoáveis, pois escolher arbitrariamente, sem a elaboração de um critério ou categoria de escolha ou exclusão poderia comprometer a estrutura metodológica da pesquisa. Explicando de um outro modo, é preciso utilizar um critério para selecionar as obras, ou selecionar as unidades temáticas que as compõem, pois do contrário, uma escolha arbitrária poderia enfraquecer a construção de uma metodologia de pesquisa.

Para ajudar a elaborar um conjunto de variáveis que dê sentido para a pesquisa, recorre-se novamente a Jayme Paviani (2014), que trata sobre pesquisa científica, por ter o grande mérito de diferenciar claramente cada conceito, estabelecendo inclusive a separação epistemológica entre a pesquisa científica e a pesquisa filosófica. Paviani (2014) escreve:

Dependendo do projeto de pesquisa, as variáveis podem ser classificadas com mais ou menos rigor. Existem variáveis sofisticadas que dependem de conhecimentos específicos, por exemplo, de Física, Biologia, Linguística, etc. Quanto mais conhecimentos se possui para ver e observar, tanto maior será o número de variáveis que podem ser formuladas na formulação de hipóteses. (PAVIANE, 2014, p. 41)

A dissertação pretende propor o filosofar em sala de aula por meio da leitura e da escrita, e seria muito bem-vinda a ideia de abordar todos os oito títulos, lê-los, colocá-los lado a lado e realizar atividades que fizessem emergir o conteúdo filosófico presente nos livros, junto com a discussão sobre ensino, LDB, BNCC, epistemologia e didática, entretanto, o tempo e o tamanho da tarefa se tornariam um implacável adversário. A saída encontrada foi reduzir a quantidade de obras, e por consequência a quantidade de variáveis, para compor a dissertação. Analisando o calendário, o cálculo entre pesquisa bibliográfica, elaboração do produto e escrita da dissertação, apontou que três obras seria um número adequado.

Assim, o critério para a escolha dos livros didáticos a serem submetidos à análise se deu levando em consideração quais títulos foram mais solicitados pelas escolas da rede pública de Mato Grosso. No início a proposta era fazer o levantamento de todas as instituições

de ensino médio da rede básica, atendidas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso. Contando com mais de cento e quarenta municípios a consulta ao site do FNDE se mostrou hercúlea, fazendo com que a variável sofresse uma readequação. A saída foi elencar as cidades pólo, ou seja, municípios que tivessem grande número de habitantes e relevância na sua região.

Os municípios escolhidos foram: Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Tangará da Serra, Cáceres, Barra do Garças e Sinop. A consulta foi realizada no site do FNDE entre os dias 01 de junho de 2019 e 18 de junho de 2019, e ao todo foram pesquisadas 136 escolas. Dessas os títulos mais solicitados foram: *Fundamentos de Filosofia* em trinta e três escolas; *Filosofia – experiência do pensamento* em vinte e três escolas; *Filosofando: introdução à Filosofia* também em vinte e três escolas. É a partir desses três títulos que pretendemos realizar a parte prática da dissertação, que será apresentada no terceiro capítulo.

A discussão a seguir tenta elencar possibilidades metodológicas presentes na delimitação da ação didática em sala de aula. Entende-se que a prática em sala de aula visa o filosofar mediado pela leitura e escrita, o que tem como consequência a necessidade de estabelecer o que é ler e escrever, justificar o uso desse mediador, apresentar os objetivos dessa mediação e por fim o resultado hipoteticamente esperado. Dizendo de outra maneira, o que o leitor encontrará nessa parte da dissertação é a tentativa de estabelecer um método. Nesse método a finalidade esperada é o filosofar, e o meio a leitura e a escrita. Apresenta-se então quais são os conceitos adotados para ler e escrever, o porquê desses veículos e como eles culminarão no ato de filosofar.

Mais uma vez Ghedin (2009), auxilia na discussão sobre a importância de um método no ensino de Filosofia. Segundo o autor, o método foi importante para o desenvolvimento da Filosofia, bem como das ciências sociais e continua a discorrer sobre o tema quando escreve:

Tais observações podem ser tidas como demasiadamente genéricas e, não sem razão, incapazes de fazer-nos chegar a um consenso que nos possa orientar no processo de produção/construção do conhecimento filosófico. Porém, essas breves reflexões, em vez de debruçar-se sobre o dilema entre método e não método, querem indagar sobre o uso da expressividade do método como possibilidade de pensar o ensino de filosofia destinado a um público que frequenta o ensino médio brasileiro. Isso quer dizer que a pergunta sobre o método em Filosofia, mais do que no sentido e no significado estrito da questão, está interessada na indagação sobre as possíveis mediações do processo de ensino da disciplina aos jovens de nossa sociedade contemporânea. (GHEDIN, 2009, p. 139).

[...]

O que importa mesmo é o processo que nos conduz no caminho e na caminhada, mais do que o resultado. É nessa direção que faz sentido pensar no método em Filosofia. Dizendo de outra forma, o realmente importante, no caso do ensino dessa disciplina, é fazer a experiência da reflexão filosófica como possibilidade de compreensão mais ampla da própria existência à medida que se vive, até o inevitável definhamento. (GHEDIN, 2009, p. 145).

A questão do método sofre uma delimitação. O que se busca não é “o método” filosófico, nem qual o único ou melhor para se ensinar Filosofia. Concordando com Ghedin (2009), afirma-se que a elaboração de um procedimento metodológico é pensar sobre as condições de ensino da atualidade, é observar o mundo, a escola, os e as estudantes. O pressuposto dessa observação leva em conta uma dose moderada de sensibilidade, onde não impere a racionalidade geradora de universalismos, nem um afeto romântico de pretensões salvíficas. Se as escolas são diferentes umas das outras na mesma cidade, imagine a pluralidade quando o referencial é o país; portanto, o método pretendido não anseia elaborar uma receita que possa ser aplicada em qualquer lugar, a qualquer tempo, tão pouco confia tanto em si mesmo a ponto de vangloriar-se como a libertação definitiva dos prisioneiros da caverna, os estudantes, e por consequência alavancar a mudança social motivada por cidadãos críticos, reflexivos e puros de coração. No seio da observação está a moderação, um olhar que tenta apreender a dinâmica da realidade, e assim propor uma didática possível.

Quadro 1 – Livros mais escolhidos nas cidades polo de Mato Grosso

Código	Livro	Quantidade
14	FILOSOFIA E FILOSOFIAS – EXISTÊNCIA E SENTIDOS	3
42	FILOSOFIA: EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO – VOLUME ÚNICO	23
76	REFLEXÕES: FILOSOFIA E COTIDIANO	18
77	FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS	9
95	FUNDAMENTOS DE FILOSOFIA – VOLUME ÚNICO	33
114	INICIAÇÃO À FILOSOFIA – VOLUME ÚNICO	16
173	FILOSOFANDO – INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	23
192	DIÁLOGO: PRIMEIROS ESTUDOS EM FILOSOFIA	11

Fonte: elaborado pelo autor.

2.2. Método de leitura e escrita

2.2.1 A leitura na aula de Filosofia

Há muitos veículos que podem mediar o ensino de Filosofia. Cinema, teatro, romance, metodologias ativas, música, redes sociais da internet, são meios excelentes para aproximar o mundo da Filosofia com o mundo dos estudantes do ensino médio. Diante de tantas alternativas por que escolher ensinar Filosofia utilizando texto, ou melhor, lendo e produzindo texto? Uma resposta razoável pode ser encontrada na obra *Metodologia filosófica*, de Dominique Folscheid e Jean-Jaques Wunenburger (2002). Nas primeiras páginas do livro os autores tratam sobre a relevância dos textos filosóficos no aprendizado da Filosofia e escrevem: “Descontadas a pura reflexão e a palavra viva nos cursos e nas conversações filosóficas, os textos devem, portanto, ser considerados como a estrada mestra da iniciação filosófica.” (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2002, p. 6), ou seja, os textos são uma excelente via de acesso ao mundo da Filosofia. Ainda tentando justificar a escolha, elaborar outro argumento seria razoável. Juvenal Savian, professor de Filosofia e autor de livro didático, possui um opúsculo muito interessante sobre o uso da lógica em textos, tendo como tema principal a argumentação como centro da atividade de filosofar. É na obra *Argumentação: a ferramenta do filosofar* que escreve:

[...] No trabalho filosófico, a principal fonte para conhecer os argumentos são só textos escritos. Também houve pensadores que preferiram exprimir seu pensamento pela pintura, como ocorreu no Renascimento, por exemplo, ou por meio de formas literárias diversas, como sempre ocorreu na história da Filosofia. Mas a forma mais comum é o texto escrito, no qual se apresentam razões que sustentam as teses de cada autor.

[...] Na verdade, o primeiro trabalho filosófico consiste em identificar os argumentos presentes nos textos, a fim de discutir seus pressupostos, premissas e conclusões. (SAVIAN, 2010, p. 37).

Savian (2010) estabelece um nexo entre a história da Filosofia e o texto, entre o desvelamento do texto e o trabalho filosófico. O que interessa à pesquisa que está sendo desenvolvida é que tanto Folscheid e Wunenburger (2002), quanto Savian (2010) demonstram a importância do contato com textos como modo de aproximação do estudante com a Filosofia. Cada abordagem no ensino de Filosofia no ensino médio tem seu mérito, porém as habilidades que o estudante pode desenvolver no contato com os textos serão aproveitadas na sua vivência escolar, impactando positivamente nas demais áreas das humanidades, na área das linguagens, e conforme o objetivo imediato, com o pensamento filosófico, com o filosofar.

Antes de estabelecer como ler, recorre-se ao trabalho de Antônio Joaquim Severino (2014), para ampliar o entendimento sobre o ato da leitura. Em seu livro *Como ler um texto de filosofia*, Severino apresenta dois conceitos importantes, o de texto e o de ler, quando escreve:

[...] todo texto é um conjunto de signos linguísticos que codificam uma mensagem. É um meio codificado, utilizando signos linguísticos, pelo qual se viabiliza a comunicação entre pessoas, entre duas ou mais consciências capazes de decodificar esses signos. Portanto, é um meio de comunicação entre subjetividades. (SEVERINO, 2014, p. 9).

[...]

A leitura de um texto é a decodificação da mensagem de que se é portador. Trata-se pois, de uma etapa do processo de comunicação, uma mediação da comunicação. Enquanto a escrita é o processo de codificação da mensagem, pelo autor, a leitura é o processo inverso e simétrico de decodificação da mensagem pelo leitor. (SEVERINO, 2014, p. 11).

Deduz-se da conceitualização de Severino (2014), uma relação entre o símbolo, sua codificação e decodificação. O ato de ler é uma atividade cognitiva que envolve linguagem, mas não é uma atividade isolada, pois ao ler há uma comunicação entre a consciência que codificou uma intencionalidade e outra consciência que tenta compreender, decodificar, o conjunto simbólico. Severino (2014), no livro citado acima, elabora um método de leitura para facilitar o processo comunicativo entre as duas consciências dividido em cinco etapas: etapa de análise textual, de análise temática; de análise interpretativa; de problematização; de reelaboração reflexiva. A sequência dessas cinco etapas ele nomeou de leitura analítica.

O intuito de conhecer propostas de leitura é pensar possibilidades para o ensino médio, portanto, os autores que auxiliarão a reflexão não passarão por um extensivo exame de suas proposições, mas terão trechos de seus trabalhos selecionados para compor um panorama metodológico que permita ao estudante de ensino médio, em contato com o texto, o ato de filosofar.

A primeira advertência a ser levada em consideração na hora de selecionar o texto para estudo diz respeito à relação conteúdo e tempo, nas palavras de Severino (2014):

Assim, a primeira iniciativa, quando vamos ler um texto, é delimitar uma unidade de leitura.

Por exemplo, um capítulo, uma seção, uma parte do texto que forme uma unidade. Quando se vai ler um livro inteiro, tendo por fim seu estudo, a leitura precisa ser feita por partes, passando-se a seguinte só quando a anterior estiver concluída. O tamanho de cada unidade deve ser estabelecido em função da maior ou menor facilidade do texto e da familiaridade do leitor com o assunto. O tempo disponível para a leitura também deve ser levado em conta, no sentido de que a leitura não deve ser feita sob muita

fragmentação de tempo, evitando-se intervalos muito grandes entre uma etapa e outra. (SEVERINO, 2014, p. 14)

Tem-se então um ponto de partida para a leitura. A seleção dos textos vai além da escolha da obra, pois é preciso alguns cálculos. No caso da educação básica, calcular fica por conta do professor, pois ele deve estar atento à relação de tempo e volume do texto. Deve ter a sensibilidade quanto ao vocabulário dos estudantes, da proficiência de leitura se não de todos os indivíduos, pelo menos uma média. Outro ponto importante é a fragmentação. Fica a cargo do professor encontrar mecanismos didáticos que potencializem o aprendizado, levando em conta a passagem de tempo entre uma aula e outra. Severino (2014) define a análise temática como:

Esta é a fase de busca de compreensão, a mais objetiva possível, da mensagem do autor. É hora de saber qual mensagem ele nos transmite por meio de seu texto, ou seja, o que ele quer comunicar. Trata-se, portanto, de saber qual o conteúdo do texto. Busca-se explicitar e apreender, com o máximo de objetividade, o pensamento do autor exposto no texto. (SEVERINO, 2014, p. 18).

E para alcançar objetividade pretendida, lança mão de cinco perguntas:

1. Do que está falando, qual o tema ou assunto?
2. Qual o problema que se coloca, ou seja, por que o tema está em questão?
3. Qual a resposta que o autor dá ao problema, qual a tese que o autor defende ao tentar resolver o problema ou explicar o tema?
4. Como o autor demonstra sua hipótese? Como ele a comprova?
5. Que outras ideias secundárias o autor, eventualmente, defende no texto em sua análise?

Guiados por essas questões, relemos o texto, perguntando ao autor quais as respostas o texto dá a elas. Essas respostas são registradas, de forma sintética, na ficha bibliográfica referente ao texto, correspondendo isso ao chamado fichamento do texto lido. (SEVERINO, 2014, p. 19).

A busca pela objetividade do texto Severino (2014), chama de compreensão, ou seja, ao ler o texto e realizar as cinco perguntas, perscrutar o tema é uma tentativa de ouvir o que o autor tem a dizer, não interferindo no que ele tem a explicitar e desse modo compreendê-lo. O que não aparece tão didaticamente na obra de Severino é como essa audição se dá. O autor demonstra um exercício prático, ou seja, disponibiliza um texto e dele executa as cinco etapas da leitura analítica. O que chama a atenção é que para compreender o que o autor está demonstrando enquanto problema, como ele está demonstrando a resolução, um pouco de lógica calharia bem.

Não se está afirmando que sem conhecer lógica é impossível compreender um texto, longe disso. Destaca-se o papel da lógica na construção argumentativa, ou seja, conhecer como um argumento é construído pode auxiliar em muito a leitura. Quanto de lógica é preciso conhecer? Certamente não será sugerido abordar um livro inteiro de lógica, nem um compêndio sobre lógica informal, pois a abordagem pretende-se mais imediata, pensando em possibilidades didáticas para o ensino médio. Nesse contexto, Savian (2010), harmoniza as necessidades.

Savian (2010), também sugere um modo de análise textual, que ele definirá com cinco passos. De um modo geral a metodologia de Savian (2010), e Severino (2014), se aproximam mais do que se distanciam, mas o que importa é como Savian (2010), trabalha o recurso da lógica na análise da palavra escrita. Sem explicitar que está escrevendo sobre lógica o autor define o que é um argumento:

Todo argumento ou raciocínio é um movimento do nosso pensamento para produzir uma conclusão. O ponto de partida são sempre dados já adquiridos em nossas vivências, e o caminho é o da articulação entre esses dados.

Resumindo, esse movimento do pensamento é feito em dois passos fundamentais:

1) temos sempre pontos de partida, que chamamos de premissas, nascidas de nossas observações no mundo, de ideias já adquiridas etc.;

2) relacionando as premissas, obtemos a conclusão.

As premissas são a base para tirarmos a conclusão; elas a justificam

Então, ao analisarmos um argumento, precisamos verificar se há uma boa conexão entre a conclusão e a premissa. (SAVIAN, 2010, p. 16).

Savian (2010), afirma que no terceiro passo a leitura é feita de maneira compassada, lenta, tentando identificar os argumentos. Ora, é preciso saber o que é um argumento, como ele se estrutura e como ele é identificável no corpo do texto, desse modo é possível compreender o ponto de partida do texto, para onde ele se encaminha. Em outras palavras, tentando articular com Savian (2010), saber o que é um argumento e como localizá-lo no texto é um modo de encontrar o tema do texto, entender como o autor defende o seu posicionamento, como demonstra por meio de conceitos aquilo que antes de grafemas era pensamento.

Caminhando rumo ao desfecho da parte metodológica²¹ do ato de ler, e aproveitando a deixa da relação entre leitura e pensamento, recorre-se a Folscheid e Wunenburger (2002) quando escrevem:

Como diz Keirkegaard, não há verdade verdadeira que não seja “subjetiva”, isto é, “apropriada” - literalmente: tornada algo próprio, nossa propriedade. Cumpre adotar a única atitude realmente filosófica: a que consiste em retomar por nossa própria conta os pensamentos já pensados por outros. Apliquemos esse princípio a leitura dos textos. Ler textos filosóficos é entrar em relação com pensamentos filosóficos já advindos, para penetrá-los e apropriar-se deles. A leitura é portanto indissociável do próprio pensamento. Ao lermos Platão ou Descartes, pensamos nós mesmos como Platão e Descartes. Pensamos não apenas por eles, mas neles – pensamos simplesmente. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002, p. 9).

A leitura não se resume, nessa perspectiva, a um ato escolar, pois é a possibilidade de acessar o pensamento da história, aquilo que já se pensou antes e que continua a fazer eco, acompanhar o pensamento do outro pela leitura é pensar junto, é desvelar o ponto de partida, o caminho e a chegada de um raciocínio que se fez público. A leitura como método para o filosofar não se limita a apresentar a Filosofia aos estudantes, como alguém a quem é apresentado em uma reunião administrativa e nunca mais se vê, é possibilitar ao estudante o exercício do pensamento, de proporcionar que ele pense um tipo muito específico de pensamento, e ainda que ele jamais venha a tomar ciência das minúcias da Filosofia e seu

²¹ Para tornar um pouco mais evidente o intento de referenciar Severino e Savian no processo de leitura, serão utilizados dois argumentos: um imaginativo sobre “dissertação no PROF-filo”, e outro de aspecto metodológico. No primeiro argumento propõe-se ao leitor dessa dissertação que imagine o processo de escrita de uma dissertação de mestrado profissional em Filosofia, e que para discorrer sobre leitura em sala de aula é necessário basilar o conceito de leitura e articulá-lo ao conceito de Filosofia, para daí discorrer sobre leitura filosófica. Rapidamente o leitor perceberá que adentrar no mundo de digressão de conceitos pode desembocar em perguntas como “o que é ler?”. Para evitar uma investigação ontológica contraproducente, - não porque seja irrelevante, mas porque pode não sobrar fôlego para transformar o esquematismo ontológico em sequência didática, aplicar e refletir se a teoria de fato comunica com a prática – firma-se sobre discussões múltiplas. Com Severino e Savian é possível pensar a atividade primeira da leitura, que é o processo de decodificação do texto e sua compreensão mais objetiva. Com Rodrigo faz-se um alerta sobre as condições de ensino e de aprendizado no ensino médio, e com Folscheid e Wunenburger (2002) abre-se uma nova perspectiva de leitura como atividade subjetiva e de ressignificação do que é lido. O segundo argumento é que, apresentar um modo de leitura que priorize decodificação, compreensão, objetividade, não resulta necessariamente nesse modo de leitura em sala de aula. Como perceber a fruição de um estudante ao ler o texto de filosofia? Como perceber a experiência filosófica que o estudante teve? Nesse momento não há uma boa resposta para as perguntas. Mas, no universo compartilhado da sala de aula, determinados elementos textuais são comuns, o que torna possível estabelecer comunicação a partir desses elementos. Então, metodologicamente, é preciso elaborar um recurso que vincule o estudante, o professor e o texto, e talvez, numa situação de baixo letramento, o recurso da compreensão do texto possa ser usado como porta de entrada para a leitura filosófica.

vocabulário específico, possa pensar filosoficamente. Que o texto lhe crie condições favoráveis ao filosofar.

Por uma questão de zelo com a pesquisa, é salutar que se adiante possíveis críticas. As obras de Folscheid e Wunenburger (2002), Savian (2010), Severino (2014) se enquadram melhor em cursos de graduação, pois o trabalho metodológico que eles apresentam se baseia na leitura dos textos dos filósofos e das filósofas. Os três livros fazem um percurso muito parecido para a leitura: identificação do contexto, compreensão e interpretação. Usam nomes diferentes, mas no geral o padrão de leitura inicia com a identificação: pesquisar os referenciais da obra e seu contexto – momento histórico, vida e obra do autor, tamanho do texto, enumeração de parágrafos, ter a mão uma ficha para anotar o vocabulário. Segue para a compreensão: uma leitura prévia para identificar as palavras-chave e vocabulário desconhecido, depois uma leitura mais demorada para apreender o conteúdo do texto. Por fim, interpretação: que requer um conhecimento além do exposto no texto, e para citar exemplos, obras que foram escritas antes ou depois mas que cruzam referências, seja para defender ou refutar um conceito, ou o impacto da obra fora do mundo acadêmico da Filosofia.

Se as obras não estão no mesmo patamar do ensino básico há um contrassenso em requerê-las? A resposta é: não! A fundamentação desse “não” ocorre em dois momentos: 1- explicação da importância das obras para a elaboração do método de leitura; 2- um diálogo com Lídia Maria Rodrigo (2009), sobre a leitura no ensino básico.

Na impossibilidade de elaborar um método de leitura do nada, ou na imprudência de elaborá-lo contado apenas com a boa vontade e imaginação, recorre-se a teóricos que possuem trabalhos voltados para a leitura de textos filosóficos. É comum em Filosofia recorrer a manuais, pois eles podem ser uma primeira aproximação para um autor, livro ou tema, bem como um facilitador, contendo sínteses, comentários ou análises. Para elaborar um método de leitura que se aplique na sala de aula do ensino básico foi realizada consulta a manuais, o que não implica necessariamente que os estudantes terão que desenvolver um modo de leitura e escrita tal qual os manuais apresentam. Os manuais foram utilizados para se chegar a uma proposta específica de leitura e escrita no ensino básico. Fim do primeiro momento.

No segundo momento a discussão vai ao encontro do que justifica Rodrigo (2009):

Haveria ainda outra etapa de leitura, a análise interpretativa, que contudo, apresenta grau de dificuldade elevado para o aluno do ensino médio, porque exige referenciais complexos, que demandam certa especialização na área. Seria preciso situar o texto lido no conjunto da obra do autor, identificar sua

postura teórica e confrontá-la com outras, promover uma aproximação com outros autores que tenham tratado do mesmo tema, fazer apreciações críticas, estabelecer um diálogo com o autor, assumindo uma posição própria a respeito das ideias anunciadas no texto. No caso do ensino médio, e dependendo do nível dos alunos, essa etapa de leitura poderia restringir-se a operações mais simples, como por exemplo, o levantamento de questões para discussão em grupo ou com toda a classe, com base na reflexão pessoal a partir do texto lido. (RODRIGO, 2009. p. 78).

Respeitando os limites de repertório acadêmico dos estudantes, conforme pontuou Rodrigo, e tentando explorar as possibilidades de aprendizagem, o método de leitura em sala de aula inicia disponibilizando artifícios que permitam ao estudante encontrar o tema do texto. O trabalho com identificação dos argumentos é peça central da leitura, seguido pelas indagações do leitor ao texto. Como sugere Rodrigo (2009), expor as impressões sobre o texto também ocuparão a aula de maneira que o estudante possa encadear e falar aquilo que pensou durante a leitura. Em um segundo momento o estudante passará para o exercício da escrita, mas esse é um tema que virá logo mais. Um ponto importante a se evidenciar é sobre a presença do texto na aula de Filosofia. Demonstrou-se que textos filosóficos exigem um fôlego que talvez não seja adequado para o ensino médio. Volta-se ao livro didático. O livro didático de Filosofia pode ser a base material para o exercício de leitura, para o filosofar. Tendo em vista que os livros didáticos possuem recursos para mediar o conhecimento contido na história da Filosofia com o cotidiano escolar, e em muitos casos as obras possuem textos de filósofos e questões específicas para o conteúdo abordado, logo, o exercício de compreensão do texto do livro didático, que pode ser um texto da tradição filosófica ou não, é a primeira fase do filosofar.

Ademais, espera-se do livro didático uma linguagem aproximada com a realidade dos estudantes, e nesse sentido, acompanhando o raciocínio de Ghedin (2009):

Para que a leitura e a escrita cumpram seu papel no ensino-aprendizagem de Filosofia, devem ser apresentadas aos estudantes como um desafio cognitivo, não como uma atividade mecânica. Para que isso ocorra, revela-se oportuno considerar os conhecimentos que eles já detém antes do contato com o texto filosófico. (GHEDIN, 2009, p. 153).

Ou seja, o texto do livro didático, a unidade didática, pode ser o contato anterior ao texto filosófico propriamente dito. Dentro desse panorama de afirmar o que é ler e criar conexões com o filosofar, faz-se imperativo delimitar a atuação do professor de Filosofia. Ghedin (2009) escreve:

O ensino de Filosofia no espaço escolar não consiste em ensinar a ler e escrever no sentido restrito, mas em usar as estratégias de leitura e escrita como formas para o pensamento crítico. [...] Esclarece-se que a Filosofia não tem a tarefa de ensinar a ler e escrever, mas precisa usar das mediações da leitura e da escrita, não como forma de validar determinado conteúdo filosófico desenvolvido pelos estudantes, mas como uma modalidade de desenvolvimento do pensamento dos alunos, como forma de ampliar seu universo interpretativo, permitindo que elaborem sentidos para o conteúdo filosófico mediante a construção de significados. (GHEDIN, 2009, p. 161).

No contexto da passagem acima é possível derivar que o professor de Filosofia trabalhará com as condições disponíveis, levando em conta que compreender a leitura é muito importante, mas entendendo que a compreensão é parte do processo do filosofar. Explicando de outra maneira: o professor de Filosofia fará todo o possível para que os estudantes compreendam o texto, utilizando a análise dos argumentos, arguindo junto com eles o texto, sabendo que o objetivo principal é que eles desenvolvam um pensamento que não se limite a mimetizar o que está posto. Esse passo a mais, esse esforço a mais do estudante, na ausência de habilidades interpretativas, que se mostre criativo, reflexivo, que demonstre que pensou junto com o autor. O recurso para estabelecer o diálogo do professor com o pensamento do estudante será a escrita do segundo para o primeiro.

2.2. A escrita na aula de Filosofia

A tentativa de discutir um método para o filosofar persiste considerando agora que escrever é a segunda parte da aula de Filosofia. Continuar a falar sobre o método é procurar na escrita uma mediação para o filosofar, restando definir o que e como se vai escrever. Em outras palavras, o que está sendo dito é que após a leitura dos textos didáticos ou filosóficos contidos nos livros, chega o momento da escrita, no qual os estudantes articularão suas ideias, impressões, opiniões.

Sobre o ato de ler e escrever Ghedin (2009) escreve:

Ler e escrever é interpretar, desvendar e entender as mensagens latentes e patentes no mundo. Pode-se dizer que o desenvolvimento da leitura e da escrita como “instrumentos” fundamentais do filosofar permite à pessoa continuar aprendendo autonomamente em uma multiplicidade de situações. (GHEDIN, 2009, p. 154).

Ou seja, ler e escrever são atos que não ficam restritos aos exercícios de Filosofia, mas podem se tornar orgânicos na vida estudantil em um primeiro momento e se tornar perene ao longo da vida. E especificamente sobre a escrita tem-se em Ghedin (2009):

[...] é preciso enfrentar o desafio de fazer que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para constituir um objeto de ensino. Deve-se possibilitar que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo tratar-se de longo e complexo processo, constituído de operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão. (GHEDIN, 2009, p. 160).

Na visão do autor o processo de escrita vai além de uma atividade condicionante de nota, de avaliação, pois escrever envolve operações do pensamento que dizem respeito ao ensino. Realizar operações lógicas e transformá-las em argumento é uma operação sofisticada, e uma vez que o estudante consiga lidar com essa operação a sua relação com o conhecimento tende a se tornar mais próxima, pois a estrutura de argumentação racional passa a fazer parte do seu cotidiano. Ao sugerir um exercício de leitura e escrita, Ghedin (2009), enfatiza:

[...] revela-se indispensável salientar que o mais importante é privilegiar o processo de produção e não o produto, ou seja, o processo de organização de ideias, a composição delas materializadas na escrita como expressão do pensamento, mais que a letra do texto em sua estrutura ou forma de apresentar-se. É claro que isso poderá estruturar-se, à medida que a atividade da escrita vá desenvolvendo. (GHEDIN, 2009, p. 167).

Quanto à leitura, o que fica em evidência nos trechos escolhidos é que a leitura não pode ser conduzida mecanicamente. Quanto à escrita, escrever é ressignificar os símbolos já conhecidos em sentenças ainda em criação. Solicitar que o estudante faça um resumo sem que o mesmo conheça o jogo lógico das sentenças, sem que ele saiba o que é um tema ou como encontrá-lo, é sentenciá-lo a codificação das palavras sem a compreensão do texto, tendo como resultado um texto estéril de reflexão, no máximo uma paráfrase que muda algumas palavras, mas que não convida o estudante a pensar junto com o autor. O pressuposto da atividade de escrita em sala de aula que está em desenvolvimento nessa pesquisa (e é defendida aqui) é a possibilidade de escrita criativa, na qual o aluno desenvolva habilidades de trabalhar com as suas ideias e expressá-las publicamente. A ato de escrever é a possibilidade do e da estudante desenvolver o seu próprio método de aprender, pois ao ler o que escreveu fica facultado conhecer a extensão do vocabulário, quais raciocínios não ficaram

claros para o interlocutor, e principalmente revisitar o já pensado, podendo organizar melhor o pensamento.

O livro *Metodologia Filosófica* (2002) continua a acompanhar o desenvolvimento de uma proposta didática da escrita e nele encontra-se:

Afirmamos que a dissertação filosófica é um exercício possível, portanto realizável; [...] A dissertação filosófica, com efeito, é o exercício filosófico por excelência. Não há melhor lugar para exercitar nosso pensamento sobre um tema preciso, para analisar e produzir conceitos articulando-os dentro e através de um discurso, não há outro meio de colocar-nos na necessidade de ter de construir uma problemática. Em suma, a dissertação, em filosofia, é insubstituível, essencial: tem a ver com a essência do ato de filosofar. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002, p. 158).

Segundo Folscheid e Wunenburger (2002), portanto, a dissertação filosófica é imprescindível quando se trata do ensino de Filosofia, pois é produzindo a dissertação que o estudante encara um tema e dele elabora uma problemática. O ato de filosofar está intrinsecamente ligado ao ato de dissertar:

[...] Em dissertação não há lacuna para preencher com a boa resposta. Logo não há resposta única, mas respostas, uma multiplicidade de respostas possíveis, uma “democracia” de respostas filosóficas. Consideremos isto: um número infinito (em princípio) de dissertações, todas igualmente válidas, são possíveis sobre o mesmo tema, a partir do simples respeito a certas exigências (análise do tema, exposição da problemática, discernimento do objeto de discussão). Assim, não há jamais perfeição absoluta, mas um grande número de aproximações possíveis. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002, p. 159).

Da definição dos autores quanto às características da dissertação, pode-se deduzir que o processo de escrita é tão particular que a quantidade de textos diferentes será na proporção de estudantes escritores, e que nenhum deles alcançará a perfeição, mas há categorias que permitem observar o desempenho do estudante: a argumentação pode explicitar como ele apreendeu o tema e como o problematizou. Entra em discussão a questão da avaliação dessa dissertação. Os autores, Folscheid e Wunenburger (2002), escrevem:

Certamente se pode questionar a avaliação, suas regras ou seus avatares, mas é preciso respeitar seu princípio, pois ela cumpre uma função capital. Todo corretor sabe que deve entregar todos os exercícios com notas e anotações, já que se encontra na posição socrática de espelho que, literalmente, nada deixa passar e reflete todos os raios emitidos. O exercício filosófico nada significa sem esse penoso trabalho negativo. Sem ele, o “corretor” é um demagogo

que, a exemplo da vidraça, deixa passar tudo sem refletir nada de volta. Ao deixarem Sócrates, seus interlocutores nada tivessem aprendido, mas uma coisa ao menos restava: acreditavam saber e não sabiam. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002, p. 163).

A avaliação do texto redigido pelo estudante, nesse contexto, dá sentido ao ensino, pois depois que o estudante escreve tem-se um diálogo entre escritor e corretor. Da relação dialógica o produto não se limita à nota, mas a ampliação da compreensão do tema proposto, da maneira como o estudante articula as ideias, e principalmente, habilita o estudante a continuar progredindo na escrita. O diálogo é um meio para demonstrar aquilo que se apreendeu e desenvolveu, bem como para ampliar a consciência sobre a própria ignorância. Para finalizar a participação dos autores nessa parte da discussão tem-se ainda que:

Para dissertar bem, é preciso pensar e escrever da melhor maneira possível. “Melhor maneira possível” quer dizer: conhecer seus defeitos mais correntes, aprender a remediá-los pouco a pouco, pelo emprego de áporos, de escoras, de construções anexas, de rituais também, mais fáceis de reter e manipular do que regras abstratas, e que acabarão por tornar acessível o que a princípio parecia fora de alcance. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002 p. 167).

Retomando a argumentação que se tomou emprestada, pode-se dizer que a dissertação tem um papel fundamental no ensino de Filosofia, pois é através dela que o estudante pode exercitar um pensamento argumentativamente coerente sobre os problemas filosóficos. Estabeleceu-se também que a dissertação tem duas características: 1. ela é plural e variará de acordo com as habilidades de cada estudante; 2. a dissertação não termina no ato de escrever, pois continua a ser repensada após a correção. A correção cria um diálogo entre o estudante e o professor, por meio da dissertação, reflete o quanto se aprendeu e que ainda pode ser apreendido. O único segredo para dissertar bem, é pensar bem. A dissertação é uma demonstração do modo como o estudante pensa, nesse sentido a correção feita pelo professor não tem a intencionalidade exclusiva de atribuir nota, mas de dar ferramentas para que o estudante construa ideias e as articule cada vez melhor. A advertência a ser feita sobre a escrita é a mesma que foi feita na leitura. Folscheid e Wunenburger (2002) direcionam o seu trabalho para o público da academia, para a graduação. Não é sensato transpor os mesmos critérios e exigências do ensino superior para o ensino médio, como uma mobília que se transporta de uma casa a outra.

Para dar uma resposta ao distanciamento entre o ensino superior e o ensino médio, Rodrigo (2009) volta ao debate:

Embora a dissertação seja o tipo de texto característico e predominante no ensino escolar da filosofia, é recomendável desenvolver as competências necessárias à redação por meio de exercícios mais simples, para que haja uma aproximação gradual em direção às suas formas mais complexas. Para desmitificar o ato de escrever, deve-se começar com atividades simples e fáceis, que deixem claro o caráter funcional da escrita, ou seja, a comunicação do pensamento. (RODRIGO, 2009, p.84).

De acordo com a autora, em um primeiro momento a dissertação filosófica pode ser uma atividade que está para além dos recursos dos estudantes, entretanto é possível fazer uma aproximação utilizando recursos didáticos. Em exemplos práticos ela escreve sobre breves anotações das aulas, carta destinada ao autor do texto expondo o ponto de vista, se concorda com a argumentação ou não e mostrando os porquês, resumos dirigidos sobre o texto. Esses exemplos didáticos, sugere ela, servem para que o estudante desenvolva a habilidade de comunicação, que aprimore a comunicação daquilo que pensa com outra pessoa por meio da argumentação.

Após a exposição de diferentes referenciais teóricos inicia-se a montagem do método de escrita, que segue: 1. Indiscutivelmente, escrever é uma atividade que depende do desenvolvimento da leitura, ou seja, antes de rascunhar o que quer que seja, o professor trabalhará com leitura. Esse, antes, pode ser um momento exclusivo da aula, ou um momento anterior na própria aula. O professor pode optar em reservar uma aula para trabalhar os conceitos de argumentação, de lógica, da busca pelo tema, e em outro encontro trabalhar exclusivamente a escrita. Ou ainda, trabalhar os conceitos de leitura no início das aulas e de escrita no seu término. O que deve ser respeitado é que o trabalho com escrita, por parte do estudante, necessita de assistência na tentativa de garantir que o exercício de escrever tenha conexão com o trabalho de leitura. 2. O processo de escrita deve ser encarado como uma atividade de pensamento, de estruturação de algo que é privado, o raciocínio, com finalidade de tornar público o argumento escrito. 3. Escrever é um ato de aprender. Ao escrever o estudante aprende não só o conteúdo da disciplina, como aprende os recursos de linguagem inerentes dela. Estimular o aprendizado pela leitura é possibilitar que o estudante desenvolva sua própria metodologia de estudo, se tornando corresponsável pelo seu aprendizado, desenvolvendo autonomia de pensamento. 4. O processo da escrita é um ato contínuo, pois na correção estabelece-se um diálogo entre o estudante e o professor. Nessa atividade dialógica, a devolutiva do professor ao estudante garante a continuidade do aprendizado, pois a correção é refletir as condições de aprendizagem e aquilo que foi apreendido. O estudante pode

reconhecer a ignorância, e desse modo continuar sua busca por saber. 5. A dissertação filosófica deveria ser a última atividade solicitada pelo professor. Antes dela, outros exercícios de escrita podem ser estabelecidos como etapas de aprendizagem. Essas outras etapas configuram um esforço que exige menos tempo, são ligadas ao imediato da aula, como por exemplo: anotações sobre uma discussão em sala. Essas etapas são de grande relevância no desenvolvimento da escrita e tem como horizonte a dissertação filosófica. 6. A correção dos textos pelo professor deve levar em conta o contexto: a) as condições de aprendizado dos estudantes, b) as limitações da aplicação do método de leitura, c) o quanto o estudante consegue organizar o pensamento. Sabe-se que o ensino médio na rede pública, muitas vezes configura um desafio e os motivos são os mais diversos. É preciso ter sensibilidade para entender a dinâmica da escola. Em muitos casos o método de ensino escolhido não casa com o tempo da aula, ou fica soterrado em alguma questão burocrática, então a avaliação do que o aluno escreveu deve levar em consideração que o quanto do método se pôde pôr em prática. Estudantes aprendem em ritmos diferentes, e tentar observar o ritmo do estudante é peça fundamental para que a didática seja estimulante e não excludente. Voltando à sensibilidade do professor, o que se quis dizer é que não deve haver uma exigência que o ambiente comporta, e nem por isso deve haver indiferença, ou deixar de exigir aquilo que é possível.

Para sintetizar e finalizar sobre o método de leitura e escrita, afirma-se que ler e escrever são dois lados do mesmo processo. Ler é pensar junto com quem escreveu. Escrever é repensar o já pensado, é organizar melhor o raciocínio, é propor que alguém pense junto.

CAPÍTULO III

3. PRÁTICA: LINGUAGEM, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AULA DE FILOSOFIA

3.1. Linguagem e BNCC

A partir de agora inicia-se a parte prática da pesquisa. É de bom tom explicitar duas coisas: 1- será feita uma breve retomada das discussões anteriores; 2- e também haverá uma apresentação do conteúdo do capítulo. A retomada das discussões anteriores se justifica na necessidade de encadeamento, para que o leitor tenha segurança ao avançar no texto, ou seja, é preciso que fique claro – para quem escreve e para quem lê – a continuidade dos temas, o elo entre eles, a coerência do texto. Pois bem, no primeiro capítulo fez-se uma pesquisa de horizonte alargado, iniciando com a busca por um conceito de Filosofia, no qual se chegou à conclusão que há filosofias; depois a Filosofia enquanto modalidade de ensino na educação básica, pela leitura de legislação com foco na BNCC, e por fim, a busca por uma epistemologia e didática do ensino de Filosofia. No capítulo 2 elegeu-se como instrumento mediador das aulas o livro didático, apresentando justificativas e o seu contexto no universo escolar do ensino público; na sessão seguinte elaborou-se uma metodologia para a utilização do livro didático pelos estudantes, como foco na leitura e escrita.

O capítulo 3 tem como cerne a elaboração de uma proposta didática. Por proposta didática pode-se entender plano de ensino, projeto de ensino, projeto de prática de ensino, plano de prática de ensino, proposta metodológica de plano de aula, enfim, é a elaboração do produto esperado na pesquisa de mestrado profissional. É essa proposta que vai à sala de aula como unidade didática no ensino de Filosofia.

A proposta não é descolada da discussão teórica acumulada, por óbvio. Portanto, elementos abordados anteriormente retornarão, seja para justificar um posicionamento ou para aprofundar o que já foi discutido. A intenção com a ação de retomar é criar uma proposta de ensino de Filosofia que se possa dizer fruto de amadurecimento do processo de pesquisa. A licenciatura em Filosofia fornece uma série de conhecimentos que o graduando poderá aplicar na vida profissional; a prática de sala de aula lapida as intenções do professor com a dureza da realidade cotidiana. Elaborar um produto para o ensino de Filosofia é um passo além do conhecimento teórico primeiro, o da graduação, bem como do conhecimento empírico do

cotidiano escolar. Elaborar o produto é ampliar a percepção sobre a Filosofia em si e sobre o seu ensino em sala de aula.

Sendo assim, o capítulo 3 é permeado de conceitos e pressupostos trabalhados anteriormente e apresenta novos elementos. O primeiro elemento é a linguagem, pois é ela quem articulará o que demanda a BNCC com uma metodologia de leitura e escrita. O outro é organizado com textos de livros didáticos de Filosofia.

3.1.1. Linguagem

Quando a BNCC começa a tratar da área das Ciências Humanas, antes mesmo de apresentar as categorias que servem de eixo²² para as competências e habilidades, ela explicita que as humanidades no ensino básico deverão tratar das relações entre os sujeitos, entre os sujeitos e a natureza, e o processo de individualização. O documento aponta uma maneira de abordar essas questões:

A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração.

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BNCC 2018, p. 561, 562.).

Segundo a BNCC, a compreensão das relações do sujeito consigo, com os outros e com a natureza, passa pelo domínio da linguagem. O documento permite que a Filosofia faça

²² Os eixos presentes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho.

uma inserção significativa nesse ponto, uma vez que o estudo da linguagem se faz presente como área de investigação filosófica. A linguagem na Filosofia é um campo histórico e conceitualmente amplo. Para dar exemplo da amplitude pode-se ter como referência Platão e Wittgenstein. Em cada época ou autor há uma explicação para relação entre as palavras e as coisas, uma explicação sobre o signo que aponta e a realidade apontada. Para tratar brevemente sobre a Filosofia da linguagem recorre-se a Danilo Marcondes (2012), e a sua obra *Filosofia, Linguagem e Comunicação*. No capítulo intitulado “A Linguagem e as Ciências Humanas”, Marcondes (2012) escreve:

Pode-se dizer assim que, do ponto de vista histórico, o conceito de ciências humanas estabelece-se a partir de uma distinção radical entre o conhecimento que os homens podem adquirir sobre o mundo natural e o conhecimento que podem adquirir sobre si mesmos, sobre sua natureza, suas formas de vida; sendo que a chave desse conhecimento é a linguagem, no sentido de um sistema de signos constituidor do significado da experiência humana e do modo como o real é representado. Estabelece-se, assim, de certa forma, uma distinção radical entre a linguagem da matemática, própria às ciências da natureza, e a linguagem simbólica da cultura, própria às ciências humanas.

O caráter central da linguagem para as ciências humanas pode ser também estabelecido por meio de um argumento sobre a necessidade de se considerar o pensamento em termos linguísticos. Esta ideia se origina sobretudo de uma insatisfação provocada por certos impasses encontrados pela concepção da consciência individual, ou seja, da subjetividade como constituidora do significado. (MARCONDES, 2012, p. 140).

Marcondes ajuda a estabelecer a diferença entre as ciências da natureza e as ciências humanas, sendo que a linguagem matemática aponta para o mundo natural e a linguagem simbólica para o mundo da cultura. Ao adotar essa diferença admite-se que o ensino na área das ciências humanas passa pelo trabalho com a linguagem simbólica. Voltemos ao que está escrito na BNCC para comparar com o que escreve Marcondes. No trecho acima a BNCC utiliza palavras como simbolização, diálogo, conceito, enquanto Marcondes explana sobre signos e a constituição de significado. A Base menciona que no ensino médio o estudante está em maior desenvolvimento da capacidade de memorização, abstração e observação, e Marcondes evoca o início da Modernidade para falar do surgimento da compreensão da subjetividade. Comparando esses pontos pode-se inferir que o ensino das ciências humanas, em especial da Filosofia, entrecruza o entendimento do ser humano, de sua natureza, do seu conjunto de experiências, da significação dessas experiências. Para a sala de aula há de se ter o cuidado com duas coisas: 1- a experiência dos e das estudantes e como ela se converte em linguagem; 2- o conjunto de signos e significados particulares da Filosofia. Cuidar desses dois

aspectos é favorecer que as características culturais dos estudantes sejam respeitadas e que a Filosofia não se dilua na correnteza das opiniões. Portanto a Filosofia, como componente das ciências humanas, se aproxima da linguagem comum, da comunidade em que os estudantes estão inseridos e por consequência do seu escopo cultural, sem abandonar aquilo que lhe identifica como linguagem contida em uma área científica.

Depois de apresentar características da linguagem abordando sua historicidade e formulação de conceitos, Marcondes defende um trato com a linguagem que se distancie do subjetivismo e do formalismo afirmando:

Pode-se dizer, então, que toda ciência enquanto tentativa de explicar o real é de natureza discursiva, uma vez que possui uma estrutura argumentativa e uma elaboração conceitual que são por natureza linguísticos. Sobretudo as ciências humanas, enquanto originalmente concebidas como “ciências do espírito” e, portanto, em termos mais contemporâneos, da cultura, supõe ainda mais centralmente a linguagem, já que a cultura é simbólica, é um conjunto de significados, e a análise empreendida pelas ciências humanas é uma forma de interpretação destes significados, um voltar-se da linguagem sobre si mesma. (MARCONDES, 2012, p. 143).

Sem pretensões de adentrar na teoria do discurso, mas somando a afirmativa de Marcondes (2012), ao corpo da pesquisa é possível pensar o ensino de Filosofia, enquanto área das ciências humanas, como um exercício de compreensão do real pela linguagem. Observar a realidade é uma etapa importante que o jovem estudante tem diante de si. Esse estudante não é um sujeito adâmico, ele está carregado de referências, conhecimentos, opiniões, gostos e vontades. O encontro desse jovem com a Filosofia da educação básica acontece na relação da linguagem que ele já carrega com os elementos argumentativos e conceituais, conforme anteriormente apresentados por Marcondes (2012).

Há quem afirme que reflexão é quando o pensamento adquire a capacidade de pensar a si mesmo. Afirmar que a Filosofia faz o estudante refletir tem uma certa licença poética, pois é possível, mas talvez imprudente, afirmar que outrem refletiu, ou seja, que o seu pensamento pensou a si mesmo. Sem querer enredar na Filosofia moderna ou na Filosofia da mente, tangencia-se para a capacidade da linguagem voltar-se sobre si. Ao trabalhar com argumentos e conceitos usando como suporte um texto, talvez esse movimento com a linguagem se torne exequível. Ler um texto e escrever sobre ele tem potencial para o exercício do domínio da linguagem, conforme preconiza a Base.

Explicando de outra maneira. O pensamento é algo tão particular, íntimo, subjetivo, que é difícil dizer que outra pessoa conseguiu fazer com que o pensamento se identificasse

enquanto objeto de arguição, de investigação, ou seja, é quase impossível determinar que alguém refletiu. Por outro lado, a grafia daquilo que se pensou é observável. Portanto, o uso de texto, como suporte de leitura ou com objeto de produção permite que, no uso da linguagem, se observe a capacidade de pensar do estudante.

Está claro que a aula de Filosofia contará com exercícios de leitura e de escrita e que o suporte para esses exercícios será o livro didático, outro pressuposto discutido foi a importância do encontro entre o universo do e da estudante com o universo da Filosofia, e o problema que se coloca é como se dará esse encontro. Pois bem, mais uma vez entra em cena o uso do livro didático. Nem sempre a Filosofia é vista como algo que faz parte do cotidiano das pessoas. Mesmo com a presença de filósofos e filósofas nas mídias (TV, redes sociais etc.) parece que a Filosofia é algo distante, que poucos conseguem entender, criando quase uma mística em volta daqueles que se propuseram a se aproximar do conhecimento filosófico, somado a isso, os sumários dos livros didáticos parecem corroborar com a separação da Filosofia com a vida cotidiana.

Tentando aproximar a Filosofia da e do estudante do *bachillerato*, o correspondente ao ensino médio da Espanha, Fernando Savater (2001), escreve a obra *As perguntas da Vida*, que parte de inquietações do autor e estabelece uma ponte com o conhecimento contido na história da Filosofia. Os problemas subjetivos são amarrados a teóricos e problemas filosóficos, desse modo o autor se comunica com a juventude, demonstrando uma ponte entre as inquietações pessoais e a tradição filosófica. Ao estudante importa o conteúdo dos capítulos, e ao professor pesquisador o conteúdo e a forma. A forma, a maneira como Savater apresenta seus argumentos pode ser objeto de análise no ensino de Filosofia.

A BNCC (2018) insiste que aquilo que se aprende na escola tenha aderência à vida do estudante. Ora, Savater (2001), mesmo que não tenha intencionado, demonstra como a abordagem inicial pode ser desenvolvida. Compartilhando a sua experiência pessoal com inquietações sobre a vida, o autor mostra como uma dúvida pode surgir em sala de aula, como a experiência dos estudantes pode ser um fio condutor para iniciar a aula de Filosofia. Antes de falar de Platão e de Descartes, realizar a escuta, dialogar com os estudantes sobre o que pensam do mundo, de si, de suas crenças. As opiniões podem ser um excelente ponto de partida para o exercício da leitura. Aqui vale deixar claro que o objetivo não é estimular uma competição opinativa, mas tentar aproximar aquilo que os estudantes expõem com os textos dos livros didáticos. Nesse sentido a aula deixa de ser aquilo que o professor vai ensinar e se torna um convite ao exercício do pensamento. Tornar claro para si mesmo aquilo que se

pensa, pensar junto com os autores dos livros, bem como com os textos de filósofos neles contidos, e talvez o estudante consiga comparar aquilo que pensa com a maneira com que os outros pensam.

Savater (2001) fornece um modo de iniciar as aulas de Filosofia e também contribui para a discussão sobre a linguagem. No capítulo “O animal simbólico” está escrito:

[...] o que caracteriza a linguagem humana não é permitir expressar emoções subjetivas – medo, ira, prazer e outros movimentos anímicos que também costumam revelar-se por gestos e atitudes, como pode fazer qualquer outro animal –, mas objetivar um mundo comunicável de realidades determinadas em que outros participam junto conosco. Às vezes se diz que um muxoxo ou um encolhimento dos ombros podem ser mais expressivos daquilo que nos acontece interiormente, mas nunca comunicam melhor o que ocorre no exterior. A principal tarefa da linguagem não é revelar meu eu para o mundo mas ajudar-me a compreender e participar do mundo. Graças a linguagem, nós, humanos, não habitamos simplesmente um meio biológico, mas um mundo de realidades independentes e significativas mesmo quando não se encontram efetivamente presentes. (SAVATER, 2001, p. 79).

A definição de Savater (2001) de linguagem corrobora o que já fora escrito sobre o papel da linguagem no ensino de Filosofia, que é o de oportunizar que o estudante compreenda a realidade, não apenas a sua realidade imediata, das relações fora da escola, mas a realidade do mundo dos significados, que ele possa participar do conhecimento básico contido na escola. O que se pretende em seguir esse caminho na aula de Filosofia é oportunizar ao estudante da escola pública acesso à parte do acervo cultural da humanidade, e enquanto lhe apresenta esse acervo tenta desenvolver possibilidades de compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que tenta ampliar a capacidade de leitura e de escrita.

3.2. Livros didáticos, uma proposta de ensino de Filosofia

3.2.1. Os três livros da pesquisa

A opção por trabalhar com livros didáticos no ensino de Filosofia se dá pela soma de alguns fatores. A proposição da pesquisa é trabalhar com leitura e escrita na busca pelo filosofar, logo existe a necessidade de definir o objeto de leitura. A distribuição de livros didáticos faz parte de uma política pública para a educação básica, ou seja, é um material que se espera encontrar dentro da escola. Para definir quais livros adotar na pesquisa foi feita uma consulta à página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e o critério foi

escolher quais os três livros mais adotados pelas comunidades escolares de sete grandes cidades do estado.

O recorte dos textos a serem feitos, e levados à sala de aula, toma emprestado de Savater (2001), a proposição de aproximar um tema filosófico com o fruto de inquietações do cotidiano. Portanto será priorizado textos que possibilitem levantar problemas associados à vivência dos estudantes. Para melhor esclarecer como serão feitos os recortes é necessária uma pequena digressão. Os livros didáticos costumam articular a Filosofia entre história da Filosofia e temas filosóficos. Apresentar a Filosofia dentro da história da Filosofia, ou seja, apresentar aos estudantes os textos que a tradição chama de textos filosóficos, e as explicações que o livro didático lhes confere, podem distanciar o conceito filosófico da experiência imediata dos estudantes. O caminho a ser percorrido propõe abordar o problema filosófico apresentado no corpo do livro didático, aproximar esse problema da vivência dos estudantes a partir do exercício de leitura e de escrita. Ou seja, em vez de apresentar diretamente a Filosofia platônica ou kantiana, mesmo que dos livros didáticos, e depois tentar aproximar à vida dos estudantes, a intenção é aproximar a vida do estudante ao problema posto pelo livro didático, e somente depois apresentar os problemas éticos, epistêmicos, políticos, por exemplo.

Antes de apresentar os recortes feitos nos livros didáticos será feita uma breve leitura das obras. Usa-se a expressão “leitura” e não “análise” porque a intenção é esclarecer alguns pontos sobre as obras. O objetivo dessa leitura é criar alguma intimidade com o pensamento dos autores, com as propostas didáticas que eles elaboraram. Não há uma análise no sentido rigoroso: categorização, elaboração de conceitos qualitativos, esmiuçar o texto buscando virtudes e inconsistências. Essa leitura ajuda a pensar se a proposição para o ensino da Filosofia pode ser trabalhada com o que foi proposto ao pensar epistemologia, didática, método de leitura e escrita anteriormente.

Desse modo, a primeira leitura a ser feita do livro didático é o manual do professor, pois no manual é possível verificar a bibliografia que o autor utilizou, indicações para aprofundamentos e principalmente, a fundamentação para o texto didático.

Em *Fundamentos de filosofia* (2016), dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, percebe-se a matriz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), os objetivos, metodologia e características do livro. Atenta-se a intencionalidade dos autores, ou seja, qual a finalidade que eles propõem ao livro e como atingir a essa finalidade. Os autores Cotrim e Fernandes (2016), deixam claro os objetivos ao escreverem:

Entendemos que a finalidade fundamental do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio é colaborar, com outras disciplinas, em despertar no jovem estudante uma consciência crítica e emancipadora. É contribuir para suas descobertas, especialmente no que tange ao caráter problemático da realidade, sempre vivida e interpretada através dos filtros cognitivos, culturais, etários, ideológicos de que dispomos cada um de nós ou que nos são impostos. É ajudá-lo a perceber que nosso pensar, sentir e agir baseia-se em boa medida em pressupostos ou crenças construídos socialmente, os quais devem ser explicitados para que nossas percepções e escolhas sejam menos limitadas e condicionadas por forças “invisíveis”. É, enfim, iniciá-lo em uma prática constante e progressiva que lhe poderá ser útil, como uma fiel companheira, em diversos momentos de sua existência, seja como indivíduo, seja como membro de uma coletividade ou cidadão do mundo. (COTRIM; FERNANDES, 2016, p. 415).

Para os autores, o ensino de Filosofia tem como objetivo o despertar de uma consciência crítica e emancipatória, então há de se esperar que a construção dos textos didáticos, dos textos filosóficos e de outros textos (quadrinhos, gravuras, linhas do tempo) sejam recursos para alcançar o objetivo. O método, como um caminho que leva aos objetivos, é outra parte que merece atenção. O método proposto para o ensino de Filosofia é composto de três etapas: problematização; sensibilização e investigação filosófica. A justificativa das etapas do método ocorre após a explanação de métodos adotados por outros teóricos do ensino de Filosofia, como, por exemplo, Guillermo Obiols e Silvio Gallo. Defendem, portanto, que o “problema move o pensamento”; que os elementos textuais ao início de cada capítulo podem ser usados como elementos sensibilizadores e a investigação filosófica pautada pela história da Filosofia, conforme se lê:

Por último, consideramos indispensável conduzir o estudante em uma investigação sobre o repertório de soluções ou de respostas oferecidas pela tradição filosófica ao logo da história. Esse repertório deveria ser suficientemente variado para oferecer ao estudante o leque básico de opções como ferramentas para a construção de seus próprios conceitos, sua própria visão, seu próprio caminho. De outra forma, não teríamos filosofia, mas sim doutrinação. (COTRIM, 2016, p. 416).

Cabem aqui duas reflexões: uma sobre o livro didático e outra sobre o uso desse livro na pesquisa. É louvável que os autores tenham se preocupado com as muitas possibilidades ao abordar a história da Filosofia, com a intenção de que o material não se transforme em um objeto dogmático e doutrinário. Ao mesmo tempo, outras Filosofias ficam na conta de saberes proto-filosóficos. Esse ponto não é uma crítica aos autores ou à obra. Fontes bibliográficas

abordando outras concepções filosóficas fora dos cânones europeus e anglófonos, por motivos variados, ficam restritos a grupos especializados.

A segunda reflexão diz respeito ao recorte utilizado para a pesquisa. Caso a leitura não seja conduzida até uma base histórica, aos moldes apontados pelos autores, qual proposta fica no prejuízo: a do filosofar como atividade de leitura e escrita propostas na dissertação, ou o despertar da consciência crítica e emancipatória que os autores intencionam? A palavra prejuízo não foi bem empregada, pois ela estabelece uma dicotomia. Talvez fosse preferível pensar em outros termos, como por exemplo: é ofertado ao estudante elementos que o possibilitem filosofar? Que ele possa apropriar-se de tais elementos e assim aprender Filosofia? É um aprendizado significativo? Essas perguntas não separam a dissertação e o texto do livro didático, mas criam uma relação com vistas ao aprendizado do e da estudante. Talvez o meio termo que responda essas perguntas resida no papel conferido ao professor e à professora no ato de sensibilizar a turma, pois segundo os autores:

Obviamente a sensibilização para o tema ou problema proposto se alcança de maneira mais efetiva quando se estabelece uma relação entre ele e a existência do educando, isto é, de maneira contextualizada e significativa, o que faz que a intervenção do professor seja sempre fundamental, dada a grande diversidade socioeconômica e cultural do povo brasileiro, que o livro didático não pode abarcar (COTRIM, 2016, p.416).

Quanto às características gerais do livro pode-se citar que é composto de quatro unidades e vinte e um capítulos, que, segundo os autores, podem ser utilizados em um programa de ensino de dois ou três anos. A depender da carga horária da escola os autores apontam seis diferentes possíveis combinações de percursos a serem feitos no planejamento do ano letivo. A orientação se dá dessa forma porque, segundo os autores, o material deve ser utilizado progressivamente, ou seja, há unidades e capítulos considerados iniciais e outros avançados. Ao longo do livro há várias passagens que remetem a outros capítulos e unidades, e a isso os autores dão o nome de *hyperlinks*, ou seja, na perspectiva deles, um conteúdo comunica-se com outro por referências remissivas.

No livro *Experiência do Pensamento* (2013), de Silvio Gallo, predomina a abordagem por temas, contudo, sem abandonar a matriz da história da Filosofia. No manual é possível encontrar um comentário sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil, seguida pela apresentação de aspectos legais vigentes à época da edição.

O autor define a filiação à concepção filosófica e o objetivo a ser alcançado no ensino de Filosofia a partir da compreensão da Filosofia como ato, e escreve:

Em termos didáticos, este livro está baseada na concepção de filosofia apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari: a filosofia como uma atividade de criação de conceitos. [...] ao considerar a filosofia como uma atividade de pensamento é recusar seu ensino como um desfile de ideias a serem assimiladas ou decoradas. Ao contrário, o sentido de ensinar filosofia está em tornar possível sua prática, por meio do aprendizado daquilo que foi praticado pelos filósofos na história. O propósito, portanto, é deixar explícita a atividade criativa da filosofia, apresentado aos estudantes do Ensino Médio um pouco dessa criação, convidando-os e estimulando-os para que eles também criem seus próprios conceitos, ou ao menos reelaborem criativamente os conceitos com os quais terão contato. (GALLO, 2013, p. 35-36).

Portanto, para Gallo (2013), as aulas de Filosofia no ensino médio têm como objetivo a criação, ou reelaboração de conceitos, que passam pela atividade criativa da Filosofia e de seus elementos históricos. Sob o modelo de temas e problemas filosóficos o livro possui cinco unidades. Para cada unidade três capítulos, e para cada capítulo quatro seções. Gallo (2013) adota no livro didático a prática didática que lhe é atribuída, ou seja, o ensino em quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Para o uso do livro em sala de aula o autor faz algumas sugestões para o planejamento docente. 1- Unidades 1 (um) e 2 (dois) no primeiro ano; Unidades 3 (três) e 4 (quatro) no segundo ano; Unidade 5 (cinco) no terceiro ano. 2- Combinar temas introdutórios com problemas contemporâneos, tal como escreve:

Outra forma interessante de abordagem seria trabalhar cada um dos capítulos da unidade 5 em uma das séries do Ensino Médio, centrando as aulas de filosofia na abordagem dos problemas contemporâneos para, a partir deles, visitar as demais unidades. Apenas a título de exemplo: poder-se-ia trabalhar no primeiro ano do Ensino Médio o capítulo 1 da unidade 5 (problemas do conhecimento) e, a partir dele, trabalhar a unidade 1 (pensamento, conhecimento e seus tipos) e o primeiro capítulo da unidade 2 (conhecimento humano de si mesmo). No segundo ano, o ponto de partida seria o capítulo 2 da unidade 5 (problemas políticos), para em seguida trabalhar a unidade 4 (política) e o segundo capítulo da unidade 2 (linguagem e cultura). Para o terceiro ano, ficaria o capítulo 3 da unidade 5 (problemas éticos), que remeteria para a unidade 3 (ética) e para o capítulo 3 da unidade 2, que trata de corporeidade, sexualidade e gênero. (GALLO, 2013, p. 348)

A sugestão 3 é que o professor elabore o modelo combinatório que melhor julgar. O indicativo mais incisivo é que se inicie no primeiro ano com a primeira unidade. Para o

restante do primeiro ano e dos anos seguintes o professor pode fazer a combinação que julgue ser a mais acertada em seu planejamento.

Como o livro didático tem um compromisso com a didática desenvolvida por Gallo (2013), é necessário explicitar como o autor sugere que se parta da sensibilização para a conceituação. O elemento sensibilizador, segundo o autor reside na apresentação do problema, ou seja, no início de cada unidade didática é apresentado um texto que contém um problema. Como o próprio autor define, a sensibilização e a problematização ocorrem quase que simultaneamente, ficando a cargo da problematização evidenciar qual o problema presente. A investigação ocorre quando se busca, na história da Filosofia, modos de resolver o problema apresentado. A busca pelo conceito ocorre como desfecho do processo e pode ser localizado enquanto exercícios propostos.

Um aspecto relevante do livro é a maneira que é apresentado a lógica aos estudantes. Ao final de cada capítulo uma seção tratando de lógica. Desse modo a lógica pode ser encontrada ao longo de todo o livro, podendo ou não ser trabalhada independente dos outros conteúdos. Nos exercícios propostos, além da busca do conceito, que tem ênfase na atividade escrita dos estudantes, há ainda uma quantidade considerável de questões de seleção para o ensino superior – questões de vestibulares e ENEM.

Na obra *Filosofando: introdução à filosofia* (2016), de Maria Lúcia de Aranha Arruda e Maria Helena Pires Martins, o manual do professor tem algumas particularidades. A primeira delas é que as autoras nomeiam o que seria o manual do professor como “suplemento para o professor” (Aranha, Martins, 2016, p. 401), e o fazem com uma certa modéstia, pois encontra-se escrito:

Talvez pareça impertinente apresentar um suplemento para orientar a atividade de um professor de filosofia. Impertinente porque cada professor tem sua visão de mundo, sua filosofia. Além disso encontrará alunos diferentes reunidos em conjuntos únicos de classe: como orientar um fazer – e um pensar – que se tornarão realidade em determinado lugar e em um momento qualquer? (ARANHA, MARTINS, 2016, p.402).

Além disso, outra particularidade é que o material de apoio ao professor parece ser o mais extenso das obras selecionadas para a pesquisa. Ele apresenta um sumário, introdução e três partes. A introdução apresenta um histórico breve do ensino de Filosofia no Brasil e uma apresentação da LDB 9.394/1996, como uma lei que abriria espaço para, posteriormente, a Filosofia se tornasse obrigatória como disciplina da educação básica. A Parte I versa sobre o ensino de Filosofia, objetivo do ensino de Filosofia, práticas didáticas, elementos

interdisciplinares. Nesse contexto, as autoras expõem o que consideram próprio da Filosofia: “a capacidade de problematizar o senso comum e de exercitar a argumentação com base na tradição filosófica”. (Aranha 2016, p.407).

Na sequência explicitam os objetivos do ensino de Filosofia pela negativa, ou seja, afirmam o que não é o ensino de Filosofia na educação básica. Não é um conhecimento, que dentro da sala de aula, é neutro, mas nem por isso deveria ser ensinado com uma única perspectiva, sob o risco de proselitismo. Não se resume ao ensino da cidadania, ou seja, o ensino de Filosofia não é restritivo ao tema da cidadania. O que as autoras querem destacar ao evidenciar essas negativas que o ensino da Filosofia não pode ser instrumentalizado devido as suas características plurais e por fazer parte de algo maior, que é a educação básica. Sobre a didática do ensino de Filosofia, elas apontam que deve ser encarada como produto e como processo. Produto, enquanto transmissão do legado da história da Filosofia, e como processo, enquanto participação ativa do aluno na aprendizagem.

Na Parte II as autoras evidenciam como entendem a própria obra, apresentam modelos de uso do livro em programas de ensino, e trabalham capítulo a capítulo com comentários, sugestões e leituras complementares. Definem a obra como:

Esta obra tem uma estrutura temática que compõe suas sete unidades. A escolha de temas como centro, porém, não exclui a história da filosofia como referencial constante, por isso tivemos o cuidado de retomar o percurso que certos conceitos fizeram no tempo e na perspectiva de diversos pensadores, dependendo da temática abordada. (ARANHA, MARTINS, 2016, p.430).

Os temas estão distribuídos em sete unidades e trinta e um capítulos. Não há um número precisamente distribuído de capítulos entre as unidades, o que não parece ser um problema para as autoras. As autoras afirmam apresentar “algumas hipóteses de programação” (ARANHA, 2016, p.430) quanto à programação do professor no seu ano letivo. A primeira sugere a abordagem das unidades de um a quatro no primeiro ano, sendo a unidade três incompleta; cinco e seis, incompletos, no segundo ano; unidade sete e retomada de capítulos não estudados nas unidades três, cinco e seis. Em um ano letivo com número menor de aulas que se aborde todas as unidades com número limitado de capítulos. A última hipótese é deixar que o professor elabore seu programa conforme a necessidade. A Parte III se dedica em sua maioria a resolução dos exercícios dos capítulos.

3.3. A pesquisa em sala: sequência didática

Após o percurso teórico é momento da proposição para sala de aula. Nesse momento de transição de uma fase a outra da pesquisa serão apresentadas as etapas de elaboração da sequência didática. 1- Apresentar o contexto histórico da aplicação e uma breve introdução, contendo avisos e ressalvas sobre o planejamento didático; 2- Explicitar as razões que conduziram os recortes eleitos para sala de aula; 3- Discutir como a apropriação de conceitos previamente estabelecidos compõe o plano didático; 4- A elaboração efetiva da sequência didática.

Em 2019, os primeiros rascunhos, anotações, fichamentos, reuniões de orientação, as aulas da pós-graduação, foram os primeiros indicativos da construção dessa dissertação. Era esperando que o ano de 2020 proporcionasse a construção teórica do corpo do texto e a aplicação em sala de aula, resultando em um produto de ensino de Filosofia. Com a pandemia do novo coronavírus, COVID-19, os planos acadêmicos ganharam uma outra perspectiva. Descrições técnicas sobre a natureza do vírus, como capacidade de contágio e taxa de letalidade não cabem aqui, mas cabe falar sobre como o cenário do cotidiano foi alterado. Ainda sobre o início de 2020, era possível ler nos jornais notícias sobre o avanço do coronavírus, e em março “O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, declarou hoje (11) que a organização elevou o estado da contaminação pelo novo coronavírus como pandemia.”, segundo a agência pública de notícias a Agência Brasil.

O ano letivo que deveria iniciar em março de 2020, foi adiado²³. Em julho as atividades educacionais foram retomadas. No primeiro momento, em julho, houve a orientação sobre o trabalho remoto, sobre uso de plataformas digitais e apresentação do calendário do ano letivo que apontava o início das aulas em agosto de 2020 e fim do ano letivo em 2021. Com a proximidade do final do ano, alterou-se mais uma vez o planejamento do calendário resultando em um biênio, ou seja, o calendário letivo inicia no segundo semestre de 2020, continua em 2021 e encerra as atividades do biênio no final do semestre de 2021.

Essas são as linhas gerais, mas cabe também apontar algumas situações particulares a fim de compreender o impacto dessa reorganização no planejamento da dissertação. Há

²³ O decreto nº 416, de 20 de março de 2020 determina teletrabalho para os servidores públicos. A nota técnica conjunta SEDUC/SES/MT nº 001/2020 determina o retorno das atividades letivas em 03/08/2020 de forma não presencial. A portaria nº 065/2021/GS/SEDUC/MT, de 29 de janeiro de 2021, determinava o retorno dos profissionais da educação à escola, a exceção das pessoas em grupo de risco.

muitos temas que podem ser abordados, que podem ser mote de reflexão. Apontar alguns deles, como exercício ilustrativo, poderia enriquecer a percepção de nuances. Primeiro, a escola muda de configuração, ou pelo menos, o conceito de escola entra em questão, afinal ao pensar “escola” é difícil dissociar o nome do prédio de alvenaria, a reboque da relação entre o conceito e o espaço (o prédio da escola), vem o tempo, pois com o uso de meios digitais o tempo da aula, o tempo da escola perde a fronteira. Segundo, como avaliar o desenvolvimento intelectual do estudante nesse contexto, e o problema aqui não é se o aluno “cola” as respostas da internet, é uma questão muito mais estrutural. Nesse modelo de ensino a distância a escola pública está pronta para disponibilizar meios de aprendizado? Além das plataformas digitais que outros meios a escola preparou para os estudantes? A cargo de quem está o material didático? Pode-se considerar que o estudante que não tem acesso à internet banda larga tem acesso à educação? Ilustrativamente, essas são questões de ordem ética, política e epistêmica que a convivência com a pandemia apresenta.

A realidade escapa a pretensão da dissertação. Assim, com uma sentença um tanto poética ou onírica, inicia-se a explicitação da elaboração da prática. Em alguns momentos do corpo da dissertação é possível perceber sentenças cheias de potência envolvendo o filosofar, as atividades filosóficas em sala de aula, o pensamento criativo que se converte em escrita lógica e crítica. Se não exatamente nestes termos, mas com força inferencial para conduzir o leitor a estes termos. Pois bem, a realidade da sala de aula nem sempre é generosa com os anseios cheios de boa intenção e esperança do professor ou professora de Filosofia. Não que seja um calvário, um caminho cheio de pedra e areia num sol a pino, mas é algo entre um trabalho que tem seus momentos bons e momentos que exigem um pouco mais, as vezes um pouco mais de energia, outras um pouco mais de aceitação, em tantas um tanto de indignação, e por muitas, mais experiência e vivência no mundo da educação.

Dizendo de outra maneira, a elaboração da prática não é um cálculo exato que, adicionando livro didático e professor ou professora de Filosofia, tem como produto o filosofar do e da estudante. O que se propõe é um caminho, uma possibilidade metodológica que apresenta fundamentações teóricas e espera que ganhe vida em sala de aula, e seja percorrido por muitas pessoas: o professor ou professora, estudantes e comunidade escolar. Não há um filosofômetro que meça a porcentagem de lógica, a proporção de crítica, nem selecione de modo dicotômico o que é e o que não é manifestação da imaginação. A medida da escrita dos estudantes participa da aula de Filosofia, mas é tencionada por fatores que estão fora dos limites de atuação do docente.

Não ter filosofômetros, nem uma boa resposta para as experiências particulares com a Filosofia não impedem que se proponha leitura e escrita na aula de Filosofia, a ressalva que está sendo feita é que aquilo que é criado teoricamente sofrerá com as contingências da realidade. Talvez sofra positivamente, apontando novas alternativas ou melhoramentos, ou não, as condições podem se mostrar adversas a ponto de nem se aproximar da expectativa mínima. Sob condições razoavelmente favoráveis, ou seja, existindo sala de aula, uma estrutura que apresente condições para o desenvolvimento das atividades dos e das docentes e discentes não é de se espantar que o plano não seja posto em prática, ou que sofra, de modo leve ou brusco, uma mudança de rumo ou até interrupção.

Se a realidade não cabe no modelo, não cabe no plano e o planejamento se transforma em um guia que ajuda a conduzir o planejante, em tempos de pandemia o planejante transmuta em pelejador. O acesso aos estudantes, durante a pandemia, se torna recheado de entraves. No contato imediato da sala de aula (aquela com paredes, portas e janelas) há um mundo de imprevistos e limitações, e quando esse contato é mediado por artifícios informacionais da internet, o que era delicado se torna difícil de definir. Aula online – a distância, Educação Domiciliar a Distância, teletrabalho docente, ou qualquer outro sinônimo que tenha aderência ao ambiente mediado virtualmente – pressupõe condições de acesso nas duas pontas. Em uma ponta o professor ou professora, na outra o estudante. E isso por si só configura um problema para todos aqueles e aquelas, profissionais da educação e estudantes, que não possuem acesso à internet banda larga.

Em situação em que a condição necessária de ponta a ponta é atendida, empiricamente percebe-se que é preciso adequar a aula presencial a aula virtual. Adequar a aula presencial para a aula mediada virtualmente, impacta o modo de ensinar e o desdobramento na pesquisa da dissertação resulta em ajustes que diminuem drasticamente a expectativa de pesquisa. É necessário rever a quantidade de aulas, o tempo de aplicação dentro da aula, a coleta do material escrito, a disponibilidade do material didático, porque é inviável imprimir, distribuir para os estudantes e recolher, pois a dinâmica do tempo e da circulação das pessoas pelo espaço da cidade, é outra. Por conta das várias mudanças de calendário e das mudanças de trabalho presencial para teletrabalho, soma-se à mudança de calendário do programa de pós-graduação, ao tempo de trâmite dentro do Comitê de Ética, pois há de se ter um cuidado com pesquisas envolvendo humanos. Enfim, se a parte prática trazia tacitamente certos meandros delicados de lidar, a aula a distância tem melindres, e, como já foi dito, a aula/pesquisa não se resume a boa vontade. O caso é tentar.

A segunda etapa procura justificar o recorte a ser feito nos livros didáticos. Tentando equilibrar as inquietações que motivaram a pesquisa de pós-graduação com os pressupostos acadêmicos da dissertação, apoia-se em Savater. A bem da verdade, “apoiar” não seria a palavra mais adequada. Talvez, “livre inspiração” calhasse melhor. Quando discutiu-se sobre uma entrada da Filosofia na sala de aula, recorreu-se ao livro *As perguntas da Vida*, no qual Savater propõe um tipo de inserção da Filosofia na sala de aula do *bachillerato* espanhol, o correspondente ao ensino médio daquelas terras. A inspiração fica a cargo do modo como Savater escreve o livro. Se por um lado ele faz reflexões da sua vivência, por outro estimula que a vivência dos estudantes também seja o ponto de partida para o encontro com a Filosofia. O primeiro capítulo do livro contém memórias da infância com reflexões filosóficas sobre a morte. Não se pode raptar da obra os temas e trabalhá-los em sala de aula, pois são particulares. Para utilizar os mesmos temas de Savater, quem sabe, o mais indicado seria usar excertos da própria obra. Evita-se, contudo, restringir a escolha exclusivamente a eventos que impulsionaram a pesquisa. As experiências imediatas do pesquisador são importantes mas precisam ser balanceadas com algum rigor acadêmico, sob pena de produzir não uma dissertação, mas um desabafo que transforma o leitor em um terapeuta não remunerado.

Munido da livre inspiração, serão selecionados temas que balizarão os recortes dos livros didáticos²⁴. O primeiro deles é teoria do conhecimento ou epistemologia. Ao longo da dissertação houve a preocupação de elaborar conceitos, uma elaboração epistemológica. A elaboração do entendimento epistemológico perpassa por pesquisas e reflexões políticas, a exemplo do trato com a arquitetura legal da educação. No entendimento que reflexões sobre política tem como desdobramento reflexões sobre ética, sendo o caminho contrário também verdadeiro, o último tema escolhido será ética. Isso não quer dizer que os três temas serão, necessariamente, abordados em sala. O que se está construindo é um escopo de temas para a ação, para a aula de Filosofia.

Na terceira etapa define-se o entendimento de leitura e escrita dentro das condições contingentes da realidade. Por óbvio que o professor ou a professora de Filosofia sonha em ver em sala seus alunos, no contato com a Filosofia, abrirem as portas do mundo, do conhecimento das relações humanas, da beleza das questões existenciais, aproximarem-se das proposições éticas e conhecerem melhor a si mesmo e possibilitar um novo modo de vida consigo e com a comunidade. O sino toca e o professor ou a professora desperta, sente-se

²⁴ O modo e o momento em que esses recortes acontecerão serão descritos na etapa 4.

tragado pelo vórtex da burocracia e do cotidiano escolar, e num esforço, junta seu material e vai para a sala de aula. Em sala, desperto e atento ao mundo – seu e dos estudantes – prepara-se para o melhor possível.

A leitura e a escrita seguem a baliza do melhor possível. Talvez, o estudante que chegue à decodificação tenha superado a si. Quem sabe, no próximo bimestre, semestre ou ano, ele desenvolva a ponto de interpretar. Aquele outro, com um léxico mais amplo, pode ser incentivado a desenvolver algo mais sofisticado em termos de leitura e de escrita. O que se está tentando dizer é que o exercício de leitura e escrita dependem não somente dos textos escolhidos pelo professor ou professora e da habilidade didática, mas das condições que se apresentam. É importante ter o recurso didático da leitura como exercício de compreensão e da escrita como exercício descritivo, bem como estar pronto para abstrações sofisticadas e escritas instigantes. Em cenários favoráveis ou desfavoráveis, ler e escrever significam coisas diferentes.

Depois de estabelecer três pressupostos, a quarta parte é a elaboração da sequência didática em si, que segue abaixo esquematicamente.

Sequência Didática
Duração da sequência didática: 5 horas/aula
Turma: 3º ano do Ensino Médio
Aula 01 (1 hora/aula)
<p>Objetivos:</p> <p>Objetivos do professor: apresentar aos estudantes a aula como parte da pesquisa de pós-graduação; informar sobre as implicações do conselho de ética; apresentar os temas para os estudantes e arbitrar a escolha de um deles.</p> <p>Objetivo dos estudantes: escolher o tema filosófico que conduzirá as próximas aulas referentes à pesquisa.</p>
<p>Metodologia:</p> <p>Pode-se pensar a primeira aula em duas etapas.</p> <p>Na primeira etapa o professor informará aos estudantes aspectos gerais da pesquisa acadêmica, a importância da aplicação prática e por consequência da participação dos estudantes.</p> <p>Na segunda etapa faz-se a escolha de um dos temas para a aplicação. A sugestão é que o professor ou professora tente criar uma zona proximal entre a vida imediata, o cotidiano, com problemas filosóficos. Instigar os alunos e as alunas a responder perguntas sobre certezas, vida</p>

em comunidade, certo e errado, é uma possibilidade de criação dessa zona. Disponibilizar para a turma perguntas, como os exemplos a seguir: O que sabemos? De onde vem nossas certezas? Como convivemos? Quem decide como nós nos comportamos em algumas situações? O que fazer? Como tomamos decisões? É indicado que o professor ou professora tente registrar os comentários dos estudantes, em breves notas, pois aquilo que os estudantes expõem poderá ser retomado para o trabalho com leitura e escrita.

Que fique claro que os exemplos acima estão em pares que indicam, respectivamente, epistemologia, política e ética. Depois das perguntas e das respostas, espera-se que um clima de curiosidade ou mesmo de inclinação por um ou mais temas tenha se manifestado. Então, o professor ou professora pode fazer uma breve consulta para saber qual tema será trabalhado nas próximas aulas²⁵.

Fonte: autor.

Sequência Didática
Duração da sequência didática: 5 horas/aula
Turma: 3º ano do Ensino Médio
Aula 02 e Aula 03 (2 horas/aula, sendo 1 hora/aula cada)
Habilidades: Considerando a BNCC, logo abaixo serão indicadas quatro habilidades, sendo que a primeira é uma habilidade guia, que abre o espaço inicial da aula por trazer verbos, complementos e modificadores que indicam, dentro do contexto dessa dissertação, uma proximidade com a metodologia envolvendo textos. Na sequência, as habilidades elencadas correspondem aos temas eletivos pelos estudantes, sendo, respectivamente, epistemologia, ética e política. (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

²⁵ Por questões de cronograma, é previsto nessa dissertação o trabalho com apenas um dos temas.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)

Objetivos:

Objetivos do professor: disponibilizar os textos; acompanhar o processo de leitura dos estudantes; orientar o processo de escrita; instigar nos estudantes, no contato com o texto, desde a percepção dos elementos textuais até interpretações ou ressignificações.

Objetivos dos estudantes: realizar a leitura dos textos; realizar intervenção oral sobre o tema dos textos; escrever texto a partir da própria aprendizagem.

Metodologia:

De posse do tema de interesse dos estudantes o professor seccionará previamente o texto a ser apresentado aos estudantes. Talvez, começar a aula de modo imperativo, “leiam!”, não seja o mais indicado. Se propõe questionar os estudantes sobre possíveis conhecimentos prévios relacionados ao texto facilite a leitura. Então, após um breve diálogo inicial o professor apresenta o texto aos estudantes.

O professor orientará a leitura silenciosa.

Na sequência será feita a leitura em grupo com pausas para que os estudantes comentem, pesquisem o vocabulário, e se a ocasião permitir, expressem oralmente a sua compreensão. É importante que o professor tente estimular a participação, que colha informação dos estudantes, que esteja disposto a instigar a continuidade da leitura.

Ao finalizar a leitura em grupo é importante que se faça uma aferição breve do quanto os estudantes se relacionaram com o texto. Para isso, um breve diálogo pode ser realizado, então cabe ao professor questionar os estudantes sobre o tema do texto, tentar arguir sobre os conceitos contidos no texto, e questionar sobre o que não ficou claro na leitura.

Após o processo de leitura e diálogo, chega o momento de orientar a escrita. Nesse momento é possível que o mais indicado a se fazer é orientar que os estudantes escrevam de modo livre.

Deixa-se facultado a possibilidade de um comentário sobre algo que chamou a atenção, a explanação do tema do texto, comentário sobre o texto. É indicado também que a produção textual não se fixe em um corpo extenso, podendo ser a escrita de algumas linhas ou no máximo

uma lauda. A tentativa aqui é que o estudante possa expressar-se de modo mais livre, que possa fazer livres associações com o texto, que vá experimentando como transformar o entendimento, o pensamento, em algo concreto, o texto escrito.

Ao final do tempo reservado para a escrita, o professor recolhe os textos e a aula finda.

Esse procedimento é realizado nas aulas 2 e 3.

Fonte: autor.

Sequência Didática

Duração da sequência didática: 5 horas/aula

Turma: 3º ano do Ensino Médio

Aula 04 (1 hora/aula)

Objetivos:

Objetivo do professor: Orientar a escrita do último texto, destacando a importância de tentar usar o que foi apreendido nas aulas anteriores sobre o tema.

Objetivo dos estudantes: Articular os argumentos presentes nos livros didáticos, comparando-os, e, ou, estabelecer um diálogo entre os textos estudados e sua própria perspectiva sobre o tema.

Metodologia:

A aula quatro é dedicada à escrita dos estudantes, logo, cabe ao professor estabelecer o tema do texto dos estudantes, informar sobre o que se espera da escrita e tirar dúvidas pontuais.

É relevante a clareza ao estabelecer o tema a ser desenvolvido pelos estudantes, ou seja, além de apresentar o tema, explicitar a expectativa de uma escrita que dialogue com os textos, ou que tenha referência no que foi lido e discutido em sala de aula.

O professor orientará que o último texto a ser escrito possa tomar como base os textos escritos anteriormente. Ou seja, aquilo que antes poderia ser uma anotação poderá compor um corpo textual maior, ampliando a possibilidade de pensar e escrever.

Espera-se que nesse momento o estudante possa desenvolver um texto um pouco maior. Maior quanto? Espera-se que o estudante tenha aprendido algo a cada texto trabalhado em sala, e que esse aprendizado possa emergir em uma expressão gráfica mais alongada – mais elaborada, esmerilhada, concatenada – com as discussões e escritos prévios.

Desse modo, na aula final, o professor terá uma participação um pouco menor. Isso significa que o professor assume um papel mais orientativo, pois após as diretrizes o professor fica um tanto resguardado, deixando que os alunos possam usufruir do tempo para a construção textual.

Fonte: autor.

Sequência Didática
Duração da sequência didática: 5 horas/aula
Turma: 3º ano do Ensino Médio
Aula 05 (1 hora/aula)
<p>Objetivos</p> <p>Objetivos do professor: Retornar aos estudantes os resultados da avaliação dos textos produzidos. Instigar os estudantes a expressarem suas impressões sobre as aulas. Observar, na fala dos estudantes, quais os pontos altos das aulas e quais situações necessitam de mais atenção por parte do docente.</p> <p>Objetivo dos estudantes: Expressar suas impressões sobre as aulas, comentando sobre o que lhes pareceu positivo e situações que poderiam ser abordadas de outra maneira. Expor dúvidas sobre o tema das aulas, ou revisar junto com a turma, elementos da própria escrita.</p>
<p>Metodologia:</p> <p>Na aula cinco, o tempo é reservado para que o professor, ou professora, possa informar os estudantes quanto a avaliação dos textos. É reservado também para retornar a conceitos ou problemas que não ficaram claros ou que deixaram dúvidas durante as aulas.</p> <p>Quem estiver a cargo da docência também tentará colher as impressões dos estudantes sobre o processo, a saber, da dinâmica da leitura e da escrita, a condução das aulas, o modo como os temas foram abordados, bem como das impressões dos estudantes sobre os textos autorais.</p> <p>O que se busca evidenciar é uma avaliação coletiva do processo. Avaliativa não no sentido de dar nota, mas de, a partir do diálogo tentar compreender como se deu o encontro entre o professor ou professora, o e a estudante, e o livro didático. Espera-se que a participação espontânea (dentro do que se pode esperar de espontaneidade de estudantes do ensino médio) ofereça recursos para avaliar as condições nas quais os textos foram produzidos. Para isso algumas questões foram preestabelecidas no intento de guiar a conversa caso fosse percebido algum tipo de inibição, ou se os assuntos levantados pelos estudantes desviassem muito do foco das aulas. São elas: 1- Alguém quer fazer algum comentário sobre a correção que recebeu? 2- Quem gostaria de comentar sobre as aulas? 3- Houve alguma coisa que foi mais difícil ou mais fácil de aprender? 4- Dê a sua opinião sobre o processo de leitura e escrita na aula de Filosofia. 5- Como estão sendo, para você, de um modo geral, as aulas online?</p>

Fonte: autor.

Para finalizar a proposição didática e seguir para o próximo capítulo, far-se-á um alerta final e uma breve introdução do tema porvir. Notadamente, nas aulas 1, 4 e 5 do planejamento, não há a presença de habilidades da BNCC, e o motivo é simples. A BNCC do ensino médio não crava conteúdos, mas em sua montagem indica modos de abordagens contidos no complemento do verbo, enquanto a competência cria um escopo de conteúdos possíveis. Para exemplificar, recorre-se a habilidade EM13CHS603 que tem como complemento “a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania”, enquanto a competência 6 tem como escopo processos envolvendo cidadania.

Desse modo, argumenta-se que a escolha da habilidade subtende um conteúdo a ser trabalhado, que não é o caso das aulas acima citadas. A elaboração de discussões envolvendo a perspectiva do estudante não necessariamente tem relação com alguma competência da BNCC, entretanto, quando é definido qual tema a ser trabalhado nas aulas, as habilidades são devidamente pontuadas.

Não custa lembrar que planejamento e realidade nem sempre se encaixam. As páginas a seguir contém descrições das aulas e reflexões que tentam fazer o fechamento da construção teórica com a vivência.

CAPÍTULO IV

4. DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA

No capítulo final encontram-se um breve contexto da pesquisa em um momento de pandemia, a descrição da aplicação da sequência didática, reflexões sobre a referida aplicação, pontuando os textos trabalhos, exemplos de textos dos estudantes e a concatenação de elementos teóricos a prática.

4.1. A sala de aula: contexto

Antes de esmiuçar descritivamente como aconteceram as aulas e apresentar uma perspectiva do que dela resultou, a contextualização das circunstâncias e eventos relevantes se faz necessário.

Devido a pandemia do novo corona vírus, COVID-19, a rede pública estadual determinou que as aulas acontecessem de modo remoto, de maneira síncrona por plataformas na internet, ou assíncronas por meio de material didático distribuído a estudantes sem acesso à internet banda larga. Por consequência, as aulas em 2021 que compõe essa pesquisa, aconteceram de maneira remota, ou seja, usando a plataforma virtual disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Dado o esforço que a comunidade escolar tem em assegurar a excelência da modalidade Plena, as modalidades Inovador e Regular do ensino médio tiveram que ser redimensionadas, pois a modalidade Plena, por características políticas e pedagógicas próprias, tais como maior repasse público de verba para alimentação dos estudantes, menor quantidade de alunos por turmas em comparação com a modalidade Regular, exige da administração escolar e da comunidade como um todo, uma demanda de trabalho maior na dimensão burocrática e no chão da sala de aula. Por consequência, a modalidade Regular e Inovador estão, aos poucos, deixando a escola.

Acredita-se que a pandemia impactou negativamente as matrículas para o ano letivo de 2021. A busca por excelência na modalidade Plena faz com que ela tenha mais força atrativa por matrículas, o que resulta em menor taxa de matrícula em outras modalidades. Somados esses dois fatores constata-se que há apenas um primeiro ano do ensino médio noturno, e esse com baixíssima participação em aulas remotas online. Do mesmo modo, as demais turmas do período noturno com pouquíssima aderência as aulas online. Nas turmas diurnas o quadro mostrou-se um pouco diferente, mas não muito animador. As duas turmas de

segundo ano do ensino médio apresentaram baixa frequência de estudantes nas aulas online. As duas turmas²⁶ de terceiro ano apresentaram um número maior de estudantes participando das aulas online, sendo uma média de seis estudantes por turma durante as primeiras semanas letivas de 2021. A população participante das aulas, portanto, foi fator determinante para a escolha das turmas nas quais se aplicaria a pesquisa. Frisando que a frequência relatada diz respeito exclusivamente às aulas de Filosofia.

Traçar um paralelo entre a aula em sala (aquela com paredes, porta e janelas) e a aula remota/online, pode ajudar a situar o ambiente da pesquisa. Muitos dos estudantes não participam das aulas porque carecem de internet banda larga, ou equipamentos de telecomunicações adequados, ou ambos. Outros não possuem um local adequado para a aula, ainda que possuam meios tecnológicos necessários, não possuem espaço suficiente, pois as vezes falta um lugar tranquilo, quieto, afastado da dinâmica ruidosa da residência. Outros, talvez, perderam o sentido de participar das aulas, e contentam-se com a resolução de “apostilas”²⁷. A única ressalva a ser feita em um tom mais crítico, é que não se pode imputar ao estudante um simplista “desinteresse”. Seria muito indecente afirmar que o estudante apaga os arquivos em pdf que o professor manda no grupo da turma²⁸ para sobrar espaço na memória do celular. Não é indecente porque é inverdade, é indecente porque ao afirmar isso se atribui um ônus ao estudante que não é dele. É indecente porque a pandemia evidencia que a educação não é um projeto de Estado, é um plano de governo, e quando a crise se instaura é leviano condenar quem é usurpado de seu direito social, o estudante.

Em uma sala de alvenaria é possível ver e ser visto, professor e estudante compartilham da presença. Com o tempo o professor passa a identificar a contorção no rosto do estudante como uma expressão de dúvida, o que é anulado na aula online. Exigir do

²⁶ O terceiro ano D possui trinta e oito alunos matriculados, desses aproximadamente três participam assiduamente das aulas, enquanto outros três, esporadicamente. Até a data de 14/04/2021 (quatorze de abril de dois mil e vinte e um) dezesseis estudantes realizaram as atividades didáticas da apostila, devolvendo-a por meio da plataforma, por e-mail, ou fisicamente na escola. O terceiro ano E possui trinta e sete alunos matriculados, desses aproximadamente seis participam assiduamente das aulas, enquanto outros dois, esporadicamente. Até a data de 14/04/2021 (quatorze de abril de dois mil e vinte e um) vinte e um estudantes realizaram as atividades didáticas da apostila, devolvendo-a por meio da plataforma, por e-mail, ou fisicamente na escola. O que poderia explicar a baixa frequência de alunos em aulas online? Pode-se elaborar duas hipóteses. Em primeiro lugar a falta de acesso à internet banda larga, e em segundo lugar, a percepção dos e das estudantes de que a escola não é espaço somente de aprender, mas de sociabilização. Sociabilização essa que é esfacelada na aula online, pois o encontro do corredor, na hora do intervalo, escapa a plataforma da aula online.

²⁷ A escola se propõe a imprimir e entregar material didático produzido mensalmente pelos professores. Esse material didático produzido pelos docentes da instituição acabou recebendo o nome de “apostila”.

²⁸ Para estreitar a comunicação com os estudantes, muitos professores criaram grupos em redes sociais da internet.

estudante a câmera aberta durante a aula é adentrar na intimidade do seu lar. Mais uma vez, o estudante de escola pública, em sua grande maioria, não possui, em sua residência um espaço privativo para as aulas online. Desse modo, resta ao professor contar com a desinibição daqueles que interagem por áudio. A sala virtual descompassa a visão geral que o professor tem dos estudantes, dos que estão tomando nota, dos que estão cochilando, dos que estão entediados, e daqueles que querem terminar logo a atividade para tentar barganhar a saída mais cedo para o lanche.

Voltando às turmas do terceiro ano que participaram da pesquisa, da sequência didática aqui proposta, haverá o cuidado de não identificar os participantes. Mesmo com o consentimento dos pais e assentimento dos estudantes, quando se trata de estudante com menos de 18 anos, e consentimento em casos de maioridade, não se pode apresentar informações que, porventura, venha a expor ou causar situação constrangedora dos discentes. Sendo assim as turmas não serão identificadas de acordo com a nomenclatura atribuída pelo cadastro escolar, por exemplo, turma A ou B. Do mesmo modo, nomes ou características que possam identificar os discentes não serão apresentados. A única observação a ser feita é que, durante as aulas que compuseram esta pesquisa o número de alunas foi superior ao número de alunos. Talvez uma inspeção mais antropológica pudesse explicar tal fenômeno social, o que, mesmo parecendo um bom recorte de pesquisa já não cabe nessa dissertação.

Delimitado o conjunto de estudantes e percorrido sobre as condições em que eles se encontram, falta delimitar o conteúdo do livro didático. Evitando a arbitrariedade de escolha, elege-se duas categorias: que sejam textos introdutórios; que dialoguem com a história da Filosofia. Opta-se por texto introdutório, que apresente conceitos básicos, a partir do que alerta Rodrigo (2009) sobre o cuidado em respeitar a faixa etária e de formação, pois em alguns casos, estudantes passaram boa parte de 2020 estudando por apostila e por meio de mensagem em grupos de redes sociais da internet. Optar por textos que dialoguem com a história da Filosofia é uma questão de coerência interna da dissertação, pois destoaria trazer textos que fizessem referência a outras Filosofias. Em uma sala com portas e janelas, seria possível distribuir os livros didáticos entre os estudantes, mas em sua ausência a saída é disponibilizar recortes do livro didático por meio de mensagem de redes sociais na internet, bem como o compartilhamento de tela durante a aula online, na qual é exposto o fragmento recortado do livro.

Por fim, a aplicação aconteceu entre os dias 19 de março e 16 de abril de 2021, pois no terceiro ano, de acordo com a distribuição da carga horária, a Filosofia goza de duas aulas

por semana²⁹. Ao observar a data da aplicação o leitor pode se perguntar: “por que a aplicação da parte prática não ocorreu em 2020?”. É preciso compreender que a pandemia alterou a ocupação dos espaços físicos e, sem querer analisar a conjuntura mundial, nacional, estadual e municipal, pode-se apontar justificativas. As incertezas, mudanças de calendário e de procedimento burocrático mudaram algumas vezes entre março de 2020 e março de 2021. Como já citado, o período letivo de 2020 iniciou em julho, e a certa altura de 2020, antes do final do ano letivo e civil, ventilou-se a possibilidade de retorno às aulas presenciais, o que não aconteceu. Ao final de 2020, o entendimento é que a configuração do ano letivo mudaria, transformando-se em biênio 2020/2021. O ano acadêmico de 2021 inicia com a exigência de que os professores cumpram horário dentro da escola, e com a previsão de atendimento de até cinco alunos por turma quando as aulas iniciassem.

Por conta do aumento no número de contágios, de ocupação de enfermos nos hospitais, em março de 2021, voltou-se a determinar o teletrabalho. Ao voltar o olhar para o procedimento acadêmico da pós-graduação, percebe-se que foi solicitado prorrogação de data para a defesa dessa dissertação. Então, diante das muitas mudanças no calendário escolar, e a incerteza (ou desesperança) de retornar a sala de aula física, mais o prazo da pós-graduação, o resultado foi planejar a aplicação em quatro aulas e aplicá-las remotamente. Sendo assim, na aula do dia 12/03/2021, foi solicitado que os estudantes, e quando fosse o caso, os responsáveis, assinassem os termos, para amparo da pesquisa no Comitê de Ética.

Na seção seguinte encontra-se a descrição das aulas que compuseram a parte prática da pesquisa, bem como reflexões acerca da atuação dos docentes e discentes.

4.2. A sala de aula: prática

Para orientar a leitura da descrição das aulas, far-se-á uma pequena legenda, uma explicação simples, informando como o conteúdo das tabelas é distribuído. Na primeira linha consta a identificação da aula, da turma e data na qual ocorreu. Na segunda linha há a descrição de como a aula transcorreu. Abaixo um recorte demonstrativo do excerto trabalhado em sala de aula, contendo ao final, informações sobre autor, obra e páginas abordadas. Na linha subsequente, o texto escrito pelo aluno informando a turma, a data e a cronologia dos

²⁹ Das três escolas urbanas do município de Barra do Bugres, a única escola que oferta duas aulas de filosofia por semana é a Alfredo José da Silva, e mesmo assim, somente para o terceiro ano na modalidade Ensino Inovador.

textos, pois houve aula em que eles escreveram mais de um texto. Abaixo um exemplo ilustrativo.

É preciso avisar que a descrição do que foi falado em sala não possui registro fonográfico, ou seja, as aulas não foram gravadas em nenhum tipo de mídia, pois não faz parte da metodologia a transcrição das intervenções orais dos estudantes. Entretanto, para melhor situar o leitor, as descrições dos comentários feitos em sala, são o modo como o professor as percebeu e registrou em anotações pontuais. Logo, ao descrever o que foi comentado nas Turmas 1 e 2, é feita uma apresentação de como o professor compreendeu as falas.

Quadro 2 – Exemplo de planejamento da aula

Aula, turma e data
Tema
Habilidade
Descrição de como a aula transcorreu.
Recorte do livro didático. Ao final da linha é possível encontrar referenciado o autor, a obra e as páginas utilizadas na aula.
Texto escrito pelo aluno informando a turma, a data e a cronologia dos mesmos.

Fonte: elaborado pelo autor

Sequência didática: descrição do ocorrido:

Quadro 3 – Aula 1: Apresentação da pesquisa

Aula 1, data 19/03/2021
Iniciando as atividades da sequência didática, foi explicado novamente aos estudantes o teor da pesquisa, informado também sobre a responsabilidade sobre a privacidade deles e a opção de retirar-se no momento que bem entendessem. Do mesmo modo, foi informado que retirar-se da pesquisa não resultava em ônus de qualquer natureza. Foi informado ainda, que a pesquisa se dá no ambiente da aula, não sendo, portanto, nada estranho ao mundo acadêmico deles. Ao final da explanação, necessária, sobre a pesquisa durante a aula, foi aberto espaço para dúvidas e na sequência iniciou-se o diálogo para estabelecer o tema do livro didático a ser trabalhado nas próximas aulas. Para abrir a aula na busca do tema, o professor fez perguntas aos estudantes, respeitando o tempo e a linguagem dos estudantes para as respostas. De um modo geral as perguntas foram: o que sabemos? De onde vem nossas certezas? Como convivemos? Quem decide como nós nos comportamos em algumas situações? O que fazer? Como tomamos decisões? Claro que não todas de uma vez, mas criando pausas entre um grupo de perguntas e outro, tentando aproximar as respostas dos estudantes com o cotidiano

da vida.

Durante a apresentação e convite da pesquisa as duas turmas demonstraram pronta concordância em participar, então surgiram dúvidas sobre os termos de consentimento e assentimento, como por exemplo, se os termos poderiam ser impressos em casa e levados já assinados à escola, ou se o responsável poderia ir à escola junto com o estudante para diminuir a quantidade de deslocamentos.

A Turma 1, enquanto o professor conduzia as perguntas, foi aos poucos inclinando para a Política. A inferência que se pode fazer é que, como Política foi tema do bimestre anterior, os estudantes preferiram dar continuidade ao recorte da Filosofia que já tinham mais familiaridade.

A Turma 2, enquanto o professor conduzia as perguntas, demonstrou rápida inclinação para discutir temas relativos à Ética. Ao que se pode inferir, os estudantes mostraram viva curiosidade sobre o comportamento humano e como a Filosofia elabora reflexões sobre ele.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4 – Aula 2: Política - data 19/03/2021, Turma 1

Aula 2, data 19/03/2021, Turma 1
Tema: Política
Habilidades: EM13CHS101; EM13CHS603
A aula 2 tem seu começo com o professor indagando sobre o que os estudantes compreendem por política e onde, na vida cotidiana, encontram referenciais da palavra “política”. Após algum silêncio, que pode indicar relutância em abrir o áudio, os estudantes começaram a responder. Os estudantes relatam sobre instituições políticas, como por exemplo, governo, vereador, eleições. Essa discussão se dá por alguns minutos, com comentários que variam desde comentários descritivos, relacionando política a eventos do cotidiano, como eleições, por exemplo, até comentários um pouco mais duros sobre a índole dos políticos, que, ao que parece, na compreensão do momento, indicava alguém com cargo eletivo. Parte-se para o texto. O primeiro trecho a ser extraído é do livro didático <i>Fundamentos da Filosofia</i> , de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes Após a primeira leitura silenciosa, a turma é interpelada pelo professor que, com perguntas tenta aferir o grau de compreensão dos estudantes, perguntas como: qual o tema do texto? O que o texto apresenta como “política?”. O silêncio é a primeira ação dos estudantes, até que aos poucos começam a comentar. De um modo geral, os estudantes fazem referência a elementos textuais para responder às perguntas, limitando os comentários a respostas curtas. As respostas, em sua maioria, apresentam coerência com as perguntas e após esse breve diálogo, passa-se ao texto.
Segue o excerto da obra que foi trabalhado.
Texto 1

Política

Bem comum ou exercício do poder?

O que é política? Começemos nossa investigação buscando o significado básico dessa palavra. O termo **política** vem do grego *politeía* (que, por sua vez, deriva de *polis*, “cidade-Estado”) e designa, desde a Antiguidade, o campo da atividade humana que se refere à cidade, ao Estado, à administração pública e ao conjunto dos cidadãos. Refere-se, portanto, a uma área específica das relações existentes entre os indivíduos de uma sociedade.

Desse modo, se queremos entender o **fenômeno político**, devemos começar estudando as características que o distinguem dos demais **fenômenos sociais** e analisando as instituições e as práticas das sociedades políticas existentes. Depois, poderemos também conjecturar sobre a melhor maneira de construir politicamente as sociedades futuras.

Disso se ocupou boa parte dos filósofos, o que deu origem ao campo de reflexão conhecido como **filosofia política**. Integram a temática básica da filosofia política as investigações em torno do poder, do Estado, dos regimes políticos e formas de governo, além das questões sobre a participação dos cidadãos na vida pública e a liberdade política, entre outras. Veremos a seguir um pouco disso tudo.

Conceitos de Política

A obra Política, de Aristóteles, é considerada um dos primeiros tratados sistemáticos sobre a arte e a ciência de governar a **pólis** e, portanto, da filosofia política. Foi devido, em grande medida, a essa obra clássica que o termo **política** se firmou nas línguas ocidentais. Aristóteles entendia a política como uma “continuação” da ética, só que aplicada à **vida pública**. Assim, depois de refletir, em *Ética a Nicômaco*, sobre o modo de vida que conduz à felicidade humana, o filósofo investigou em Política as **instituições públicas** e as **formas de governo** capazes de propiciar uma maneira melhor de viver em sociedade. Aristóteles considerava essa investigação fundamental, pois, para ele, a cidade (a pólis) constitui uma criação natural e o ser humano também é, por natureza, um **animal social e político**.

O **conceito grego** de política como esfera de realização do **bem comum** tornou-se clássico e permanece até nossos dias, mesmo que seja como um ideal a ser alcançado.

(COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. 4. ed., São Paulo: Saraiva, 2016. p. 345)

Transcrição: Turma 1, Ana, 19/03/2021

Entendi com a nossa aula hoje que a política está presente em todo lugar, inclusive na nossa felicidade, segundo Aristóteles a política é uma continuação da ética que é aplicada na sociedade, então a ética é para alcançar a felicidade a política é uma continuação da ética, então a política é para nós termos uma felicidade em sociedade.

Transcrição: Turma 1, Joana, 19/03/2021

Política

Política para cada filósofo tem um jeito de definir. para Aristóteles ele entendia que a política era a continuação da ética, a ética era pra alcançar a felicidade huma e a política

para ser mais feliz.

Transcrição: Turma 1, Fernanda, 19/03/2021

Política

Aristóteles via a ética como um meio que conduz as pessoas à felicidade e a política como continuação da ética. Em minha opinião, isso se dá pois a ética é uma forma de manter um convívio saudável respeitando o espaço alheio, e a política contribui com isso pois a partir dela as pessoas têm deveres em uma sociedade para que exista um limite, impedindo assim que as pessoas dentro de uma sociedade tenham atritos.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 5 – Aulas 3 e 4: Política - data 26/03/2021, Turma 1

Aulas 3 e 4, data 26/03/2021, Turma 1

Tema: Política

Habilidade: EM13CHS101; EM13CHS603

A aula 3 iniciou com atraso de aproximadamente 30 min (trinta minutos). De um modo geral os estudantes demoraram a chegar na aula online o que impactou negativamente no andamento das atividades. Para dar prosseguimento aos trabalhos retomou-se um pouco sobre as discussões da semana anterior antes de abordar o próximo livro didático. Feita a breve preleção para retomada de alguns conceitos e reavivar a memória dos estudantes, foram feitas perguntas, como por exemplo, o que os estudantes entendiam sobre poder, ou como eles poderiam relacionar poder a política. Houve comentários que associavam “poder” a “hierarquia”, e “poder” como capacidade de mandar. Ao que parece, a palavra “poder” remetia, para aquela turma, uma distinção entre quem manda e quem obedece. Após as respostas dos estudantes passou-se para a leitura de mais dois trechos de livros didáticos, atentando para uma primeira leitura silenciosa, depois leitura em grupo tentando estabelecer diálogo com vivências próximas aos estudantes. Após a leitura de um trecho de *Filosofia: experiência do pensamento*, de Sílvio Gallo, foi solicitado que os estudantes escrevessem livremente.

Como o tempo da aula fora comprometido e os estudantes demonstravam um certo cansaço, o professor optou por ir direto a leitura do próximo texto. Por fim, o último livro didático abordado foi o *Filosofando: introdução à filosofia*. Após a leitura e breve discussão, foi orientado a escrita de um texto mais longo conforme o transcrito abaixo.

“Agora que terminamos a leitura dos três livros didáticos e escrevemos um pouco sobre eles, redija um texto que tenha a extensão de 20 (vinte) a 40 (quarenta) linhas aproximadamente. Você pode aproveitar suas anotações das aulas anteriores e estabelecer um diálogo com os três textos, ou escrever um texto opinativo sobre os conteúdos dos livros didáticos. O importante é que você possa desenvolver um raciocínio próprio e escrever a partir dele. Você pode optar por um dos dois temas:

Tema 1: A política como um problema filosófico;

Tema 2: O entendimento do que é política nos livros didáticos de Filosofia.”.

Com essa última instrução deixou-se os estudantes a vontade para escrever em um tempo de aproximadamente 30 min (trinta minutos).

Segue um breve excerto da obra, como demonstração, do que foi trabalhado.

Texto 2

Poder e autoridade

Para compreender a convivência e as relações entre os seres humanos, base de qualquer noção de política, um conceito-chave é o **poder**. Começamos então pela pergunta: o que é o poder?

Uma primeira definição é que o poder consiste na capacidade e oportunidade de impor sua vontade a outro. Detém o poder aquele que, por alguma razão, é mais forte e pode mandar, dar ordens. Os que não tem poder obedecem, submetendo-se a vontade de outros.

A noção de poder implica também a noção de **autoridade**: sob esse aspecto, poder é a capacidade de ter suas ordens obedecidas. Entretanto, tal capacidade não significa apenas subjugar e neutralizar as vontades alheias. Isso ocorre apenas em casos específicos; de modo geral, o poder age administrando e organizando as vontades coletivas e particulares. Sua ação consiste em tomar o conjunto das vontades díspares e múltiplas e torná-lo uno - o resultado passa a representar a vontade do poder, a qual todos respeitam porque concordam.

A principal forma que o poder utiliza para conseguir administrar as vontades particulares dos indivíduos é a **catalisação**. Tal como o catalisador de uma reação química, o poder não é responsável pela reação em si, mas facilita ou dificulta, apressa ou retarda o ritmo dos acontecimentos, de modo a privilegiar determinadas ocorrências e evitar outras. É com esse tipo de mecanismo que o poder administra as vontades de um grupo social, organizando-as em torno da vontade do governante.

Microfísica do poder: a teoria da soma do zero

Na teoria política clássica, a noção de poder leva à ideia de que ele ocupa determinados lugares na sociedade. É como se o poder “se concentrasse” em lugares específicos. Quando pensamos em uma monarquia absolutista, por exemplo, na qual há um único governante, o lugar do poder seria o próprio corpo do governante. Já em uma democracia, regime em que há multiplicidade e rotatividade daqueles que lideram, o lugar do poder seriam as instituições: os governantes são transitórios, mas as instituições como espaço e lugar do poder, são permanentes.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. 1. ed., São Paulo: Scipione, 2017, p. 192

Transcrição: Turma 1, Ana, texto 1, 26/03/01

Bom, entendi dos dois últimos textos que li que a política tem diferentes sentidos, por exemplo tem um certo tipo de política em casa, tem outro certo tipo de política na escola, então o texto explica que tem diferentes tipos de política, que em cada lugar terá uma política diferente.

Transcrição: Turma 1, Fernanda, texto 1, 26/03/01

eu entendi que existe mais de um significado para política. Os textos vem tratando sobre a forma como a política pode ser aplicada em nossa sociedade, e a forma como o poder está distribuído.

Segue um breve excerto da obra, como demonstração, do que foi trabalhado.

Texto 3

Conceito de Política

Na conversa diária, a palavra política tem diferentes sentidos. A alguém muito intransigente, pede-se que seja “mais político” para entender a negociar atitudes. A referência à “política da empresa, da escola ou da igreja tem em vista a estrutura de poder interno dessas instituições. Há também o sentido pejorativo de política como “politicagem”, o exercício equivocado do poder público em que predominam interesses particulares sobre os coletivos. Afinal, de que trata a política? A política é a arte de governar, de gerir o destino da cidade. Ao acompanharmos o movimento da história, contamos que essa definição adquire nuances as mais diferentes, conforme cada contexto temporal/ espacial, obedecendo às especificidades de cada época e sociedade, bem como variam as expectativas a respeito da atitude do agente político.

Múltiplos são os caminhos, se quisermos estabelecer a relação entre política e poder; entre poder, força e violência; entre autoridade, coerção e persuasão; entre Estado e governo etc. Por isso, é complicado tratar de política “em geral”. É preciso delimitar as áreas de discussão.

Institucionalização do Poder do Estado

Entre tantas formas de força e poder, neste capítulo nos interessam as exercidas pela política. Desde o início das discussões sobre o poder político na Antiguidade, os termos para designar as distintas formas de governo eram pólis, entre os gregos, e, para os romanos, *civitas* (“cidade”) ou *res publica* (“coisa pública”). Embora atualmente exista o costume de usar o termo Estado para nomear diversos tipos de estrutura política, trata-se de um conceito que começou a surgir no final da Idade Média e consolidou-se na Idade Moderna. No século XIV,

o italiano Nicolau Maquiavel foi um dos intelectuais que passaram a usá-lo com maior frequência, atribuindo ao termo o significado específico de “condição de posse permanente e exclusiva de um território e o comando sobre seus respectivos habitantes.”

A nova designação indicava uma mudança fundamental do conceito de política. Na maioria das nações medievais o poder do rei era até certo ponto nominal e simbólico, restrito às terras de sua propriedade. Por sua vez, os senhores feudais dispunham de exercício próprio, cunhavam moedas, estabeleciam tributos, decidiam a guerra e a paz, administravam a justiça.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 6ª. ed.; São Paulo: Moderna, 2016, p. 227 a 228)

Transcrição: Turma 1, Ana, texto 3, 26/03/01

O entendimento do que é política nos livros didáticos

A política está presente em todo lugar, e em cada lugar ela tem diferentes sentidos, por exemplo no trabalho você tem a hora para chegar, tem que obedecer ordem do seu superior, então se você não seguir a política do seu local de trabalho, você é demitido, isso é a política no trabalho.

A política na sociedade é os cidadãos eleger uma pessoa para tomar conta da cidade, buscar melhorias para a cidade, de reproduzir os desejos daquela população, é trabalhar para a cidade crescer, ter mais possibilidades de emprego entre outras coisas.

Poder na política é você dar ordem para outra pessoa como:

- Você tem um dia para termina de arrumar a parte elétrica dessa casa.

E a outra pessoa dizer:

- Vamos fazer política, é necessário dois dias para terminar a parte elétrica, pois é preciso comprar fios elétrico, algumas lâmpadas, entre outras coisas, e preciso de dois dias para terminar tudo isso.

Então você diz:

- Tudo bem, então você tem dois dias para terminar isso.

Nesse pequena conversa vocês fizeram política.

Transcrição: Turma 1, Fernanda, texto 3, 26/03/01

Na filosofia a política é vista de forma ampla. Normalmente no nosso cotidiano nós vemos a política apenas nas eleições e quando o assunto são nossos governantes.

Mas na filosofia quando tratamos de política nós também estamos falando sobre a sociedade, a forma de vida, as escolhas que fazemos, as negociações etc.

Vendo de um ponto de vista mais amplo a política faz parte do nosso dia a dia, nós falamos sobre isso durante a aula, sobre formas de ver a política.

Ela pode ser usada tanto como uma forma de poder e autoridade, quanto como uma forma de organização da sociedade, um meio de fazer com que as necessidades das pessoas sejam atendidas.

Quadro 6 – Aula 2: Ética - data 19/03/2021, Turma 2

Aula 2, data 19/03/2021, Turma 2
Tema: Ética
Habilidade: EM13CHS101; EM13CHS501
<p>A aula 2, na turma 2, tem seu começo com o professor indagando sobre o que os estudantes compreendem por ética e moral. Pergunta aos estudantes contextos em que são usadas as palavras ética e moral, pedindo ainda que a classe dê exemplos de sentenças, frases, em que se possa usar um ou outro termo. Nas respostas, nas construções das frases, as respostas são diversas e incluem desde uma associação da palavra ética àquilo que é correto, até uma distinção dos termos, ou seja, alguns estudantes apresentaram a ética e moral como comportamentos desejáveis em sociedade, enquanto outros fizeram uma distinção afirmando que moral tem um aspecto mais regulatório e ética uma perspectiva mais reflexiva sobre as ações humanas. Como proposto no plano de aula, foram realizados os procedimentos de leitura. Ao final da leitura, o professor novamente faz algumas perguntas, mas agora direcionadas ao texto. Os estudantes então respondem, de modo breve e coerente sobre o que o texto apresenta, como por exemplo, a distinção entre moral e ética. Na sequência é orientado os procedimentos de escrita.</p>
<p>Segue excerto da obra, que foi trabalhado.</p> <p>Texto 1</p> <p>O problema da ação e dos valores</p> <p>em nosso dia a dia, frequentemente nos deparamos com situações em que temos de fazer escolhas e tomar decisões. muitas vezes elas dependem daquilo que consideramos bom, justo ou correto. toda vez que isso ocorre, estamos diante de uma decisão que envolve um julgamento moral, a partir do qual vamos orientar nossa ação ou a ação de outras pessoas. Como afirmou o filósofo grego Aristóteles: “A característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais.” (Política, p. 15.)</p> <p>Assim, o ser humano age no mundo de acordo com valores, isto é, a partir daquilo que tem maior importância ou é prioridade para ele segundo certos códigos morais. isso significa que as coisas e as ações que um indivíduo realiza podem ser hierarquizadas conforme as noções de bem e de justo compartilhadas por um grupo de pessoas, em determinado momento histórico. Em outras palavras, o ser humano é um ser moral: um ser capaz de avaliar sua conduta a partir de valores morais.</p> <p>Distinção entre moral e ética</p> <p>O que é moral? E qual a diferença entre moral e ética?</p> <p>Embora os termos ética e moral por vezes sejam usados como sinônimos, é possível fazer uma distinção entre eles.</p> <p>A palavra moral vem do latim <i>mos, mor-</i>, “costumes”, e refere-se ao conjunto de normas que orientam o comportamento humano tendo como base os valores próprios a uma comunidade ou cultura.</p>

Como as comunidades humanas são distintas entre si, tanto no espaço quanto no tempo os valores também podem ser distintos de uma comunidade para outra, o que origina códigos morais diferentes. [...]

A palavra ética, por sua vez, vem do grego *ethikos*, “modo de ser”, “comportamento”. Portanto, etimologicamente, os dois termos querem dizer quase a mesma coisa.

No entanto, ética designa mais especificamente a disciplina filosófica que investiga o que é a moral, como ela se fundamenta e se aplica. ou seja, a ética – ou filosofia moral – estuda os diversos sistemas morais elaborados pelos seres humanos, buscando compreender a fundamentação das normas e interdições (proibições) próprias a cada um e explicitar seus pressupostos, isto é, as concepções sobre o ser humano e a existência humana que os sustentam.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. 4. ed., São Paulo: Saraiva, 2016, p. 327.

Transcrição: Turma 2, Júlia, texto 1, 19/03/01

Para Aristóteles o homem é o único animal capaz de entender e classificar o bem e o mal. Esses conceitos estão presentes no nosso dia a dia, já que toda vez que tomamos uma decisão estamos fazendo também um julgamento com base nisso. E qual o critério que usamos ao fazer esse julgamento? Os princípios morais, que são as normas ou valores característicos de uma comunidade, e estes são perpetuados por gerações. Estes valores porém, não são os mesmos para todas as culturas. Já o questionamento se esses valores estão corretos ou não, pertence a ética.

Mas ao questionar os preceitos morais de uma pessoa temos que nos dispir de nossos próprios preconceitos, pois se não estaríamos julgando com base em nossos valores e estabelecendo uma verdade absoluta, conceito o qual não existe, já que no futuro as concepções que temos podem mudar.

Transcrição: Turma 2, Letícia, texto 1, 19/03/01

Na leitura do livro didático lemos sobre ética e moral. No que ética no meu ponto de vista são as ações e o comportamento de uma pessoa, saber se o que ela está fazendo é certo ou errado, quais as consequências de seu ato feito. Já a moral, engloba todas as normas de comportamento de uma pessoa baseado em valores e cultura. Falamos também sobre valores onde ao meu ver valores são conjuntos éticos, é o que se acredita como certo e errado.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 7 – Aulas 3 e 4: Ética - data 26/03/2021, Turma 2

Aulas 3 e 4, data 26/03/2021, Turma 2

Tema: Ética

Habilidades: EM13CHS101; EM13CHS501

Na aula 3 foram utilizados os livros didáticos do Sílvio Gallo, *Filosofia: experiência do pensamento*, e o livro de Maria Aranha e Maria Martins, *Filosofando: introdução à filosofia*. Após a retomada breve da aula passada foi utilizado o mesmo desenho metodológico na condução dos estudos, ou seja, leitura, discussão, escrita dos estudantes.

Antes da leitura, o professor indaga sobre alguns conceitos contidos nos textos didáticos. Tenta perceber o que os estudantes entendem por “valores”, “capacidade de julgar”, “caráter”. A intenção era tentar demonstrar aos estudantes, durante a aula, a aproximação e distanciamento entre o modo como os estudantes compreendem e dão sentidos a algumas palavras e termos, e como os livros didáticos apresentam as mesmas palavras e termos dentro de uma perspectiva didático filosófica.

Palavras como “valores” e “caráter” foram associados ao núcleo de convívio mais imediato, à família. Então os estudantes apresentaram formulações nas quais ter valores e caráter é algo desejável, e que tem forte relação com o desenvolvimento social no seio familiar.

Vale destacar que os estudantes estavam menos participativos, se comparado com as aulas da semana passada. Ao final da leitura dos textos dos livros didáticos, foram feitas perguntas, pelo professor, sobre elementos textuais. Com um pouco de demora e alguns intervalos de silêncio, os estudantes responderam apontando de modo coerente elementos textuais.

Por conta dos procedimentos de leitura e escrita, extrapolou-se a primeira aula. Como nessa turma há duas aulas seguidas, deu-se prosseguimento na expectativa de que todo o cronograma encaixasse no tempo disponível.

Abaixo encontram-se, portanto, trecho dos livros didáticos intercalados pela produção de comentários dos estudantes, e na última parte, o texto final dos estudantes.

Para a escrita do último texto foi orientado:

“Agora que terminamos a leitura dos três livros didáticos e escrevemos um pouco sobre eles, redija um texto que tenha a extensão de 20 (vinte) a 40 (quarenta) linhas aproximadamente. Você pode aproveitar as anotações das aulas anteriores e estabelecer um diálogo com os três textos, ou escrever um texto opinativo sobre os conteúdos dos livros didáticos. O importante é que você possa desenvolver um raciocínio próprio e escrever a partir dele. Você pode optar por um dos dois temas:

Tema 1: A ética como um problema filosófico;

Tema 2: O entendimento do que é a ética nos livros didáticos de Filosofia”.

Com essa última instrução deixou-se os estudantes a vontade para escrever em um tempo de aproximadamente 30 min (trinta minutos).

Por fim, compreendendo as dificuldades da aula online, a quantidade de textos a serem escritos em um só dia, o prazo para a entrega do texto final foi estendido para o período vespertino.

Segue excerto da obra que foi trabalhado.

Texto 2

Para Refletir

Em sua obra A República, Platão relata a lenda sobre um anel que tornaria invisível quem conseguisse virar o engaste para dentro. Foi o que aconteceu ao pastor Gíges, que vivia a serviço do rei da Lídia. Após ter se salvado de um terremoto, ele retirou de um cadáver o referido anel. Ao perceber que podia ficar invisível quando quisesse, entrou no castelo, seduziu a rainha, tramou com ela a morte do rei e obteve o poder.

A bússola

A bússola objeto indica o norte e permite que não nos percamos. Já a metáfora da bússola indica o que nos “nor-teia” na direção do que deve ser feito no plano moral. Só isso basta? Nem sempre.

Suponha que alguém possui uma bússola interna e está consciente do que deve ou não ser feito, mas se pergunte: “Por que devo agir moralmente se isso pode ferir meus interesses pessoais?”. Para essa resposta, precisamos de outra imagem, a da balança.

A balança

A balança objeto calcula o peso de alguma coisa concreta. Uma balança metafórica remete ao ato de avaliar “pesos” diferentes a fim de resolver como agir. Suponha que o gerente de pessoal de uma empresa, ao examinar os testes e as entrevistas dos candidatos a um emprego, fique em dúvida entre dois pretendentes: um deles saiu-se muito bem na avaliação e tem longa experiência na função; o outro não é todo ruim, até pode vir a melhorar, mas é inferior ao primeiro.

A dúvida sobre qual escolher deve-se ao fato, de que o segundo é cunhado de um grande amigo seu, por quem fora recomendado. E agora? Ele sabe que o justo seria admitir o mais competente, tanto pelo merecimento do candidato como pelo interesse da empresa. Mas o gerente escolhe o cunhado do amigo. O que aconteceu? Em um prato da balança está o ponto de vista moral: o que é mais justo. No outro, o que pesou mais para o gerente: suas relações pessoais.

Os exemplos podem estender-se para outros similares, como deixar de contratar alguém por ser mulher, negro ou homossexual, entre outros tipos de discriminação. São inúmeros os motivos que levam as pessoas a escolher com base no egoísmo, ou a se omitir, quando deveriam agir: “Isso não me diz respeito”; “Não quero me envolver”; “Estou com sono”; “Tenho medo”.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 6ª. ed.; São Paulo: Moderna, 2016, pg 166 a 167.

Transcrição: Turma 2, Júlia, texto 2, 26/03/01

O mito do anel de Gíges nos levanta questionamentos sobre se nossos preceitos morais permaneceriam os mesmos, se em uma situação pudéssemos fazer algo que ninguém saberia. Esses preceitos podem ser chamados de bússola, ela que representa nosso “norte” moral, o caminho certo a se seguir. Enquanto isso a balança representa esse ponderamento entre “o que é correto a se fazer” e “o que eu realmente quero fazer”.

Transcrição: Turma 2, Letícia, texto 2, 26/03/01

Balança metafórica significa pesar nossas ações, quais serão as consequências, o peso da consequência de nossas ações. Já a bússola nos orienta e de um jeito metafórico, orienta nossas ações.

Segue um breve excerto da obra, como demonstração, do que foi trabalhado.

Texto 3

ARISTÓTELES E A ÉTICA COMO AÇÃO PARA FELICIDADE

Pela máxima que mencionamos acima, é possível notar que as preocupações éticas já faziam parte do pensamento de Sócrates. Ele orientava a filosofia para a vida humana e para o debate em torno de como devemos viver.

Nos diálogos de Platão, a perspectiva ética é o próprio fundamento da organização política e social da cidade. Como vimos no capítulo anterior, a cidade justa é aquela na qual o cidadão é educado para se conhecer plenamente, para viver de acordo com suas habilidades e necessidades, contribuindo com melhor de si e tendo a virtude como principal valor. Assim, Platão acredita alcançar a felicidade.

Nos escritos de Aristóteles (c.384 a.C.-322 a.C.) podemos também constatar uma preocupação com as questões éticas. Foi ele quem começou a sistematizar esse campo do saber filosófico. [...]

A ética e a moral: a importância do hábito

Para Aristóteles, a tarefa da ética é ensinar **bons costumes**, que se baseiem no **bom caráter**. Ela, portanto, engloba a moral e vai além, uma vez que a moral apenas se ocupa das ações humanas segundo os hábitos.

Apesar disso, a ética não nega a importância do hábito. Não nascemos virtuosos ou viciosos por natureza. Adquirimos as virtudes éticas por meio de uma prática de vida, de exercícios contínuos. A tarefa da ética consiste em criar novos hábitos a partir dessas práticas.

GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. 1. ed., São Paulo: Scipione, 2017, pg 150 a 151

Transcrição: Turma 2, Júlia, texto 3, 26/03/01

Para Platão o conceito de ética é muito interligado à organização política e social da cidade. Isso porque para ele quando estas duas coisas estivessem em equilíbrio seria possível alcançar a felicidade. Afinal esta é impossível de ser alcançada se vivemos em uma sociedade que vive em constante medo e receio.

Transcrição: Turma 2, Letícia, texto 3, 26/03/01

Lemos sobre diversas coisas, mas falarei sobre caráter. No meu ponto de vista, uma pessoa ter caráter é ela saber o certo e o errado de acordo com sua moral e praticá-lo. Seu conjunto de ética e moral. É definido de acordo com suas atitudes.

Transcrição: Turma 2, Júlia, texto 4, 26/03/01

A ética como problema filosófico

O ato de questionar se é algo que acompanha o ser humano desde os primórdios da humanidade, perguntas como: “de onde viemos?”, “do que é composto o mundo”, “o que diferencia o ser humano de outros animais?”, sempre foram alvo dos filósofos.

Entendemos que ética corresponde ao questionamento se os valores morais que possuímos estão corretos ou não. Mas como isso ocorre? Por que ocorre? Também são perguntas que rodeavam os filósofos.

Para Platão a ética era extremamente essencial, pois corresponderia a própria organização política e social de uma cidade. Isso porque estaria ligada a felicidade, pois nenhum cidadão se sentiria feliz em um ambiente de medo e instável, mas sim se sentiria com medo e acuado.

Já para Aristóteles estudar a ética, corresponde a estudar o caráter das pessoas, isso porque ele seria algo natural das emoções humanas. Logo a ética aristotélica é baseada no equilíbrio, em agir racionalmente e assim aprender sobre a ética.

Logo para Aristóteles agir de acordo com a ética era possível de ser aprendido, para ele todos são dotados de um apetite, que seria nada mais que uma paixão, que se oporia a ação, fazendo com que todas as nossas escolhas pendessem para o lado mais fácil, mais prazeroso. A partir daí a ética teria como função fazer com que não cedamos ao apetite.

Transcrição: Turma 2, Letícia, texto 4, 26/03/01

Entendimento do que é ética nos livros didáticos

Nos livros didáticos queremos entender o que é ética. Afinal o que é? Acredito que cada grupo de pessoas tenha sua própria definição. Frequentemente no dia a dia nos deparamos com situações em que precisamos tomar certas decisões. Vai de cada um considerar o que é correto. Pode ser que o que é correto para alguém não é correto para todos. Necessitamos de escolher, tomar decisões. Julgar nossas ações para sabermos o que se fazer. Agimos de acordo com o que aprendemos, de acordo com nossos valores, de acordo com nosso cultural, com o que nossos pais nos ensinaram. Avaliamos a nossa conduta a partir de nossos valores. Ética vem de muito antes de nosso tempo. Povos mais antigos também tinham seus próprios valores e regras de vivência. O que é claro mudou de um tempo pra cá. No meu ver ética nada mais é do que nossos valores de conduta, do que julgamos certo e errado de acordo com o que fomos ensinados.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 8 – Aula 5: Encerramento - data 16/04/2021

Aula 5, data 16/04/2021

Como, procedimentalmente, as aulas das turmas 1 e 2 se aproximam, será feito um comentário só, tal qual a aula 1, com o intuito de evitar descrição prolixa.

Antes da aula 5 o professor fez comentários sobre cada conjunto de texto dos estudantes, de modo que a correção da produção escrita tentou evidenciar para os estudantes aspectos positivos e relevantes, bem como apontar possíveis carências. Houve o cuidado de não elogiar sem fundamentação, bem como de não criticar de modo taxativo. Os breves comentários foram enviados momentos antes das aulas iniciarem por meio de aplicativo de mensagem da internet, para que os alunos pudessem, se fosse o caso, questionar a correção.

As aulas iniciaram com agradecimento do docente sobre a participação dos e das estudantes, afirmando que foi muito importante para a pesquisa a concordância na assinatura dos termos, bem como a frequência e colaboração nas aulas.

Na sequência o professor abriu para que os e as estudantes se manifestassem sobre dúvidas quanto ao conteúdo estudado, procedimentos ou processos da pesquisa ou dúvida de outra natureza. Na ausência de questionamentos, seguiu-se para um diálogo guiado por algumas

questões preestabelecidas.

Em nenhum dos casos, os e as estudantes se manifestaram publicamente quanto a correção, mas em mensagem privada, alguns comentaram ou tiraram dúvidas sobre as mesmas.

Como não entrou na metodologia a transcrição das falas dos discentes, então os comentários a seguir são generalizações do que expressaram.

- Afirmações de que foi fácil escrever foram maioria em comparação aos que acharam difícil.
- Alguns estudantes defenderam que ler em grupo e discutir sobre a leitura, facilitou a escrita.
- A aula online é inibidora, e além disso, não há interação com colegas de outras turmas, nem o compartilhamento de tempo e espaço dos corredores e do intervalo.
- Alguns estudantes afirmaram que ler e escrever foram atividades que tornaram a compreensão do texto mais fácil, logo, tornavam mais acessíveis os conceitos contidos nos livros didáticos de Filosofia.

Fonte: elaborado pelo autor

4.3. Sequência didática: reflexões

Após uma fase descritiva inaugura-se a fase reflexiva sobre a aplicação da prática. Antes de considerar o ambiente online, a relação teoria/planejamento/aula e os textos dos estudantes, ecoa uma questão que foi apontada momentos antes nessa dissertação, que é a dificuldade em distinguir o que é objeto de observação e o que é sujeito observante. Há a suspeita de que a prática esteja sofrendo do efeito Hawthorne³⁰. Ainda que essa suspeita não vá ocupar mais do que um ou dois parágrafos, evidenciá-la é um alerta que contribui positivamente para a compreensão da pesquisa. Suspeitar do efeito não conduzirá ao ceticismo que joga o bebê fora junto com a água suja do banho, ou seja, pôr em questão o olhar do observador não invalida as reflexões da investigação acadêmica, mas tenta situá-la em um contexto, em um campo de possibilidades interpretativas, em que o pesquisador não se envaideça a ponto de conseguir deslocar todas as críticas para o contingenciamento da realidade cotidiana, nem tão pouco diminua o valor da atividade docente, e desse modo tente justificar as escolhas num processo de desenvolvimento acadêmico que apresenta um mundo de conhecimento a descobrir, e por que não, a construir.

Para elaborar essa reflexão, alguns autores são convidados novamente como uma maneira de reavivar na memória conceitos já trabalhados. O primeiro deles, sem dúvida é

³⁰ Efeito Hawthorne diz respeito a uma pesquisa realizada em uma fábrica que consistia em mensurar o aumento da produtividade das trabalhadoras de acordo com a iluminação. O que se percebeu, no entanto é que a observação do trabalho e a informação da produção das trabalhadoras era que impulsionava a maior produtividade. Então, ao recorrer ao efeito, alerta-se sobre possíveis influências dos estudantes que estavam sendo observados, bem como do professor/pesquisador que também é observado e avaliado.

Paviani (2013) que alerta sobre a necessidade da adaptação da metodologia ao longo da pesquisa. Nesse ponto, a adaptação mais evidente, é a saída da sala de aula física para a sala de aula online. Percebeu-se que a interação estudante/professor diminuiu, se comparado com as aulas presenciais. Então, há um esforço maior para atividades que eram razoavelmente simples de executar, como por exemplo, algum estudante se voluntariar para ler em voz alta. O resultado é que, numa proposta didática que demanda mais interação, o silêncio é hiato, é distanciamento, é tempo que se esvai.

Ainda sobre o tempo, ao planejar a distribuição das aulas ficou em aberto a quantidade de livros didáticos a serem abordados. Implicitamente, se houver uma relação entre os livros didáticos trazidos para compor a dissertação e as aulas, é compreensível o entendimento que se abordará as três obras. Ao abrir a aula online uma questão metodológica surge: tentar abordar os três livros didáticos ou somente dois? Experiências docentes anteriores mostraram que para cada excerto é recomendável uma aula, mas isso no ambiente físico, em que o professor monta a sua mesa, distribui o material aos estudantes, faz a chamada, e somente depois da liturgia, inicia o trabalho com o livro. Então, toca o sinal, acaba a aula, o professor recolhe o material, atravessa o corredor, reinicia a liturgia e leciona a próxima aula. Bem, em uma aula online, em tese, não há a demora para transição de um momento ao outro, além disso, contando com duas aulas seguidas e tratando da mesma temática não há necessidade de retomada, de recapitulação da semana anterior. Por esses motivos ficou definido que se tentaria trabalhar três recortes de livros didáticos e quatro produções textuais em quatro aulas.

Entretanto, a dinâmica ilustrou que cinco aulas não são suficientes para cumprir todas as etapas, sendo elas, explanação da pesquisa e eleição do tema a ser trabalhado posteriormente; leitura de trechos dos três livros didáticos e na sequência escrita dos estudantes; uma aula exclusiva para a escrita de um texto maior e mais uma, com discussão avaliativa de modo coletivo sobre as aulas da pesquisa. Na turma 1 um dos livros didáticos não foi contemplado com anotações próprias, o que resultou na construção dos discentes de três manuscritos. Deve-se levar em conta que no dia 26/03 (vinte e seis de março) o público da turma 1 estava reduzido a um número menor que seis, e que houve atraso considerável para o início da aula. Na turma 2, contando com um público um pouco maior, o tempo do planejamento se mostrou inexecutável. E teve como consequência a necessidade do alargamento de prazo, fazendo com que o último texto fosse entregue no período da tarde.

Então, retomando Paviani (2013), a metodologia teve que ser repensada por conta das aulas online, e quando elas aconteceram teve que ser reformulada novamente. Outro aspecto metodológico é a apresentação dos recortes dos livros didáticos na descrição nas aulas, e não em seu planejamento. A resposta para essa aparente inconsistência é bem simples. O planejado era que os estudantes pudessem, a exemplo do que se referenciou com Savater (2001), escolher o assunto que mais lhe chamasse atenção, aticasse a curiosidade ou outra inclinação qualquer. O que ocorreu foi que turmas escolheram aspectos filosóficos distintos, logo, entendeu-se que era mais coerente trazer o recorte na aula respectiva do que criar um arquivo na dissertação com nove recortes. Nove porque eram três temas elegíveis, epistemologia, política e ética.

Ainda sobre livros didáticos de Filosofia, houve a investida de tentar articular os recortes dentro de um espectro comum. Em vários momentos dessa dissertação foi mencionado a relação entre a Filosofia e a História da Filosofia. Não há aqui, uma defesa ortodoxa de que a Filosofia é um milagre grego, ou que Filosofia mesmo só pode ser feita em grego ou em alemão, que o português da América Latina não é adequado ao exercício espiritual e racional do fazer Filosofia. Não é esse o caso. O que se propôs foi manter alguma coerência interna, que perpassa a primeira nota de rodapé até a leitura do manual do professor nos livros didáticos de Filosofia. Portanto, o recorte tentou privilegiar conceitos básicos de política e de ética, ao mesmo tempo que tentou ancorar em referências tidas como clássicas. A exemplo disso, vide na descrição das aulas, Cotrim e Fernandes (2016) fazem uma relação entre a etimologia da palavra e o período histórico, bem como quando Aranha e Martins (2016) apresentam a alegoria do pastor Gíges, e em Gallo (2017) há a relação entre ética platônica e a felicidade.

Antes de refletir sobre a leitura e a escrita dos estudantes, há o resgate, breve, dos autores Folscheid (2002) e Wunenburger (2002), Savian (2010), Severino (2014), Rodrigo (2009) e Ghedin (2009). É certo que eles não estão explícitos no planejamento das aulas, mas os autores e autoras não ficaram de fora das aulas online. A começar por Rodrigo (2009) e seu alerta sobre as contingências da leitura nas aulas de Filosofia. Então o cenário da aula online tem como pano de fundo, estudantes que estão desde 2020 muito distante de um ambiente educacional que, mesmo com as suas deficiências, era mais rico (ou menos carente) em oportunidades favoráveis de ensinar e aprender. Nesse cenário, crianças e jovens estão estudando por aplicativo de mensagem via internet (quando há internet), por apostilas, e que sofreram e sofrem com um sistema educacional que tem um perfil burocrático muito bem

desenvolvido, mas que por vezes esfacela antes de chegar ao estudante como conhecimento acadêmico e de visão de mundo.

Não houve, portanto dentro das possibilidades dessa dissertação, momento favorável para apresentar o que é um argumento, como se compreende e se constrói um, como trazido em Savian (2010). A objetividade crua que Severino (2014) tenta extrair do texto também não se fez presente, inflexível, rígido, tentando capturar exatamente aquilo que o autor do livro didático escreveu, idem. A alusão que Folscheid (2002) e Wunenburger (2002) fazem à subjetividade, quando referenciam Kiekergard, na ressignificação do texto, também. Quanto a Ghedin (2009) e a parte criativa, será abordado mais adiante.

Ao tratar a leitura e a escrita teoricamente foi feito uma ressalva, que retorna. Essas metodologias, com suas possibilidades e limitações, foram escritas e pensadas para o público da graduação, para pessoas que resolveram ter um contato mais próximo com a Filosofia, saindo um pouco da Filosofia presente nas mídias e adentrando ao laborioso universo da academia. O que se propunha ao teorizar era elaborar elementos que pudessem ser utilizados na sala de aula do ensino médio. Então houve exercício de compreensão durante as aulas? Sim. Não houve no modo estanque dos modelos que os livros teóricos apresentam, mas houve dentro da possibilidade da aula online de um professor da cidade de Barra do Bugres, no meio de uma pandemia. Foi incentivado o exercício da subjetividade na leitura e na escrita? Também. Ao tentar aproximar o cotidiano dos textos, e ao incentivar a escrita de modo livre o que se esperava é que essa experiência subjetiva pudesse acontecer.

Mesmo sem definir conceitualmente o que é um argumento, ao interpelar os estudantes durante as discussões provenientes das leituras, é proposto um exercício de raciocínio que tenta encontrar respostas a partir de pressupostos, conforme estabelece a lógica proposta por Savian (2010). Ghedin (2009) é inter cruzado pelos conceitos de leitura e escrita, e o filosofar. É esse último autor que acompanha a leitura dos textos dos estudantes.

Ao olhar para os escritos da Turma 1 na aula de 19/03 (dezenove de março), percebe-se a presença do conceito aristotélico vinculado à aspiração de felicidade, como citado pela estudante Ana: “Entendi com a nossa aula hoje que a política está presente em todo lugar, inclusive na nossa felicidade, segundo Aristóteles a política é uma continuação da ética que é aplicada na sociedade”. Como a quantidade de estudantes é pequena, a amostra se torna grande, o que dá mais poder à inferência de que os discentes apreenderam o conceito de ética aristotélica contido no livro *Fundamentos de Filosofia*, de Cotrim (2016) e Fernandes (2016).

Na Turma 2, na mesma data, vale ressaltar que alguns estudantes apresentaram a distinção conceitual entre ética e moral. Além disso, os textos evidenciados contêm relações entre a leitura, a discussão em sala e explicitação de opinião, o que conduz a inferência de que houve compreensão do que foi lido e discutido e aproximado pelo estudante de aspectos pessoais de compreensão de mundo, a exemplo do que escreve Júlia sobre o tema: “Mas ao questionar os preceitos morais de uma pessoa temos que nos dispir de nossos próprios preconceitos, pois se não estaríamos julgando com base em nossos valores e estabelecendo uma verdade absoluta, conceito o qual não existe, já que no futuro as concepções que temos podem mudar.”.

Para aprofundar a relação entre texto, estudante e aula³¹, observa-se o que escreveram as estudantes. Joana usa o verbo “entender” para iniciar o texto, e ao seu modo, evidencia conceitos percebidos na leitura e na discussão da aula. Júlia, quando afirma “já que no futuro as concepções que temos podem mudar”, expressa um ponto de vista que é resultado da compreensão da moral como conjunto de valores circunscritos temporalmente, portanto sujeito a modificações,

Na aula do dia 26/03 (vinte e seis de março), aparece nos escritos da Turma 1, nos primeiros textos da manhã, a palavra “entendi” que de certa maneira expressa algum esforço de compreensão e de exposição da compreensão, que podem ser apontados nos escritos de Ana e de Fernanda. Ana escreve: “Bom entendi dos dois últimos textos que li que a política tem diferentes sentidos, por exemplo tem um certo tipo de política em casa, tem outro certo tipo de política na escola, então o texto explica que tem diferentes tipos de política, que em cada lugar terá uma política diferente.”, ao que se pode inferir que há uma compreensão de que a política ocupa partes distintas da vida, e em cada esfera a política possui um sentido próprio. Fernanda escreve: “eu entendi que existe mais de um significado para política. Os textos vem tratando sobre a forma como a política pode ser aplicada em nossa sociedade, e a forma como o poder está distribuído.”, relatando que a política é um termo polissêmico, e que carrega em si aderência ao mundo social humano.

Os últimos manuscritos da mesma turma demonstram o exercício de apresentar o conceito de política articulado com diferentes esferas da vida. Exemplificando, pode-se ler atentamente algumas expressões usadas por Ana, tais como “A política está presente em todo lugar, e em cada lugar ela tem diferentes sentidos”, ao que ela sustenta ilustrando com a

³¹ Para destacar: ao fazer referência a aula é contido nesse elemento relacional a figura e a importância do professor e todo o desenvolvimento teórico para elaboração da aula.

hipotética política do local de trabalho. Outro pressuposto usado por Ana é definir a política como uma tensão entre forças, uma tensão de negociação, quando ela cria uma negociação hipotética e finaliza escrevendo “Nesse pequena conversa vocês fizeram política.”. Fernanda inicia a escrita fazendo um comparativo entre o uso da palavra política no cotidiano, distingue-a do uso dela como conceito filosófico, e finaliza apontando “Ela pode ser usada tanto como uma forma de poder e autoridade, quanto como uma forma de organização da sociedade”. É possível inferir que Fernanda relacionou, mesmo que brevemente, a discussão sobre poder na obra de Galo (2017) e a política como uma força ordenadora da sociedade como aparece em Aranha e Martins (2016).

Nos exemplos trazidos da Turma 2, os estudantes exploram os conceitos que o excerto do livro *Filosofando: introdução a filosofia* traz. Na segunda produção grafada, há mais uma vez a presença dos conceitos, dessa vez do livro *Filosofia: experiência do pensamento*. Para o texto final é perceptível o esforço em elaborar indagações dentro do texto, o que pode ser indicativo de esforço reflexivo. Contém também alguma referência às teorias filosóficas abordadas pelos autores dos livros didáticos, e uma aproximação com experiências pessoais e que fazem parte da realidade deles. Apresenta-se, a seguir, a explicitação nos textos das discentes.

Quando trabalhado o texto de Aranha e Martins (2016), Júlia e Letícia escrevem sobre os conceitos de bússola e balança. Ao trabalhar o texto de Gallo (2017), Júlia escreve: “Para Platão o conceito de ética é muito interligado à organização política e social da cidade”, e posteriormente cria um nexos entre ética, política e felicidade. Letícia, ainda sobre o recorte do livro de Gallo (2017), relata que houve leitura de diversas coisas, e complementa: “No meu ponto de vista, uma pessoa ter caráter é ela saber o certo e o errado de acordo com sua moral e praticá-lo.”, decidindo escrever sobre caráter de maneira claramente opinativa. Do último texto de Júlia, aquele que seria um manuscrito mais amplo, destaca-se o comparativo que ela realiza entre os filósofos quando escreve “Para Platão a ética era extremamente essencial, pois corresponderia a própria organização política e social de uma cidade.”, e em seguida “Já para Aristóteles estudar a ética, corresponde a estudar o caráter das pessoas, isso porque ele seria algo natural das emoções humanas.”, denotando uma diferenciação entre as duas teorias. Letícia, nesse mesmo exercício, fundamenta a sua opinião sobre ética em três afirmações. A primeira é sobre a ética como manifestação da possibilidade de escolha: “Frequentemente no dia a dia nos deparamos com situações em que precisamos tomar certas decisões.”; segunda, que os valores se modificam com o passar do tempo: “Avaliamos a nossa conduta a partir de

nossos valores. Ética vem de muito antes de nosso tempo. Povos mais antigos também tinham seus próprios valores e regras de vivência.”; e terceiro, a ética como um valor que é ensinado: “No meu ver ética nada mais é do que nossos valores de conduta, do que julgamos certo e errado de acordo com o que fomos ensinados.”

Agora, chama-se novamente os teóricos que foram a fundamentação da teorização sobre escrita para que se possa, a partir deles, refletir como o professor conduziu as aulas e como as aulas se converteram em manuscritos dos e das estudantes, antes, porém, é necessário declarar a mea-culpa. Escrever vários textos no mesmo dia não foi a atitude mais salutar, que pode ter interferido negativamente, passando a impressão de que mais importante seria a quantidade e não o primor da escrita. Explicar a forma da escrita dos estudantes talvez obrigue o manuscrito a revelar aquilo que não passou pela cabeça dos autores e das autoras. Explicando de um outro jeito. Talvez, o professor/pesquisador ao atribuir que a estudante comparou dois filósofos, por exemplo, esteja dando um sentido diferente do original, afinal, é muito difícil definir o que é um escrito mimético (uma reprodução do texto ou da fala do professor) de um escrito original do ponto de vista da interpretação ou da imaginação. A observação que se volta ao observador não pretende invalidar o que os estudantes escreveram, apenas deixar uma possibilidade em aberto. Talvez em uma pesquisa com mais aulas, mais produção textual e uma margem de tempo para corrigir tal produção, mitigasse a inquietação e possibilitasse categorias, ou elementos de marcação, que definissem melhor o que é reprodução e o que é criação. É obvio que essa é uma hipótese, porque existe a dificuldade em definir o que é criatividade.

Diante da aporia da hipótese, resta retornar à fundamentação teórica. É muito difícil taxar o que o estudante aprendeu com a leitura, do mesmo modo, taxar o aprendizado ao ler o que este escreveu, pode obrigar o texto a dizer o que não foi dito. Para tentar sair do imbróglio recorda-se da recomendação de Rodrigo (2009), de que, para chegar a dissertação é melhor que se inicie com exercícios mais simples, pois o importante é a comunicação do pensamento. Em um sentido próximo, Ghedin (2009) critica a escrita como uma exclusiva exigência para nota, desse modo, retira o peso do produto final e desloca para o processo. O que se tentou realizar nas aulas foi justamente a combinação dos pressupostos dos dois autores, a saber, propor um exercício gradual, que leva em consideração o processo e o aparente esforço dos estudantes, em comunicar aquilo que se pensou sobre os recortes dos livros didáticos e as discussões em sala.

Para finalizar a reflexão sobre a produção dos estudantes e refletir sobre os livros didáticos de Filosofia, a BNCC será instrumentalizada como ponte. Cada aula, do seu planejamento à realização, tem seu conjunto de objetivos e quando aparece aquilo que se convencionou a chamar de conteúdo da disciplina de Filosofia, há a presença das habilidades da BNCC. Apresenta-se, de modo breve, o olhar sobre o texto do estudante à luz das habilidades.

Ao tomar os escritos de Ana como fonte na aula de 26/03/2021, lê-se que: “Bom entendi dos dois últimos textos que li que a política tem diferentes sentidos, por exemplo tem um certo tipo de política em casa, tem outro certo tipo de política na escola,” e no escrito seguinte “A política na sociedade é os cidadãos eleger uma pessoa para tomar conta da cidade, buscar melhorias para a cidade, de reproduzir os desejos daquela população, é trabalhar para a cidade crescer, ter mais possibilidades de emprego entre outras coisas.”. A habilidade EM13CHS603 estabelece a análise de contextos de formações sociais, e abre espaço para uma abordagem historiográfica, entretanto, não invalida a possibilidade da análise por meio conceitual das experiências políticas e exercício de cidadania, o que pode ser evidenciado nos escritos de Ana, que faz o conceito de política transitar entre a vida mais imediata, das relações familiares e escolares, com a organização social institucionalizada.

Ao estabelecer os escritos de Júlia como fonte, na aula de 26/03/2021, lê-se “Para Platão o conceito de ética é muito interligado à organização política e social da cidade.”, e em outro texto “Entendemos que ética corresponde ao questionamento se os valores morais que possuímos estão corretos ou não.”. A habilidade EM13CHS501 estabelece a análise de fundamentos da ética, o que aparenta ter acontecido nos escritos da estudante, a qual evidencia o fundamento e correlata, no excerto seguinte, com a opinião sobre seus próprios valores, e não seria excêntrico afirmar que essa correlação é, aparentemente, fruto de um exercício, mesmo que básico, de autonomia do pensamento.

Passar à reflexão para os livros didáticos de Filosofia pode começar com a pergunta: os livros didáticos de Filosofia disponibilizam elementos para que se trabalhe as habilidades EM13CHS603 e EM13CHS501? A resposta é sim. Em linhas gerais, os três títulos fornecem elementos textuais para que se possa analisar contextos históricos e conceitos. Lembrando que a habilidade está contida em competência, e que ela, a competência, se realiza também na busca de sentido. Desse modo, considera-se que os livros didáticos possuem elementos que possibilitam a análise, e dão margem para que o fruto dessa análise se aproxime do cotidiano do estudante. Para exemplificar, abaixo serão abordadas uma obra por vez.

No recorte de *Fundamentos de filosofia*, o texto inicia com a apresentação etimológica de política, faz uma relação histórica entre o conceito e a Grécia Antiga contextualizando Aristóteles, e finaliza relacionando o passado ao presente: “O **conceito grego** de política como esfera de realização do **bem comum** tornou-se clássico e permanece até nossos dias, mesmo que seja como um ideal a ser alcançado.” (p. 345). Então, é admissível analisar a formação de um povo, o grego, sua experiência política e comunicar com conceitos de Estado, sociedade, instituição política. Ao tratar da ética é possível atender a demanda da habilidade eleita, pois é razoável analisar os fundamentos éticos a partir do exercício etimológico com a aproximação da capacidade humana de realizar escolhas onde se lê “o ser humano é um ser moral: um ser capaz de avaliar sua conduta a partir de valores morais.” (p.327).

Em *Filosofia: experiência do pensamento*, o conceito de poder é antecipado à elaboração especulativa de como se dá a forma da política dentro da sociedade, e sobre a ética há abertura para que se faça análise na comparação entre Platão e Aristóteles, bem como a ênfase na formação de sujeitos éticos ao destacar o importante vínculo entre a ética e a felicidade. Mesmo que esse vínculo seja um conceito demarcado historicamente, ao ser abordado no presente tem a força de atualizar a reflexão sobre a vida boa.

Na obra *Filosofando: introdução à filosofia*, o excerto escolhido é o que mais se aproxima da redação da habilidade EM13CHS603, pois fornece elementos para análises que vão desde a etimologia de política, passando pela história do pensamento político na Filosofia e ainda disponibilizando questões sobre o cotidiano. Ao tratar da ética, aborda um problema platônico e, trazendo os conceitos de bússola e balança entrelaça o conceito de ação moral com a história da Filosofia.

Uma objeção plausível é afirmar que os recortes feitos dos livros didáticos são pequenos, e por isso não é possível fazer o processo analítico indicado nas habilidades da BNCC. Pois bem, diante de tal crítica vale lembrar que o arco da pesquisa acontece no ensino médio de escola pública. Não é o caso de um curso propedêutico para ingresso em curso de graduação de Filosofia, então há de se respeitar as condições dos estudantes, e que, dentro das limitações, os livros didáticos de Filosofia podem fornecer elementos para o trabalho guiado por habilidades.

Para complementar a justificativa da resposta afirmativa, continua-se com o diálogo entre o livro didático e a BNCC, mas agora pontuando sobre o manual do professor³², e o desenrolar da prática.

Cotrim e Fernandes (2016) afirmam que a finalidade do ensino de Filosofia é o despertar de “uma consciência crítica e emancipadora.” Há beleza na proposta dos dois, mas não se pode afirmar que com o uso dos trechos selecionados, os estudantes que tiveram contato com eles são testemunhas vivas desse despertar. Também não se pode afirmar o contrário. Mas se o foco mudar um pouco e for pinçada a afirmação dos autores, como por exemplo, “conduzir o estudante em uma investigação sobre o repertório de soluções ou de respostas oferecidas pela tradição filosófica ao longo da história.” (p.416), percebe-se uma zona proximal com as habilidades trabalhadas.

Em *Experiência do Pensamento* (2016), Gallo, como era de se esperar, sugere ao professor ou professora que adotou seu livro, seguir a metodologia que busca a criação de conceitos. Como não houve, metodologicamente, a adoção dos princípios didáticos de Gallo, então não se pode julgar se os estudantes criaram conceitos ou não. Conceito ou não conceito, não é a questão. A questão é que o livro de Gallo (2016) pode ser pensado para o planejamento de aulas envolvendo as habilidades sem criar dissabores para o docente.

Aranha e Martins e o livro *Filosofando: introdução à filosofia* (2016) possuem uma fundamentação sobre o que é próprio da Filosofia e afirmam que é “a capacidade de problematizar o senso comum e de exercitar a argumentação com base na tradição filosófica”. Sem cair em contradição, a obra traz elementos que se casam com a perspectiva de habilidades pois, como nos estudos de caso realizado anteriormente, combinam a tradição filosófica com reflexões mais próximas ao cotidiano.

A reflexão sobre as aulas espera ter abarcado argumentações que construíram o corpo da dissertação, pois tentou-se evidenciar o encontro entre o aporte teórico, o desenvolvimento do planejamento das aulas e sua execução.

³² Todas as referências do manual do professor dos livros didáticos de Filosofia já foram trabalhadas anteriormente, portanto o que se faz é uma retomada.

CONSIDERAÇÕES

É chegado o fim da dissertação, mas não da pesquisa. Antes de diferenciar o fim da dissertação e o fim da pesquisa farei um breve relato do caminho percorrido, reavivando na memória algumas inquietações, alguns pressupostos, aspectos gerais da metodologia, e impressões particulares sobre o trajeto.

A pergunta inicial era: “É possível filosofar em sala de aula usando o livro didático como recurso?”. “Sim” ou “não” são respostas, mas não são respostas para uma pergunta de pesquisa acadêmica. Então, para respondê-la houve três preocupações. A primeira, com a coerência interna, tentar não cair em um absurdo lógico. Dessa maneira, os capítulos foram construídos lentamente, com a inclinação de explicitar e atender os pressupostos basilares. A segunda é sobre uma característica do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia - PROF-FILO, que voltado aos profissionais do ensino de Filosofia, exige da dissertação uma parte teórica e um produto, ou parte prática. Então o cuidado foi em me cercar de teorias que, dentro das minhas limitações e potencialidades, pudessem efetivar uma atividade em sala de aula. A terceira é encontrar uma definição de Filosofia que pudesse permear toda a pesquisa. Diante dessa, adotei a perspectiva de que existem Filosofias, e não uma única Filosofia. Como implicação, escolhi aquela que mais se aproxima do que se convencionou chamar de História da Filosofia. É claro que compreendo que há tantos outros campos das Filosofias, como as orientais, africanas, latino-americanas, mas na época do desenvolvimento da pesquisa não consegui estabelecer um horizonte entre as outras Filosofias e o filosofar usando o livro didático de Filosofia.

No primeiro capítulo, teóricos são chamados a esclarecer a proposição que é atribuída à Filosofia kantiana, de que não se ensina filosofia, se ensina a filosofar. Procurando o filosofar, foram discutidos a BNCC e conceitos de epistemologia e didática próprias do ensino de Filosofia. No segundo capítulo apresentou-se uma historicidade do livro didático de Filosofia desde 2012 até 2019, trazendo o PNLD e a escolha de três livros para a pesquisa. Na sequência há o esforço de criar teoricamente elementos que guiem o processo de leitura e escrita em sala de aula do ensino médio.

O terceiro capítulo articula discussões sobre linguagem, BNCC e livros didáticos. Além disso, nele há a formulação do plano de aula, o orientativo para a parte prática, estabelecendo a quantidade de aulas e procedimentos didáticos. O quarto capítulo é uma reflexão de como o planejamento se torna aula, apresentando os recortes dos livros didáticos, bem como uma amostra da produção dos estudantes.

Ghedin (2009) tem um lugar de destaque na construção desta dissertação, pois foi com ele que se desenhou uma epistemologia e buscou-se uma didática do ensino de Filosofia. Foi com o autor que houve uma aproximação entre o delineamento da pesquisa e o conceito de filosofar. Pois bem, a ânsia de fazer acontecer esse filosofar em sala de aula passou por várias etapas, iniciando com a empolgação quase eufórica de quem encontra um modo autenticamente filosófico de ensinar Filosofia no ensino médio, passando para uma percepção mais moderada e esperançosa de que o filosofar é possível, basta que a sedimentação teórica seja coerente e que haja uma sala de aula. A essa altura, próximo de encerrar a pesquisa, o filosofar é uma possibilidade real, plausível, mas é também um horizonte, uma perspectiva.

O processo de outras leituras, das orientações, foram apontando que o filosofar não deveria ser encarado como um fim em si. Não deveria ser tomado como um postulado inflexível, ou como uma categoria dicotômica que analisaria o escrito dos estudantes e classificaria “filosofou” e “não filosofou”. Portanto, quando a pesquisa chegou à sala de aula havia uma compreensão diferente daquela dos primeiros dias de pesquisa. Um exemplo é sobre o pensamento criativo, reflexivo, crítico e racional que se exaltou anteriormente, que deixou de ser uma ambição e passou a ser encarado como uma possibilidade. O pensamento transformado em texto que apresentaria o filosofar pode ter se concretizado, ou não.

O problema não é que a teoria de Ghedin (2009) é impraticável, ou que o professor pesquisador não soube usar o método correto, ou os estudantes que não tiveram interesse. O problema é que para o filosofar não há filosofômetro. Acredita-se que o professor/pesquisador se empenhou em ensinar, os estudantes se empenharam em aprender Filosofia. Aportado na boa fé, acredita-se que os estudantes foram os criadores dos textos enviados, que, mesmo na possibilidade de copiar da internet, não o fizeram.

Continuando a responder a pergunta, destaco que o filosofar, portanto, agora é um conceito compartilhado com Ghedin (2009). Compartilhado porque anteriormente eu me apoiei exclusivamente em sua construção teórica. Tomei emprestado para a pesquisa todos os verbos no infinitivo que eram subsumidos no filosofar: compreender, criar, criticar, refletir, ler, escrever, pensar. Com o processo de escrita em finalização, o filosofar é redimensionado. Continuo concordando com o aporte teórico cedido por Ghedin (2009), mas diante da realidade percebo que fixar o filosofar é idealizá-lo, é separá-lo das contingências da vida e da docência. Talvez, se houvesse uma quantidade maior de turmas, de estudantes, de textos produzidos, de tempo para lê-los, corrigi-los e perscrutá-los eu voltaria a ter o referencial de

Ghedin (2009) como exclusivo, mas diante das aulas que ministrei dessa pesquisa, me parece certo afirmar que o filosofar em sala de aula é caminho, não é meta³³.

Se os estudantes filosofaram ou não é coisa difícil de afirmar, mas é possível encontrar nos manuscritos elementos que denotam atenção à leitura e às discussões, que demonstram esforço em deixar claro um ponto de vista ou conceito. Chegou-se ao filosofar? Não há, com arcabouço construído, afirmar ou negar taxativamente. Entretanto há indícios que apontam que esse é um caminho possível, que almejar o filosofar não é irreal ou fantasioso. É um caminho, uma via, que é construída e reconstruída a cada passo.

Ao levar para o problema de pesquisa o livro didático de Filosofia como recurso, estava embutido nele uma inquietação, que era a dificuldade de leitura e escrita que encontrava em alguns estudantes³⁴. Então, para aplicar esse recurso era preciso que o conhecesse e que desenvolvesse uma metodologia sobre leitura e escrita. Criticar os livros didáticos de Filosofia não é uma tarefa homérica. É possível atribuir a eles uma visão eurocêntrica da Filosofia, por exemplo.

Entretanto, esta dissertação tentou ser mais propositiva do que crítica. Primeiro, porque, em tese, o livro didático é um dispositivo ao alcance dos estudantes, logo, um suporte material que está a mão para os trabalhos com leitura e escrita. Segundo, porque o livro é um objeto que aponta sempre para o passado. Na esperança utópica, quero crer que, no futuro, as edições do PNLCD trarão obras mais plurais, e enquanto isso não acontece, tento resolver meu problema de pesquisa com o que está disponível.

Confesso que estabeleci maior intimidade com os livros didáticos de Filosofia, pois colocá-los como um dos pontos centrais da pesquisa, observar a relação que os estudantes tiveram com eles, e ministrar as aulas a distância no meio de uma pandemia, me fizeram criar um certo afeto por eles. Antes a relação que eu tinha com as obras era muito mais de instrumentalização, um objeto com uma finalidade precisa. Hoje, em um contexto pandêmico, tendo como material didático as apostilas que os próprios professores produzem, o livro didático se mostra como uma alternativa rica. Bem, deixa-me explicar melhor a minha afirmação anterior.

³³ Por favor, que o leitor me compreenda. Não estou atribuindo o filosofar, como meta, à responsabilidade de Ghedin (2009), mas na responsabilidade da minha leitura durante a elaboração teórica.

³⁴ Com uma esperança quase utópica, quero acreditar que em algum momento não terei estudantes com carência formativa severa, mas enquanto esse dia não chega, cabe-me evitar ser consumido pela angústia, e trabalhar na formação, dentro das condições existentes, dos jovens da rede estadual de ensino.

Não há nenhuma crítica aos colegas professores que estão produzindo apostilas, mas sabemos que, por razões orçamentárias, as apostilas têm restrições quanto o número de páginas, então muitas vezes, criar uma apostila é resumir o resumo. Perceber que usar o livro didático é quase um luxo, é dar um sorriso triste.

Além de todos os desafios envolvendo a pesquisa de um mestrado profissional, a pandemia fez emergir situações inusitadas. A separação entre residência - lugar de vida privada, deveres, repouso e lazer - e a escola - lugar de trabalho - deixa de existir. O mundo conectado à internet, mais o isolamento social são receita de sucesso para o enfado. Coisas simples, como sempre encontrar com os estudantes ao andar pelas ruas de Barra do Bugres, por exemplo, são substituídas por grupos em redes sociais de mensagens, que pululam de “bom dia”, perguntas repetidas, modos mais ásperos de comunicar-se. Lembro-me de em 2018 ralar com uma turma afirmando que escola era, antes de mais nada, lugar para estudar. Com o isolamento social, conjecturo sobre os estudantes que possuem como única vida social fora da família, a escola. Como estarão?

Sobre as aulas da pesquisa posso dizer que tiveram resultado positivo. Apesar de todas as restrições atuais, a quantidade de estudantes que participaram é considerável. Revitaliza quando percebo que há estudantes querendo estudar em uma simetria próxima ao que eu quero ensinar. Os escritos dos estudantes têm as suas virtudes, e criticar qualquer um deles é cegar para a realidade, pois os jovens estudantes, em um período de formação básica, estão há mais de um ano longe do cotidiano da escola, distante do convívio social, afetivo e acadêmico que o ambiente escolar proporciona.

Enfim, a resposta à pergunta de pesquisa é afirmativa, e pode ser dividida em duas partes: o filosofar e o livro didático de Filosofia. Começamos pelos livros didáticos. Sim, o livro didático é um recurso para o filosofar, e em tempos de pandemia, se mostrou um bom recurso. Lembremos, contudo, que não foi realizada uma escala de livros que mais e menos proporcionam o filosofar. Intencionei trabalhar com os três da maneira mais equânime que encontrei, abordei o manual do professor de todos, recortei os textos mais introdutórios para trabalhar com os estudantes, e tentei relacionar os recortes com as habilidades da BNCC na mesma medida.

Na ausência de um filosofômetro, como saber se o filosofar aconteceu? É preciso recordar que o conceito de filosofar sofre quando adere ao mundo, e esse sofrimento mantém a expectativa de um tipo de pensamento criativo, crítico, lógico, mas se transforma, deixa de ser meta e se torna horizonte. É para esse horizonte que o professor direciona a aula. Então

pode-se dizer que sim, que houve filosofar, mas filosofar na condição de caminho que estudante e professor realizam juntos.

A dissertação chega ao fim, mas a pesquisa não. A pesquisa poderia continuar trabalhando com elementos textuais não verbais, como as imagens contidas nos livros, por exemplo. Poderia ser feito um comparativo entre leitura e escrita de maneira remota e presencial, buscando compreender aproximações e distanciamentos. Ou até elevar o tom e partir para a crítica. São vários os desdobramentos.

Como é um mestrado profissional, inquietações que para cá vieram, para a escola vão. Irão como respostas provisórias, ou como perguntas reformuladas, mas a pesquisa sobre ensino de Filosofia, que teve início em 2019, é provável que enquanto eu leciono, ela me acompanhe.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em 10 abr. 2021
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 6ª. ed.; São Paulo: Moderna, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: filosofia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 70 p.
- BRASIL. Assembleia Legislativa. **Lei Nº 13.005/2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014, 193º da Independência e 126º da República. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília, 2014. 63 p. Mais informações acesse: < acesse www.mec.gov.br >. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BRASIL. Congresso. Senado. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394**. Brasília, 23 dez. 1996, 175º da Independência e 108º da República, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 11.684**. Brasília, 02 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 06 ago. 2020.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 13.415**. Brasília, 16 fev. 2017, 196º da Independência e 129º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 06 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em 15 abr. 2021.
- CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CERLETTI, Alejandro A. **A filosofia no ensino médio**: caminhos para pensar seu sentido/ Alejandro A. Cerletti e Walter O. Kohan; tradução de Norma Guimarães Azeredo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. 4. ed., São Paulo: Saraiva, 2016.

FAVARETTO, Celso F. Filosofia do ensino de filosofia. In: Adriana Mattar Maamari (Org) **Novas tendências para o ensino de filosofia**: campo histórico-conceitual, didático e metodológico. Curitiba: CRV, 2017, p. 125-149.

FOLSCHEID, D. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Roberto Barros. **Dez proposições para uma filosofia simples**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. 1. ed., São Paulo: Scipione, 2017.

GHEDIN, Evandro. **A filosofia e o filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Barra do Bugres**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/barra-do-bugres.html>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Habitantes de Barra do Bugres**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/barradobugres.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 2019. Programa Pisa na OCDE. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, Linguagem e comunicação**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia**: dos pré-socráticos à Wittgenstein. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MONTEIRO, João Paulo. **Hume e a epistemologia**. São Paulo: Editora UNESP; Discurso Editorial, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Tradução de: Alfredo Veiga-Neto.

NOBRE, Noéli. **Sancionada lei do novo ensino médio**. 2017. Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/507866-sancionada-lei-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

OFORINO, Renata. O efeito Hawthorne e a nossa vontade de melhorar. **Guia dos entusiastas da ciência**. (V.3, N.8, p. 2, 2020). Disponível em: <<https://proec.ufabc.edu.br/gec/o-que-que-a-ciencia-tem/o-efeito-hawthorne-e-a-nossa-vontade-de-melhorar/>>. Acesso em 15 de abr. 2021.

OLIVEIRA, Armando Mora de; NASCIMENTO, Carlos Arthur do; SILVA, Franklin Leopoldo e; WATANABE, Lygia Araujo; CHAUI, Marilena. **Primeira filosofia: aspectos da história da filosofia**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educ; 2013.

PAVIANI, Jayme. Filosofia do Ensino de Filosofia. In: Altair Alberto Fávero (Org.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002, p. 41 - 52.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. 1. ed., São Paulo: Mediafashion, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES. **História de Barra do Bugres**. Disponível em: <<https://www.barradobugres.mt.gov.br/Institucional/Caracteristicas/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RIBEIRO DA SILVA, Mônica. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.34. e214130, 2018, p. 1 - 15. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 mai. 2021.

RIBEIRO, Marcelo; SANTOS, Bárbara Ferreira. “Pior do que está não fica”, diz ministro sobre a educação no país. **EXAME.com**, 18 dez. 2016. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/pior-do-que-esta-nao-fica-diz-ministro-sobre-educacao-no-pais/>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo**. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2015.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Argumentação: a ferramenta do filosofar**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SEM FILOSOFIA NÃO TEM BASE - Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar sobre a BNCC. **Núcleo de Estudos da Educação Básica do GT Filosofar e Ensinar Filosofar da ANPOF**. Publicado em: 20 de Maio de 2021. Disponível em:


<<https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>>. Acesso em 26 de Mai. 2021.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2014.

SISTEMA DE MATERIAL DIDÁTICO. **Distribuição de Livros**. Disponível em:
<<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/iniciarSistema.action;jsessionid=7D9DBEEF568E4D77069115EE5CA47D74.ouro001.fnde.gov.br>>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

ANEXOS

1. Termo de Autorização/Anuência Institucional



Universidade Federal
de Mato Grosso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Ilmo. Sr. *Marcos Joel Mafei da Costa*, Diretor da Escola Estadual Alfredo José da Silva do município de Barra do Bugres-MT.

Solicito anuência/autorização para realização do projeto intitulado: *A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia*. O projeto será realizado pelo Professor Ezequiel Matos Monteiro, mestrando da Universidade Federal de Mato Grosso, sob orientação da professora. Dr^a. Maria Cristina Theobaldo, do Programa de Pós Graduação em Filosofia - PROFILO.

Solicito, ainda, autorização para uso de infraestrutura física para realização da pesquisa, a saber, uma sala emprestada para a realização do projeto.

A pesquisa será nesta instituição, entretanto não envolverá a coleta/produção de dados de professores ou documentos da instituição.

O objetivo do projeto é elencar possibilidades do filosofar utilizando o livro didático em sala de aula no ensino de filosofia.

A pesquisa constituirá em exercícios de leitura, diálogos e escrita propostos. A princípio a discussão será voltada para o conhecimento que os estudantes já possuem e algumas provocações reflexivas sobre o mundo que os circunda. Na sequência, leitura e discussão dos textos, acompanhado de um memorial construído aula a aula. Ao final será proposto a elaboração de uma dissertação filosófica. A avaliação dos estudantes será fracionada nas atividades em sala e na elaboração do texto final. O período da pesquisa de campo será de um bimestre, com seis encontros de cinquenta minutos cada. Os participantes do projeto serão os alunos do 3º ano do Ensino Médio matutino, **matriculados**. As aulas envolvendo o projeto terão início a partir de julho, ou seja, após a aprovação do Comitê de Ética e duração de aproximadamente 2 (dois meses) no período matutino. Os recursos didáticos (Datashow, canetão, apagador, impressão, extensão) serão sobre minha responsabilidade. Sendo necessário a disponibilidade de uma sala com cadeiras, mesas e quadro para ministrar as aulas.



Sendo assim, informo que o pesquisador se compromete a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNS.
4. Como benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, espera-se que o aluno amplie a visão de mundo a partir do filosofar envolvendo leitura e escrita de texto filosófico. Que desenvolva o raciocínio lógico a partir da leitura de textos de filosofia. Potencialize a capacidade de leitura, favorecendo o estudante nas outras disciplinas que requerem leitura. Estimulando o desenvolvimento de habilidades comunicativas a partir dos debates em sala e dos exercícios de escrita.

Fica sobre minha responsabilidade zelar do ambiente escolar que estarei usando e após o término das aulas organizar a sala.

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome da *Escola Estadual Alfredo José da Silva* possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Na certeza de podermos contar com a colaboração e empenho desta Gestão, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

Após ser esclarecida sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias de igual teor, uma delas é Sr.º Diretor e a outra é do pesquisador responsável.

Quaisquer dúvidas referentes à pesquisa, você pode entrar em contato nos dados abaixo:

COMITÊ DE ÉTICA

Avenida Fernando Correa da Costa, 2367 Instituto de Educação – 1º andar - Sala 31

Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT

Tel.: (65) 3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br

Coordenadora: Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro

DADOS DO PESQUISADOR

Ezequiel Matos Monteiro

E-mail: matosezequiel@yahoo.com.br

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)

Telefone para contato: (65) 98411-1884.

DADOS DA ORIENTADORA

Maria Cristina Theobaldo

E-mail: ceteofrei@yahoo.com.br

Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)

Telefone para contato: (65)98136-1499.



Universidade Federal
de Mato Grosso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

AUTORIZAÇÃO DO GESTOR

Eu **Marcos Joel Mafei da Costa**, na condição de Diretor da Escola Estadual Alfredo José da Silva concordo e autorizo que Ezequiel Matos Monteiro realize nesta instituição de ensino a pesquisa intitulada "*A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia*".

Barra do Bugres/ MT, 07 de maio de 2020.

Professor Orientador
Maria Cristina Theobaldo

Ezequiel Matos Monteiro

Mestrando Pesquisador
Ezequiel Matos Monteiro

Marcos Joel Mafei da Costa

Marcos Joel Mafei da Costa
DIRETOR

RG 16.395.092-SSP/SP

E. E. Alfredo José da Silva

Gestor da Escola Estadual Alfredo José da Silva

Marcos Joel Mafei da Costa

E. E. "Alfredo José da Silva"
Criação: 324/83 D.O. 24.11/1983
Aut.: 504/15 D.O. 11/12/15
CRED. Ensino Médio 019/10
Rua Tambores, 55 - Bairro Maracanã
Fone: (65) 3361-2015
CEP 78390-000 - Barra do Bugres - MT

2. Termo de Compromisso do Pesquisador



Universidade Federal
de Mato Grosso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Ezequiel Matos Monteiro, comprometo-me a cumprir as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, para a realização da presente pesquisa. Somente iniciarei a coleta/produção dos dados após a aprovação final (com a emissão do parecer de "Aprovado") da pesquisa "A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia", pelo sistema CEP/CONEP.

Comprometo-me a encaminhar os relatórios parciais (com periodicidade trimestral, a cada três meses) e relatório final (em até 60 dias da finalização do projeto de pesquisa, com a apresentação dos resultados), conforme cronograma referido no Projeto de Pesquisa.

Informo que disponho da estrutura necessária (física e material) para a realização deste projeto e que garantirei que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, conforme preconiza a Norma Operacional CNS 001/2013.

Data: 07/05/2020

Nome do pesquisador: Ezequiel Matos Monteiro

Assinatura do pesquisador: Ezequiel Matos Monteiro

3. Modelo: Consentimento Livre e Esclarecido – (pais/responsáveis)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (pais/responsáveis)

Seu filho (a) menor de idade está sendo o convidado (a) para participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada como: *A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia*, realizada pelo Professor Ezequiel Matos Monteiro, mestrando da Universidade Federal de Mato Grosso, sob orientação da Professora Maria Cristina Theobaldo, do Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO).

O grande objetivo do projeto é a aprendizagem do aluno da atividade do filosofar. Entende-se o filosofar como parte na qual o estudante é ativo no processo de ensino de filosofia.

A participação do seu filho (a) menor de idade nesta pesquisa consistirá da presença nas aulas de filosofia que serão ministradas, na E.E Alfredo José da Silva no período matutino, uma vez na semana com duração de cinquenta minutos.

As aulas obedecerão a seguinte metodologia: 1 – os alunos farão leitura de um trecho do livro didático e na sequência, provocados a debater, opinar, comentar os trechos lidos. 2 – da leitura e do diálogo o aluno deverá produzir um texto, preferencialmente, argumentativo sobre o que foi contemplado na fase anterior, o que chamo de memorial de aula. 3 – ao final do bimestre o aluno será orientado a organizar os textos anteriormente produzidos em um texto de maior fôlego, articulando as argumentações anteriores em uma única dissertação.

O acesso à análise dos dados coletados, os textos produzidos, se fará apenas pelo aluno mestrando pesquisador e sua orientadora. O conteúdo das informações colhidas será mantido em sigilo, os dados referentes aos participantes serão confidenciais, eles servirão como base para a reflexão, elaboração de relatórios e confecção de artigos para publicação. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica, após usados para fins acadêmico-científicos com análise dos dados e apresentação dos resultados na forma de dissertação e artigos científicos, serão inutilizados. Na publicação dos resultados, a *identidade do menor de idade será mantida no mais rigoroso sigilo*, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la (o). Reforço que não serão divulgados de forma alguma a identificação do seu/sua filho (a), pois serão utilizados pseudônimos (nome falso) para todos os participantes.

A aplicação da pesquisa trará benefícios diretos aos participantes, porque o aluno desenvolverá o raciocínio lógico a partir da leitura de textos de filosofia. Potencializará a capacidade de leitura, favorecendo o estudante nas outras disciplinas que requerem leitura. Estimulará o desenvolvimento de habilidades comunicativas a partir dos debates em sala e dos exercícios de escrita. Além disso, os exercícios de escrita do aluno contribuirão para a pesquisa do ensino de filosofia. Ao final da dissertação todos terão acesso aos resultados da pesquisa sobre o filosofar em sala de aula.

Conforme normativa da CONEP (resolução 466/2012 e resolução 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Assim, consideramos os riscos desta pesquisa como do nível mínimo aos participantes, e se por ventura alguma atividade proposta (debate, leitura em voz alta, escrita) o estudante/participante, sentir-se envergonhado, ocasionando algum dano à sua dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da aplicação da pesquisa o participante poderá se retirar da pesquisa e continuar a participar das aulas.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, *assine ao final deste documento, que está em duas vias de igual teor, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável*. Em caso de recusa o aluno não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição/escola que estuda.

A participação nesta pesquisa é voluntária, e se seu/sua filha(o) decidir não participar ou quiser desistir de participar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo.

Os pais/responsáveis, bem como seu/sua filho (a), poderão ter acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável Ezequiel Matos Monteiro, e-mail: matosezequiel@yahoo.com.br; contato/WhatsApp, (65)98411-1884. O pesquisador, e conseqüentemente a presente pesquisa, estão vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO) na Universidade Federal de Mato Grosso, Avenida Fernando Correa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança, UFMT, Cuiabá-Mato Grosso, Cep: 78.060.900, telefone: (65)3615-8418.

A presente pesquisa foi cadastrada e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da área Humanidades - CEP/Humanidades/UFMT, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. O CEP também possui o papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração. É representado pela coordenadora: Profa. Dra. Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, e em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, entrar em contato no endereço: Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102. O horário de atendimento são das 8h às 12:00 e das 14h as 18h de segunda a sexta feira, telefone: (65) 3615-8935, e-mail: cephumanas@ufmt.br.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais/responsáveis)

Afirmo que aceitei a participação do meu/minha filha (o), por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa: “*A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia*”, da qual fui informado (a) ter seus objetivos estritamente acadêmicos.

Fui ainda informado (a), que posso retirar meu/minha filha (o), dessa pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado de forma verbal ou por escrito. Ciente, **AUTORIZO** a **PARTICIPAÇÃO E COLETA DOS TEXTOS PRODUZIDOS** para a coleta de dados que será analisada pelo pesquisador.

Eu, _____ responsável legal do participante _____ declaro estar ciente dos objetivos, riscos e benefícios da participação nessa pesquisa e concordo **VOLUNTARIAMENTE** a participação do meu filho (a).

Atesto recebimento de uma via assinada deste Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis).

Barra do Bugres/MT, _____ de _____ de 2020.

Participante da Pesquisa

Pesquisador

4. Modelo: Consentimento Livre e Esclarecido – (aluno maior de idade)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (aluno maior de idade)

Estudante, você está sendo o convidado (a) para participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada como: *A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia*, realizada pelo Professor Ezequiel Matos Monteiro, mestrando da Universidade Federal de Mato Grosso, sob orientação da Professora Maria Cristina Theobaldo, do Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO).

O grande objetivo do projeto é a aprendizagem do aluno da atividade do filosofar. Entende-se o filosofar como parte na qual o estudante é ativo no processo de ensino de filosofia.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na presença nas aulas de filosofia que serão ministradas, na E.E Alfredo José da Silva no período matutino, uma vez na semana com duração de cinquenta minutos.

As aulas obedecerão a seguinte metodologia: 1 – os alunos farão leitura de um trecho do livro didático e na sequência, provocados a debater, opinar, comentar os trechos lidos. 2 – da leitura e do diálogo o aluno deverá produzir um texto, preferencialmente, argumentativo sobre o que foi contemplado na fase anterior, o que chamo de memorial de aula. 3 – ao final do bimestre o aluno será orientado a organizar os textos anteriormente produzidos em um texto de maior fôlego, articulando as argumentações anteriores em uma única dissertação.

O acesso à análise dos dados coletados, os textos produzidos, se fará apenas pelo aluno mestrando pesquisador e sua orientadora. O conteúdo das informações colhidas será mantido em sigilo, os dados referentes aos participantes serão confidenciais, eles servirão como base para a reflexão, elaboração de relatórios e confecção de artigos para publicação. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica, após usados para fins acadêmico-científicos com análise dos dados e apresentação dos resultados na forma de dissertação e artigos científicos, serão inutilizados. Na publicação dos resultados, a *identidade do participante será mantida no mais rigoroso sigilo*, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Reforço que não serão divulgados de forma alguma a identificação do estudante, pois serão utilizados pseudônimos (nome falso) para todos os participantes.

A aplicação da pesquisa trará benefícios diretos aos participantes, porque o aluno desenvolverá o raciocínio lógico a partir da leitura de textos de filosofia. Potencializará a capacidade de leitura, favorecendo o estudante nas outras disciplinas que requerem leitura. Estimulará o desenvolvimento de habilidades comunicativas a partir dos debates em sala e dos exercícios de escrita. Além disso, os exercícios de escrita do aluno contribuirão para a pesquisa do ensino de filosofia. Ao final da dissertação todos terão acesso aos resultados da pesquisa sobre o filosofar em sala de aula.

Conforme normativa da CONEP (resolução 466/2012 e resolução 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Assim, consideramos os riscos desta pesquisa como do nível mínimo aos participantes, e se por ventura alguma atividade proposta (debate, leitura em voz alta, escrita) o estudante/participante, sentir-se envergonhado, ocasionando algum dano à sua dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da aplicação da pesquisa o participante poderá se retirar da pesquisa e continuar a participar das aulas.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, *assine ao final deste documento, que está em duas vias de igual teor, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável*. Em caso de recusa o aluno não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição/escola que estuda.

A participação nesta pesquisa é voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de participar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo. Para encerrar sua participação na pesquisa basta manifestar a vontade de fazê-lo sem que haja qualquer prejuízo, pois você poderá participar normalmente das aulas, com a diferença que os seus textos produzidos não comporão a análise da pesquisa.

Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável Ezequiel Matos Monteiro, e-mail: matosezequiel@yahoo.com.br; contato/WhatsApp, (65)98411-1884. O pesquisador, e conseqüentemente a presente pesquisa, estão vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO) na Universidade Federal de Mato Grosso, Avenida Fernando Correa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança, UFMT, Cuiabá-Mato Grosso, Cep: 78.060.900, telefone: (65)3615-8418.

A presente pesquisa foi cadastrada e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da área Humanidades - CEP/Humanidades/UFMT, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. O CEP também possui o papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração. É representado pela coordenadora: Profa. Dra. Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, e em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo,

entrar em contato no endereço: Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102. O horário de atendimento são das 8h às 12:00 e das 14h as 18h de segunda a sexta feira, telefone: (65) 3615-8935, e-mail: cephumanas@ufmt.br.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(estudante maior de idade)

Afirmo que aceitei a participar, por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa: “*A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia*”, da qual fui informado (a) ter seus objetivos estritamente acadêmicos.

Fui ainda informado (a), que posso retirar-me dessa pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado de forma verbal ou por escrito. Ciente, **AUTORIZO** a **PARTICIPAÇÃO E COLETA DOS TEXTOS PRODUZIDOS** para a coleta de dados que será analisada pelo pesquisador.

Eu, _____

declaro estar ciente dos objetivos, riscos e benefícios da participação nessa pesquisa e concordo **VOLUNTARIAMENTE** a participar.

Atesto recebimento de uma via assinada deste Consentimento Livre e Esclarecido (aluno maior de idade).

Barra do Bugres/MT, _____ de _____ de 2020.

Participante da Pesquisa

Pesquisador

5. Modelo: Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada como: *A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia*, realizado pelo Professor Ezequiel Matos Monteiro, mestrando da Universidade Federal de Mato Grosso, sob orientação da professora. Dr^a. Maria Cristina Theobaldo, do Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

Seus pais/responsável permitiram que você participe conforme o termo de consentimento assinado, entretanto segue as informações para saber se você está de acordo.

O grande objetivo do projeto é a aprendizagem do aluno da atividade do filosofar. Entende-se o filosofar como parte na qual o estudante é ativo no processo de ensino de filosofia.

A aplicação desse projeto se justifica em desenvolver métodos de aprendizagem quando se trata do ensino de filosofia.

Sua participação nesta pesquisa consistirá da participação das aulas que serão ministradas, na E.E Alfredo José da Silva no período matutino, em um dia da semana com duração de cinquenta minutos.

As aulas obedecerão a seguinte metodologia: 1 – os alunos farão leitura de um trecho do livro didático e na sequência, provocados a debater, opinar, comentar os trechos lidos. 2 – da leitura e do diálogo o aluno deverá produzir um texto, preferencialmente, argumentativo sobre o que foi contemplado na fase anterior, o que chamo de memorial de aula. 3 – ao final do bimestre o aluno será orientado a organizar os textos anteriormente produzidos em um texto de maior fôlego, articulando as argumentações anteriores em uma única dissertação.

O acesso à análise dos dados coletados (os textos produzidos) se fará apenas pelo aluno mestrando pesquisador e sua orientadora. O conteúdo das informações colhidas será mantido em sigilo, os dados referentes aos participantes serão confidenciais, eles servirão como base para a reflexão, elaboração de relatórios e confecção de artigos para publicação. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica, após usados para fins acadêmico-científicos com análise dos dados e apresentação dos resultados na forma de dissertação e artigos científicos, serão inutilizados. Na

publicação dos resultados, *sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo*, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la (o). Reforço que não serão divulgados de forma alguma sua identificação, pois serão utilizados pseudônimos (nome falso) para todos os participantes.

A aplicação da pesquisa trará benefícios diretos aos participantes, porque o aluno desenvolverá o raciocínio lógico a partir da leitura de textos de filosofia. Potencializará a capacidade de leitura, favorecendo o estudante nas outras disciplinas que requerem leitura. Estimulará o desenvolvimento de habilidades comunicativas a partir dos debates em sala e dos exercícios de escrita. Além disso, os exercícios de escrita do aluno contribuirão para a pesquisa do ensino de filosofia. Ao final da dissertação todos terão acesso aos resultados da pesquisa sobre o filosofar em sala de aula.

Conforme normativa da CONEP (resolução 466/2012 e resolução 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Assim, consideramos os riscos desta pesquisa como do nível mínimo aos participantes, e se por ventura alguma atividade proposta (debate, leitura em voz alta, escrita) o estudante/participante, sentir-se envergonhado, ocasionando algum dano à sua dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da aplicação da pesquisa o participante poderá se retirar da pesquisa e continuar a participar das aulas. Para retirar-se do projeto, ou seja, deixar a condição de voluntário(a), basta que o aluno(a) manifeste tal desejo. Poderá continuar a participar das aulas normalmente, entretanto os textos produzidos não farão parte da análise na pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias de igual teor, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição/escola que estuda.

A participação nesta pesquisa é voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de participar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo. Para encerrar sua participação na pesquisa basta manifestar a vontade de fazê-lo sem que haja qualquer prejuízo, pois você poderá participar normalmente das aulas, com a diferença que os seus textos produzidos não comporão a análise da pesquisa.

Você enquanto voluntário(a), bem como seus pais ou responsáveis, poderão ter acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável Ezequiel Matos Monteiro, e-mail: matosezequiel@yahoo.com.br; contato/WhatsApp, (65) 98411-1884. O pesquisador, e conseqüentemente a presente pesquisa, estão vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) na Universidade Federal de Mato Grosso, Avenida Fernando Correa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança, UFMT, Cuiabá-Mato Grosso, Cep: 78.060.900, telefone: (65) (65)3615-8418.

A presente pesquisa foi cadastrada e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da área Humanidades - CEP/Humanidades/UFMT, que possui a função de acompanhar e normatizar as decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição de todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. O CEP também possui o papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração. É representado pela coordenadora: Profa. Dra. Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, e em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, entrar em contato no endereço: Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo- Sala 102. O horário de atendimento são das 8h às 12:00 e das 14h às 18h de segunda a sexta feira telefone: (65) 3615-8935, e-mail: cephumanas@ufmt.br.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa: “*A filosofia em sala de aula: reflexões sobre o livro didático de filosofia*”, da qual fui informado (a) ter seus objetivos estritamente acadêmicos.

Fui ainda informado (a), que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito dos objetivos destes estudos. Ciente, **AUTORIZO a PARTICIPAÇÃO E COLETA DOS TEXTOS PRODUZIDOS** para a coleta de dados que será analisada pelo pesquisador.

Eu, _____ portador (a) do RG: _____, CPF: _____ declaro estar ciente dos objetivos, riscos e benefícios da minha participação nessa pesquisa e concordo **VOLUNTARIAMENTE** em participar dela.

Atesto recebimento de uma via assinada deste Assentimento Livre e Esclarecido.

Barra do Bugres/MT, _____ de _____ de 2020.

Participante da Pesquisa

Pesquisador